

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
ПРИ ДЕФИЦИТАРНОМ РАЗВИТИИ**



**КАЗАНЬ
2018**

УДК 159.922.76-056.26:373.3

ББК 88.41

П78

*Печатается по рекомендации Ученого совета
Института психологии и образования КФУ*

*Монография подготовлена при финансовой поддержке РФФИ
и Правительства Республики Татарстан, проект № 17-16-16004
«Прогностическая компетентность младших школьников
с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»*

Авторы:

А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова,
И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская

Рецензенты:

доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической
психологии Казанского федерального университета **Л.Ф. Баянова**;
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного
педагогического института **Н.В. Рябова**

**Прогностическая компетентность младшего школьника при дефици-
П78 тарном развитии.** – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.

ISBN 978-5-00130-035-9

В монографии излагаются теоретические представления о сущности социализации в отечественной и зарубежной психологии, трудности социализации младших школьников при дефицитарном развитии. Способность к прогнозированию рассматривается как предпосылка их успешной социализации, дается описание авторского диагностического инструментария, позволяющего проводить оценку антиципирующей способности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предупреждать и прогнозировать ситуации асоциального поведения. Выявлены индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, отражающие особенности их прогностической компетентности, представлена программа формирования прогностической компетентности у младших школьников в ситуациях учебной и внеучебной деятельности.

Книга предназначена для специалистов системы инклюзивного и специального образования.

УДК 159.922.76-056.26:373.3

ББК 88.41

ISBN 978-5-00130-035-9

© Издательство Казанского университета, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава I. Пространство социализации младших школьников с нарушениями в развитии: прогностическая компетентность и риски возникновения девиаций	7
1.1. Теоретические аспекты изучения социализации	7
1.2. Возрастные аспекты социализации	12
1.3. Особенности социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	18
1.4. Прогностическая компетентность как ресурс успешной социализации младших школьников	22
1.5. Модель прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	26
Глава II. Методика изучения прогностической компетентности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья	41
2.1. Общая характеристика методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы»	41
2.2. Показатели методики	43
2.3. Варианты использования методики	44
2.4. Процедура проведения и обработки результатов	46
2.5. Основные психометрические показатели методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы»	50
Глава 3. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата, отражающие особенности их прогностической компетентности	58
3.1. Участники и условия проведения исследования.....	58
3.2. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями зрения	61
3.3. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями слуха	68
3.4. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями речи	75

3.5. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	82
3.6. Общие и специфические особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным развитием	89
Глава IV. Формирование прогностической компетентности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	93
4.1.Общая характеристика программы коррекционно-развивающей работы по формированию способности к прогнозированию у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	93
4.2. Формирование способности к прогнозированию в младшем школьном возрасте	95
4.2.1. Формирование способности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к прогнозированию в учебной деятельности	95
4.2.2. Формирование способности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к прогнозированию в ситуациях внеучебной деятельности	113
Заключение.....	131
Литература	134
Приложения	144

ВВЕДЕНИЕ

Стремление к максимальной социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья является важнейшей основой современной государственной политики Российской Федерации в области образования. Принятые в последние годы основополагающие документы, и в первую очередь Закон об образовании, предоставляют детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья право получения образования совместно с детьми без нарушений здоровья [41]. Эти тенденции развития современного российского общества повышают остроту проблем социализации детей с нарушениями развития и ставят целый ряд новых задач перед дефектологической наукой и практикой. В контексте этой проблематики чрезвычайно важной представляется разработка психологических представлений, которые могут быть использованы для мониторинга протекания социализации у детей с ограниченными возможностями здоровья в младшем школьном возрасте.

В рамках различных психологических подходов показано, что одним из важных условий успешной социализации является развитие прогнозирования, способность отражать закономерности среды в структуре прошлого опыта, формировать стратегии поведения, предвосхищая ход событий. Младший школьный возраст с точки зрения развития прогнозирования занимает особое место. В учебной деятельности происходит процесс накопления и систематизации знаний, формируются такие новообразования как рефлексия, внутренний план действий. Социальная ответственность, связанная с позицией школьника, расширение круга и усложнение содержания значимых отношений с людьми – все это повышает требования к предвидению последствий собственных действий и действий других людей и одновременно является основой для развития прогностической способности. Изучение способности детей с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата к предвосхищению ситуаций будущего позволяет предположить ее эвристические возможности для предотвращения формирования девиаций, предупредить и прогнозировать ситуации асоциального поведения.

В первой главе монографии представлен теоретический анализ подходов социализации и этапы социализации в различные возрастные периоды. Подчеркивается значимость эмпирического и теоретического изучения процесса социализации у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, большое значение уделяется способности младших формировать адекватные стратегии поведения и отношения

со значимыми взрослыми и сверстниками, предвосхищая ход событий. Обоснована модель прогностической компетентности младшего школьника с дефицитарным типом дизонтогенеза (с сенсорными и двигательными нарушениями, с тяжелой патологией речи), в структуру которой включены когнитивная, регулятивная и рече-коммуникативная функции. Необходимость целостной оценки благополучия либо нарушений процесса социализации определила выделение следующих значимых для социализации младшего школьника сфер: отношение к учению; отношения со сверстниками; отношения в семье, отношения со взрослыми; отношения в интернет-пространстве и отношение к собственному здоровью.

Во второй главе дана общая характеристика авторской методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». Представлен стимульный материал, описаны варианты использования методики, а также процедура проведения и обработки результатов по данной методике. Приводятся основные психометрические показатели (надежность и валидность) разработанной методики.

В третьей главе монографии представлены результаты эмпирического исследования прогностической компетентности младших школьников при дефицитарном развитии, полученные с помощью методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». Даны индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, отражающие особенности их прогностической компетентности.

В завершающей главе работы предложена коррекционно-развивающая программа по формированию способности к прогнозированию у младших школьников с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата в учебной и внеучебной деятельности.

Глава I

ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ: ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАЦИЙ

1.1. Теоретические аспекты изучения социализации

Начало исследований социализации, которая сейчас является предметом комплексного изучения ряда наук, было положено в социологии. С точки зрения социологического подхода социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта по мере все более активного включения в общественные отношения и расширения многообразных связей с окружающим миром; подобную позицию разделяет широкий круг авторов, таких как Г.А. Аванесов [2], Л.П. Буева [21], Э. Дюркгейм [35], И.С. Кон [52], Л.Н. Коган [51], Т. Парсонс [78], Г.Д. Сариев [83]. Социологический анализ выделяет социально типическое в многообразных процессах интеграции индивидов в общество [50].

Социологический подход представлен двумя концептуальными точками зрения, в основу которых положены идеи о природе объекта социализации. Согласно первой позиции, способность человека гибко реагировать на изменения, как внешние, средовые, так и внутренние, является одним из фундаментальных оснований социализации [35,78]. Альтернативная точка зрения акцентирует способность человека проявлять собственную активность, вступать во взаимодействия с окружающей средой [51,52].

В рамках культурно-антропологической концепции социализация – это социальное развитие личности в структуре процессов инкультурации (вхождения человека в культуру своего народа) и интернализации (преобразования изначально внешних социальных требований во внутренние требования личности). Присвоение миропонимания и поведения, присущего определенной культуре, делает человека схожим с другими носителями данной культуры в познавательном, эмоциональном и поведенческом аспектах. Компетентность в культуре складывается в первую очередь под влиянием старших, а не благодаря специализированным институтам социализации. Фокус интернализации подчеркивает преломление усваиваемых моделей социального опыта через призму индивидуальных психологических особенностей каждой личности [119].

Социальная психология рассматривает социализацию как двусторонний процесс – усвоение человеком социального опыта как благодаря постепенному вхождению в систему социальных связей, так и в результате активного включения в социальную среду и участия в воспроизводстве системы социальных связей [5]. Важнейшей особенностью данного подхода является утверждение единства воспроизводства (социальных ролей, норм, ценностей, способов социального самоопределения) и развития при их использовании в новых социальных ситуациях.

Специфику психологического подхода составляет изучение механизмов и движущих сил социализации. Важнейшей проблемой выступает соотношение биогенных и социогенных факторов, определяющих природу и генезис социализации. В биогенетических теориях Э. Геккеля и А. Гезелла социализация – естественный процесс, подчиняющийся внутренним закономерностям: социальное поведение человека определяются врожденными эволюционными механизмами; проблемы социализации разрешаются сами собой, ребенок перерастает возрастные трудности [28, 29]. Для последователей социогенетических теорий Р. Бенедикта, А.Кардинера социализация – это адаптация человека к культурной среде, которую обеспечивает стандартизация личности в процессе передачи социокультурных элементов [15,46]. В рамках социоэкологического подхода при социализации индивид с одной стороны преобразует свою жизненную среду, имеющую уровневое строение (микросистему, мезосистему, экосистему и макросистему), а с другой сам испытывает воздействие всех элементов этой среды и взаимосвязей между ними.

Проблематика природы и механизмов процессов социализации занимает важное место в концепциях ведущих психологических направлений и школ. Согласно теории социального научения сущность социализации, освоение человеком социальных действий, происходит за счет наблюдения положительных или отрицательных последствий поведения других людей и подражания значимым моделям [85]. Центральным содержанием психоаналитических теорий является концепция индивидуализации: процесс социализации выступает как овладение личностью энергией собственного либидо, подчинение её принятым нормам культуры [95,108]. В основе когнитивистских теорий лежит концепция развития Ж. Пиаже, согласно которой под социализацией понимается процесс адаптации к социальной среде, а её механизм – развитие когнитивных способностей. У изначально эгоцентричного индивида появляется способность к сотрудничеству; такая способность предполагает различение собственной точки зрения и точки зрения другого и возможность коорди-

нирывать их [80]. Л. Кольберг [117], развивая идеи Ж. Пиаже, рассматривал социализацию как процесс освоения индивидуумом совокупности различных норм и правил социального взаимодействия и подчинения своего поведения социальным требованиям, направленный от пассивного и конформного принятия социальных предписаний к пониманию социальных требований с опорой на систему универсальных моральных принципов.

В отечественной психологии основная проблематика социализации включает изучение механизмов, этапов, типов социализации, её результатов. Важной тенденцией критического освоения этого понятия стал переход от отождествления социализации с пассивным процессом адаптации личности к социальной среде, к подчеркиванию роли собственной активности личности. Это изменение в трактовке социализации И.А. Коробейников характеризует как «движение от теоретико-социологической интерпретации понятия к социально-психологической» [54] Подчеркивается неразрывное единство социализации с процессом развития личности; так, А.В. Петровский в качестве механизмов социализации рассматривает закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [79]. Социализация осуществляется со становлением личности с первых минут жизни человека и на протяжении всей жизни; происходит в трех сферах: в деятельности, где у человека развиваются задатки, способности и происходит их реализация; в общении, которое возникает во всех сферах жизнедеятельности, где развиваются коммуникативные способности и способности взаимодействия с окружающими; в самосознании, сознании и понимании самого себя, в развитии правильной оценки своих возможностей и места в микро- и макросоциуме [5].

Выделяются фокусы рассмотрения, соответствующие различным разделам психологии: для педагогической психологии – социализация – целенаправленный процесс воспитательных усилий общества по формированию личности; дифференциальная и общая психология выделяют индивидуальные и личностные факторы социализации; социальная психология рассматривает непосредственное взаимодействие личности с социальной средой [5].

В педагогических исследованиях [19, 31, 56, 68, 89, 120] социализация рассматривается как процесс взаимодействия человека с обществом, подчеркивается междисциплинарный статус проблемы. Социализация на всех возрастных этапах предстает как развитие и саморазвитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры во взаимодей-

ствии со стихийным, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни [67, 68]. Сущность социализации определяется сочетанием приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества. В рамках клинического подхода Ф.Б. Березин социализацию раскрывает как адаптационный процесс достижения гомеостаза, обеспечивающего максимальную эффективность физиологических функций и поведенческих реакций. Социально-психологическая адаптация выступает при этом как один из видов адаптации, который обеспечивает организацию микросоциального взаимодействия, формирование адекватных межличностных отношений, учет ожиданий окружения и достижение социально значимых целей [16].

Важнейшей особенностью клинико-психологического подхода является интегративный характер изучения проблемы. Сущность социализации включает не только план соответствия внешнего поведения человека принятым в обществе нормам. Как подчеркивает В.Д. Менделевич, внутренние психические характеристики социализации выступают в качестве условия не только адаптации человека в социальной среде, но и психического здоровья / нездоровья, личностной самоактуализации [66].

Результаты социализации. Важнейшее направление структурного анализа содержания социализационного процесса связано с результативностью социализации, для обозначения которой в литературе употребляются такие термины как «нормативная» и «отклоняющаяся» социализация, «адаптация» и «дезадаптация», «социальность» и «асоциальность», «социальная зрелость» и «десоциализация», «успешная» и «неуспешная» социализация.

Успешная социализация состоит в адаптации к обществу, когда человек усваивает одобряемые социальной общностью ценности, социальные нормы, осваивает необходимые социальные роли, стереотипы поведения и готов противостоять негативным воздействиям. Важнейшим критерием успеха социализации А.В. Мудрик [68], Н.А. Каргопольцева [45], И.С. Кон [52], А.И. Кравченко [57] называют сформированность ценностных ориентаций и установок. В соответствии с теорией социального научения А. Бандура при успешной социализации происходит замещение внешних подкрепления и контроля символическими и внутренними средствами контроля, что позволяет человеку самостоятельно строить своё поведение в обществе [111]. А.И. Ковалева выделяет нормативную и отклоняющуюся социализацию. В рамках нормативной социализации определяет «социализационную норму» в широком смысле, как многомерный эталон успешной социализованности человека с учетом его

возрастных и индивидуально-психологических характеристик [50]. Личностные особенности, обеспечивающие успех социализации, представляют сочетание принципиального принятия общественных ценностей и гибкости при реализации их в конкретных условиях; проявляются как возможность трансформировать свои ценностные ориентации, избирательное отношение к социальным ролям и баланс между требованиями роли и собственными ценностями, следование универсальным человеческим ценностям, а не конкретным требованиям [68].

В качестве критериев успешной социализации С.Н. Макарова предлагает принимать следующие факторы: успешность в обучении, устойчивость разнообразных позитивных индивидуальных интересов, оптимистическая самооценка, практическая готовность к труду, высокий уровень моральных качеств, культуры поведения, отсутствие вредных привычек. [63]. С.А. Беличева как критерии благополучия социализации называет готовность субъекта к полноценному выполнению разнообразных функций члена общества (профессиональных, внутрисемейных, товарищеских) [12,13]; Г.И. Власова – способность к партнерскому общению с различными людьми, в том числе и навыки коллективного общения, способности к различным видам деятельности, творческий потенциал, устойчивость в социальном поведении [24]; Е.П. Шумейко – личностную зрелость, соответствующую каждому возрастному периоду [107].

Противоположностью успешной является неуспешная социализация в виде конформизма и девиантности [68]; десоциализация, проявляющаяся как отклоняющееся поведение, деформация системы внутренней регуляции, искаженные ценностно-нормативные представления и антиобщественная направленность [12, 13]. Неуспешная социализация переживается субъективно как собственная ненужность, отторжение со стороны общества; с другой стороны, выступая как неадаптированность к существующим общественным условиям, может стать основой для инициирования социальных изменений [126].

Большое теоретическое и практическое значение имеет выявление предпосылок возникновения склонности к различным формам девиантного поведения. В качестве таковых применительно к подростковому возрасту Е.В. Змановская называет сложное взаимодействие факторов социальных, и в первую очередь недостаточность социально-поддерживающих систем; социально-психологических и индивидуально-психологических [42]. Среди сравнительно немногочисленных исследований ранних предикторов развития антиобщественного поведения можно на-

звать изучение поведенческих проявлений агрессивности M. Wallinius, C. Delfin, E. Billstedt, T. Nilsson, H. Anckarsäter, B. Hofvander [127].

При понимании социализации как адаптации, свойственной, в первую очередь, клиническому подходу, успешная адаптация характеризуется сбалансированностью, предполагает не только согласованность мотиваций, но и адекватное соотношение совокупности потребностей и условий среды, побуждений индивидуума и требований окружения. Нарушение психической адаптации, по мнению Ф.Б. Березина, это несогласование системы потребностей, отсутствие их сбалансированной иерархии; возникающие на этой основе конкурирующие мотивации и конкурирующие линии поведения приводят к рассогласованию поведенческой активности человека [16]. В литературе предлагаются также частные возрастнорентированные модели адаптационных процессов и их нарушения: биосоциальная модель детской дезадаптации, включающая нарушение аффективных, когнитивных и межличностных процессов [122]; теория нейропсихологических механизмов нарушений адаптации подростков [125,126].

Понимание сущности социализации в рамках клинко-психологического подхода дает особый взгляд на разграничение психосоциальной адаптации, как синонима успешной социализации, и девиантного поведения, как социализации неуспешной. В качестве важного критерия разграничения успешности / неуспешности социальной адаптации предлагается рассматривать представления об общественной опасности или безопасности поведения человека. Девиация предстает при этом не только как несоответствие внешнего поведения человека принятым в обществе нормам; подчеркиваются внутренние психические характеристики девиаций – несбалансированность психических процессов, неадаптивность, нарушение процесса самоактуализации, отсутствие нравственного и эстетического контроля над собственным поведением. Согласно точке зрения В.Д. Менделевича, внутриличностный конфликт, личностная деструкция, препятствие на пути личностного роста и деградация личности выступают как следствие и даже своеобразная цель отклоняющегося поведения [66].

1.2. Возрастные аспекты социализации

Процесс социализации, начинаясь с первых дней жизни, наполняется конкретным содержанием на каждом возрастном этапе. Критерии успешной социализации также являются возрастнo-специфическими [50].

В социологии выделяют первичную стадию социализации в детском возрасте и вторичную – последующий процесс, происходящий с уже социализированной личностью. В первый период освоение окружающего мира происходит преимущественно через общение с семьей, выступающей как основной агент социализации. Объективная реальность воспринимается ребенком как неизбежность, конституируемая в языковых, интерпретационных и мотивационных схемах. Основу первичной социализации составляет интернализация; её результат формирует основу тезауруса – достаточного состава информации и установок, позволяющих молодому человеку осваивать социальную субъектность. Вторичная социализация позволяет присвоить принятые в обществе формы социальной субъектности, а в последующем их преобразовывать [50].

Наиболее обобщенные стадии социализации, согласно исследованиям Г.М. Андреевой, Н.В. Андреевской, Я.И. Гилянского, охватывающие весь жизненный цикл человека – дотрудовая, трудовая и послетрудовая [5, 6]. Дотрудовую стадию разделяют на два самостоятельных периода: ранняя социализация (от рождения ребенка до поступления его в школу), и стадия обучения, включающая весь период юности. Трудности социализации на каждом из этапов могут способствовать возникновению специфических особенностей в поведении человека, которые в дальнейшем могут привести к девиациям.

По Ж. Пиаже, специфику каждого возрастного этапа определяет развитие когнитивных процессов; появление способности к сотрудничеству изначально эгоцентричного индивида обеспечивается определенным уровнем когнитивного развития, которое позволяет разделять и координировать свою точку зрения с точками зрения других людей [80].

Психоаналитическая традиция, характеризуя психологическое содержание подросткового этапа социализации, акцентирует факторы межличностного взаимодействия подростка и формирования «Я-концепции». В качестве ведущих конкурирующих тенденций этого возраста выделяются регрессия как повторное переживание конфликтов, свойственных более ранним возрастным этапам, и нонконформное поведение. Обе тенденции необходимы для дальнейшего развития: первая способствует преодолению детских поведенческих стереотипов и благополучному освобождению от детских привязанностей, вторая – индивидуализации, осознанному построению «Я-концепции» и переходу во взрослое состояние [17,32].

Этапы социализации, выделяемые в педагогике, совпадают в целом с периодизацией, принятой в отечественной возрастной психологии:

младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, младший подростковый возраст, старший подростковый возраст, ранний юношеский, юношеский, молодость, ранняя зрелость, поздняя зрелость, пожилой возраст, старость и долгожительство [68].

Наибольшее число исследований трудностей процесса социализации относится к подростковому периоду развития. Как отмечают А.И. Ковалева [50], В.Д. Менделевич [66] М.А. Киселева, Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова [49], Т.В. Шинина [102], О.И. Шорохова [106.], отклонения в поведении подростков, в силу специфики возраста, разнообразны, нередко имеют выраженный характер и проявляются в широком социальном контексте.

При изучении отдельных факторов социализации в различные возрастные периоды наиболее пристальное внимание как российских, так и зарубежных исследователей привлекает подростковый возраст [26, 67, 75, 97, 113, 114, 116]. Это внимание связано во многом с тем, что именно младший подростковый возраст может инициировать различные проявления девиантности; к этому возрасту может быть сформированным если не само девиантное поведение, то склонность к нему, наличие явных признаков девиаций в поведении [4]. Важное значение имеет разработка частных моделей, отражающих содержание и формы организации деятельности по социализации различных групп детей и подростков; в их числе – подростки, воспитывающиеся в детских домах [98], подростки с делинквентным поведением [3,12].

При этом в современных исследованиях социализации все чаще именно младший школьный возраст расценивается как этап, имеющий особое значение. С одной стороны, он чрезвычайно важен для последующего развития в преддверии подросткового кризиса; с другой, возросшие требования сегодняшнего общества к позиции школьника обнажают недостатки и отклонения, являющиеся итогом развития в дошкольном детстве. В психолого-педагогической литературе обсуждается содержание социализационных процессов, роль различных институтов социализации; уточняется значение учебной деятельности, межличностных отношений, развития личности и самосознания как составляющих успешной социализации младшего школьника [13,40,54, 96, 106]. Однако необходимо признать, что целостное представление о пространстве жизнедеятельности современного младшего школьника, и тем более младшего школьника с нарушениями развития, в котором протекает процесс социализации, в литературе отсутствует [24].

В младшем школьном возрасте в качестве наиболее значимого фактора социализации выделяют смену ведущего типа деятельности. В учебной деятельности происходят наиболее существенные преобразования психических, в первую очередь когнитивных, процессов ребенка, а также изменение содержания и способов взаимодействия с окружающими как основы личностного развития [54]. Рождение социального «Я» ребенка, оформление социальной позиции школьника, выработка обязательных школьных умений и навыков, складывающиеся в школе межличностные отношения делают младший школьный возраст сензитивным для процесса социализации [40, 25].

В связи с этим конкретизируются задачи, которые должны быть решены в процессе социализации младшего школьника. В сфере деятельности такой задачей является становление ребёнка как субъекта учебной деятельности, освоение её структурных компонентов, развитие умелости и компетентности через овладение бытовыми навыками и творческий труд, развитие самостоятельности. В сфере общения важнейшим оказывается приобретение навыков делового общения в системах «ребёнок – учитель» и «ребёнок – другие ученики». В сфере самосознания главная возрастная задача социализации – понимание собственных изменений в ходе учебной деятельности, развитие внутреннего опосредования, произвольности и осознанности психических процессов.

В качестве компонентов социализации, отражающих особенности младшего школьного возраста, выделяют когнитивно-рефлексивный; коммуникативный (общение и взаимодействие, усвоение и реализация в межличностных взаимоотношениях норм, правил, обычаев, моделей поведения); практический (усвоение разнообразных практических навыков, проявление себя в различных видах творчества); ценностно-смысловой компонент (становление ценностных ориентаций, предпочтений, мотивов и установок) [65]. Описаны механизмы социализации младшего школьника, различающиеся основным агентом социализации и степенью осознанности: традиционный (некритическое принятие норм и эталонов поведения семьи и ближайшего окружения); институциональный (усвоение знаний и опыта социально одобряемого поведения при взаимодействии с различными социальными институтами); стилизованный (присвоение ценностных, поведенческих, эстетических стандартов различных субкультур); межличностный, оказывающий влияние через идентификацию со значимыми для ребенка лицами; рефлексивный, который обеспечивают процессы индивидуального переживания и осознания [68].

Тем не менее исследователями признается дефицит эмпирических материалов и объемлющих концепций социализации именно в младшем школьном возрасте [24]. В частности, трансформация социальных и культурных реалий российского общества намечает новые задачи социализации младших школьников или изменяет приоритеты традиционных задач. Выделяя необходимые сегодняшнему человеку качества личности, например, толерантность, исследователи и практики уточняют функции различных институтов социализации; пересматривают возможности существующих культурно-досуговых учреждений в их воспитании [96].

Важнейшим фактором социализации является в современном обществе интернет-пространство [33]; к активным пользователям социальных сетей теперь можно отнести не только подростков, но и младших школьников. Интернет нередко представляется ребенку пространством неограниченной свободы, где отсутствуют нормы и требования, устанавливаемые в семье и школе. Исследователи выделяют основные мотивы использования интернет-ресурсов младшими школьниками, в числе которых – высокая потребность в общении и низкий социальный статус в группе сверстников [101]. Тот факт, что материалы отдельных сайтов могут угрожать не только психическому и физическому развитию, но и самой жизни ребенка, очевиден; в этой связи идет активный поиск технических и программных средств, педагогических интерактивных технологий, с помощью которых при работе ребенка за компьютером можно избежать уменьшения живого общения и воздействий негативных контентов [37].

Обобщая результаты анализа содержания, задач, факторов социализации младшего школьника, можно констатировать следующее. Существующие в психолого-педагогической науке подходы отражают отдельные аспекты социализации в этом возрасте; говорить о создании целостной развернутой концепции, учитывающей все аспекты этого сложного процесса, пока преждевременно. Тем не менее с позиций теории отношений можно наметить контуры пространства социализации, освоение которого является необходимым для социально-психологического благополучия ребенка как в данный возрастной период, так и в преддверии отрочества. В качестве таких сфер можно назвать отношения к учению, отношения с учителем, отношения со сверстниками, отношения в семье, отношения со взрослыми людьми, как представителями широкой социальной среды, а также виртуальные отношения, реализуемые на основе интернет-технологий. Благополучие этих сфер отношений может служить критерием успешной социализации младшего школьника; неблагополучие в любой

из них может служить потенциальной угрозой последующего возникновения девиантного поведения.

В детстве и отрочестве в качестве показателей наличия или отсутствия рисков возникновения девиаций в последующие периоды необходимо рассматривать не только и не столько выраженные отклонения в поведении, но и успешность / неуспешность социализации. Как показал проделанный анализ, для каждого возрастного периода развития и для каждой социокультурной ситуации в конкретный исторический период должны быть очерчены те значимые сферы жизнедеятельности, которые образуют пространство социализации, а их успешное освоение составляет совокупность возрастных задач социализации ребенка.

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте определяет развитие всех сторон психики ребенка – познавательной, регулятивной, коммуникативной. Полноценная учебная деятельность включает в себя учебное сотрудничество и учебное общение ребенка как с учителем, так с другими детьми. Компоненты учебной деятельности, механизмы её формирования, психическое развитие младшего школьника в учебной деятельности были основным предметом изучения в отечественной возрастной и педагогической психологии. Однако социализацию младшего школьника неправомерно ограничивать формированием учебной деятельности. Кроме деятельностного подхода, при изучении социализации, в том числе и в младшем школьном возрасте, целесообразно использовать подход, реализуемый в психологии отношений, который является продуктивной основой рассмотрения как успешных вариантов социализации, так и девиаций.

Согласно мнению А.А. Реан, социализация выступает в качестве процесса становления и целенаправленного формирования системы отношений личности [82]. В соответствии с этим подходом необходимо выделить сферы отношений младшего школьника, значимые для благополучия протекания социализации в этот возрастной период и в последующем.

Для дошкольника главным институтом социализации являлась семья [104]. Важнейшим институтом социализации в младшем школьном возрасте становится наряду с семьей школа; отношения со школой – это основная форма отношений ребенка с обществом. Социальная позиция школьника, как отмечают С.В. Пазухина, Е.В. Панферова, С.А. Черкасова [22, 77], определяет наиболее значимые сферы отношений ребенка. Учитель становится ведущей фигурой жизненного мира младшего школьника, выступает как основной представитель общества, носитель социальных и культурных норм. Отношение учителя опосредует отно-

шение к учению, отношения со сверстниками в стенах школы и в известной мере за её пределами. Учебные успехи младшего школьника, оценка его достижений учителем становятся значимым фактором семейной ситуации ребенка.

Учитывая сказанное, считаем целесообразным в качестве важнейших сфер отношений, в которых осуществляется социализация младшего школьника, выделить как относительно самостоятельные отношения к учению, отношение к учителю, отношения к сверстникам. Семейные отношения, изменяющиеся в связи с появлением у ребенка социальной позиции ученика, продолжают оставаться для младшего школьника значимой сферой социализации. Отношения со взрослыми не исчерпываются отношениями с педагогами и взрослыми членами семьи; расширяющиеся социальные контакты включают в круг общения других взрослых, взаимодействие с которыми все меньше контролируется родителями школьника. Закладывание адекватного отношения младшего школьника к окружающим взрослым людям, представляющим широкую социальную среду, также можно считать значимой сферой социализации, что особенно важно в преддверии подросткового возраста. В качестве отдельной сферы социализации современного ребенка мы рассматриваем отношения в интернет-пространстве; подобное выделение является реализацией понимания детства как конкретно-исторической категории. Колоссальные возможности для развития наряду с серьезными угрозами, источником которых являются для сегодняшнего младшего школьника информационные технологии, то значительное время, которые дети проводят за компьютерами и смартфонами, требует считать, согласно исследованиям Ю.В. Еремина [37], О.М. Шахмартовой, И.В. Недошивиной компьютерные игры и отношения в социальных сетях отдельной сферой социализации младшего школьника [101].

1.3. Особенности социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Социализация детей и подростков с нарушениями развития в последнее время осознается как значимая сфера изучения социализационных процессов. В отечественной дефектологии и специальной психологии понятие социализации не относилось к числу центральных. Так, в фундаментальном пособии по сурдопсихологии проблема социализации при нарушениях слуха рассматривается почти исключительно по зарубеж-

ным источникам [18]. Хотя различные аспекты социализации освещались в контексте изучения особенностей личностного развития в дизонтогенезе, отклоняющегося поведения, коррекционно-воспитательного воздействия в дефектологической практике, предметом целенаправленного исследования она становится лишь в последние годы. Исследуются формы интеграции в социуме, особенности социальной ситуации развития, содержание и возрастные закономерности процесса социализации, социально-психологическая адаптация и дезадаптация детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушенным развитием [30,54,71,77].

Необходимость специального изучения процессов социализации у детей с нарушениями развития связана с особыми в сравнении с нормогенезом условиями, в которых она протекает. Общие принципы изучения процесса социализации аномальных детей, заложены Л.С. Выготским; они сохраняют свою ценность в качестве методологии современной практики образования и воспитания. При этом отмечается необходимость их дальнейшей конкретизации с учетом меняющейся социокультурной ситуации, характера нарушений, возрастного периода развития ребенка. Важнейший аспект социализации – превенция отклоняющегося поведения; это особенно значимо применительно к детям с легкими состояниями психического недоразвития. Недостаточное внимание к проблемам личностного развития этой категории детей оказывается источником социальной дезадаптации и возникновения девиаций [54].

Как и в нормогенезе, протекание социализации в условиях дизонтогенеза наиболее широко изучается в подростковом возрасте. Исследователи признают, что именно подростки с различными нарушениями развития – та часть подрастающего поколения, которая оказывается особенно незащищенной перед лицом сегодняшних сложностей экономической, политической, духовной жизни [81]. В качестве основных линий социализации подростков с ограниченными возможностями, требующих специальной работы, выделяют семейные отношения, формирование коммуникативных навыков, полоролевого поведения [87]. Как внутренние детерминанты социализации рассматриваются личностные особенности подростков; в числе внешних детерминант называются отношения с родителями, сверстниками, учителями; за показатели социализации принимаются социально-психологическая адаптация, рефлексивность, ценностные ориентации [30].

Сложная взаимосвязь возрастных закономерностей процесса социализации с особенностями каждой формы дизонтогенеза побуждает говорить о специфических механизмах социализации детей с различ-

ными видами отклоняющегося развития [4,30]. В сравнении с другими категориями как в подростковом, так и в детском возрасте наибольшее внимание уделяется социализации лиц с интеллектуальной недостаточностью [103].

Применительно к дизонтогенезу особенно острым является вопрос о неблагоприятных вариантах социализации, и в первую очередь проблематика девиантного поведения. По ряду показателей, которые исследователи называют в числе факторов возникновения девиаций, таких, как индивидуально-типологическая ранимость, нарушение саморегуляции, дефицит ресурсов личности [42], детей с нарушениями в развитии можно считать принадлежащими к группе риска. В этой связи специально исследуются условия, способные провоцировать у них развитие девиантного поведения. К числу таких условий относят психофизиологические или анатомические нарушения, затрудняющие социальную адаптацию; психологические особенности (повышенная импульсивность, стремление к поискам новизны, синдром детской гиперактивности и др.); социально-педагогические (недостатки семейного и общественного воспитания, несформированность у ребенка важнейших социальных ролей, нарушения межличностных отношений), а также социально-экономические факторы. Комбинации этих факторов способствует развитию различных форм социальной дезадаптации, которая в свою очередь может приводить к возникновению девиаций, в частности, аддикций. Особо подчеркивается, что симптомы психического дизонтогенеза не просто выступают фоном, на котором возникает девиантное поведение, а теснейшим образом взаимодействуют с ним [81].

По сравнению с подростковом возрасте проблематика содержания, результатов, условий протекания социализационных процессов в младшем школьном возрасте, как уже указывалось, исследована значительно меньше; в особенности это справедливо по отношению к дизонтогенезу. Стимулом для разработок в этой области стало такое знаковое для современного российского общества явление, как развитие образовательной инклюзии. Однако необходимо признать, что появляющиеся публикации носят преимущественно теоретико-методологический либо частно-методический характер, представляют результаты осмысления индивидуального опыта работы педагогов-дефектологов, психологов, управленцев образования [87, 88]. При этом отсутствуют концепции, ориентированные на детей с конкретными видом дизонтогенеза, в частности, с дефицитным развитием, позволяющие выделять критерии целостной оценки

процесса социализации с точки зрения его благополучия либо наличия ранних предикторов последующих девиаций.

Между тем именно младший школьный возраст для ребенка с ограниченными возможностями оценивается исследователями как критический: начало регулярного обучения, повышение социальной значимости межличностных отношений с педагогами и сверстниками оказываются своеобразной «проверкой на прочность» ресурсов социализации, в качестве которых выступают результаты предшествующего развития [54].

Исследования, делающие социализацию в младшем школьном возрасте детей с конкретными видами дефицитарного дизонтогенеза предметом целенаправленного теоретического и эмпирического исследования, буквально единичны. В числе немногих примеров можно привести работы, посвященные детям с речевыми нарушениями [48]. Содействие социализации этой категории младших школьников названо одной из главных задач предлагаемой автором программы психолого-педагогического сопровождения. Социализация рассматривается при этом как формирование положительного отношения учащихся к различным видам деятельности (учебной, игровой, общению) и оптимизация отношений с учителем, другими учениками, внутрисемейных отношений [2,60]. В качестве эмпирических показателей улучшения социализации автор использует психические образования различного уровня – овладение навыками взаимодействия, раскрытие творческих способностей, улучшение возможности регуляции эмоциональных состояний, повышение самооценки.

Задачей школы как основного, наряду с семьей, института социализации младших школьников с нарушениями речи называют «усиление положительных влияний и смягчение негативных воздействий окружающей среды» [48]. Решение этих задач невозможно без пересмотра содержания деятельности учителя начальных классов и критериев оценки результатов его труда. Ведущая роль педагога, тех условий обучения и воспитания, которые он создает для личностного и социального развития младшего школьника, особенно значимы именно в социализации ребенка с нарушениями здоровья [77].

При изучении особенностей социализационных процессов у ребенка с дефицитарным развитием было бы неправомерным сводить их только к специфическим условиям протекания социализации, обусловленным сложной структурой дефекта. Специфика социальной ситуации развития ребенка с нарушениями, в том числе младшего школьника, характеризуется большой включенностью в лечебно-реабилитационный процесс.

Частые госпитализации, медицинские процедуры в лечебных учреждениях и дома, необходимость участвовать в выполнении назначений врача, а иногда и самому выполнять их рано делают ребенка с ограничениями жизнедеятельности субъектом восстановления и поддержания собственного здоровья. В этой связи применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья отношения, связанные с охраной здоровья и медицинской реабилитацией, обеспечением безопасности жизнедеятельности целесообразно рассматривать в качестве еще одной значимой сферы, в которой также разворачиваются процессы социализации [121].

Таким образом, с учетом сказанного выше, пространство жизнедеятельности младшего школьника с дефицитарным типом дизонтогенеза, значимое для успешной социализации, можно охарактеризовать в самом обобщенном виде следующим образом. Кроме отношения к учению, отношений с учителем, со сверстниками, в семье, с другими взрослыми людьми и виртуальных отношений, одинаково важных для нормогенеза и дизонтогенеза, для ребенка с нарушениями развития охрана здоровья и реабилитация выступает еще одной значимой сферой отношений, освоение которой составляет содержание социализации и может служить критерием её эффективности.

1.4. Прогностическая компетентность как ресурс успешной социализации младших школьников

Проблематика прогнозирования, антиципации, прогностических способностей, прогностической деятельности занимает важное место в психологических исследованиях последних десятилетий. Феноменология, содержание, функции прогнозирования, его место в общей структуре психического изучается на разнообразной теоретической основе. Так, Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич выделяют структурно-уровневый, психофизиологический, когнитивно-поведенческий, генетический, клинический, деятельностный, ситуационный, акмеологический подходы к прогнозированию [73]. Многочисленность методологических оснований и теоретических схем, обилие прикладных и эмпирических работ превращают изучение антиципации в особую область психологической науки [123].

Значимость проблематики прогнозирования для психологии отражают те возрастные рамки, в которых происходит изучение антиципационных процессов. Различные аспекты прогнозирования изучаются в мла-

денческом возрасте [84], дошкольном [91], подростковом [49], у старших школьников [7], студентов [90], в профессиональной деятельности [47]. Подчеркивается значение прогностических способностей на различных ступенях социализации, её значение для профессионального самоопределения старшеклассников [7], для адаптации студентов к обучению в высшей школе [43].

В рамках нашей работы принципиальной является проблема взаимосвязи прогнозирования и процессов социализации. Уже в исследованиях младшего школьного возраста умение прогнозировать относят к числу приоритетных качеств личности, без которых невозможна успешная социализация в современных условиях [58]. Определенный уровень развития социально-прогностического навыка рассматривают как важнейшее условие социализации младшего школьника [62]. В подростковом возрасте, когда значение социально-психологического взаимодействия чрезвычайно велико, эффективность антиципации – важнейший индикатор успешности / неуспешности адаптации подростков в социуме [49].

В рамках различных психологических подходов показано, что одним из важных условий успешной социализации является развитие прогнозирования – способность отражать закономерности среды в структуре прошлого опыта, формировать стратегии поведения, предвосхищая ход событий [7,49]. По мнению А.В. Брушлинского [20], Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова [61], В.Д. Менделевича [66], Е.А. Сергиенко [84], Г.Е. Журавлева [39], Л.А. Регуш [83] повышенный интерес современной психологии к антиципации определяется многообразием функций, которые она выполняет в различных сферах жизнедеятельности на разных возрастных этапах. В период подросткового кризиса недостатки прогнозирования напрямую связаны с различными формами психосоциальной дезадаптации. Понятие прогностической компетентности (антипационной состоятельности) успешно применялось при исследовании личностных особенностей девиантных подростков, механизмов невротогенеза у детей с нормальным и нарушенным развитием [66,110]. Прогностическая компетентность изучена в профессиональном образовании и профессиональной социализации; однако все чаще её формирование предлагают рассматривать в качестве важнейшего результата современного образования на всех ступенях обучения.

Младший школьный возраст с точки зрения развития прогнозирования занимает особое место. В учебной деятельности происходит процесс накопления и систематизации знаний, формируются такие новообразования как рефлексия, внутренний план действий. Социальная ответствен-

ность, связанная с позицией школьника, расширение круга и усложнение содержания значимых отношений с людьми – все это повышает требования к предвидению последствий собственных действий и действий других людей и одновременно является основой для развития прогностической способности.

В этой связи становление прогностической компетентности целесообразно рассматривать как значимый для ребенка младшего школьного возраста результат предшествующей и одновременно ресурс последующей успешной социализации, который может выступать как потенциал профилактики девиаций в системе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития.

Особое значение в контексте наших задач имеют экспериментальные данные, отраженные в исследованиях В.Д. Менделевича [66], А.И. Ахметзяновой [110], М.А. Киселевой, Г.Н. Малюченко, О.В. Кариной, Н.Е. Шустовой [49], О.Е. Ельниковой [36], которые показывают наличие выраженных недостатков прогностических процессов не только при различных формах девиантного поведения, но также и у подростков группы риска возникновения девиаций.

Применительно к дизонтогенезу особенности прогностических процессов лишь в последнее время стали предметом исследовательского внимания. Существует незначительное число работ, посвященных изучению частных аспектов прогнозирования у детей с различными нарушениями развития [109, 110, 124].

Подводя итоги краткому обзору, подчеркнем, что детальный анализ различных подходов к пониманию содержания, структуры прогностической компетентности, существующих эмпирических данных, не является задачей данного исследования. В рамках заявленной темы как наиболее значимые выступают аспекты взаимосвязи прогнозирования и социализации, где характеристики прогнозирования могут выступать показателями успешности / неуспешности социализационных процессов в тот или иной возрастной период. В соответствии с поставленными задачами мы рассматриваем прогнозирование в качестве мета-процесса, выполняющего как когнитивную, так и регулятивную функцию не только в отношении познания, но и в отношении поведения.

При построении рабочего определения прогностической компетентности младшего школьника мы опираемся, с одной стороны, на понятие антиципационной состоятельности, приведенное в работе Н.П. Ничипоренко и В.Д. Менделевича, в основе которого лежит определенный уровень развития прогнозирования как личностной способности [73].

С другой, вслед за Ю.В. Громыко считаем необходимым различие способности и компетентности, где компетентность выступает как способность личности, социально востребованная и оцененная в различных сферах. Применительно к младшему школьному возрасту прогностическая компетентность определяется как способность к прогнозированию в выделенных нами значимых для жизнедеятельности ребенка сферах отношений, которые захватывает процесс социализации. Таким образом, прогностическая компетентность младшего школьника с дефицитарным развитием складывается из способности к прогнозированию в учении, в отношениях с учителем, со сверстниками, в отношениях в семье, со взрослыми, в отношениях, реализующихся в интернет-пространстве, а также в отношении к собственному здоровью. Каждая из этих сфер отношений – необходимая часть пространства социализации; каждая из них предъявляет особые требования к предвосхищению будущего, прогнозированию последствий собственного поведения и действий других людей, а также предоставляет особые условия осуществления и формирования прогностических способностей. Успешность прогнозирования в каждой из этих сфер и прогностическая компетентность в целом может выступать как некий интегральный показатель благополучия социализации, а недостатки – возможным фактором риска развития девиаций.

Исследования прогностических процессов и способностей в различные возрастные периоды показывает тесную связь прогнозирования с успешностью протекания социализации или её нарушениями в различных сферах жизнедеятельности как взрослого, так и ребенка. В плане формирования прогностической компетентности младшего школьника каждая из выделенных сфер – отношение к учению, отношения к учителю, к сверстникам, к семье, отношения ко взрослым, отношения в интернет-пространстве – предъявляет собственные требования к предвосхищению будущего, прогнозированию последствий собственного поведения и действий других людей, а также предполагает особые условия реализации и развития прогностических способностей.

Особенности социализации детей и подростков с нарушениями развития в дефектологии, специальной психологии, социологии изучались преимущественно через призму трудностей, специфических задач, условий, методов содействия социализации [71,76,77]. Рассмотрение отношений ребенка с нарушениями развития к собственному здоровью, его охране и укреплению в качестве обязательной части пространства его социализации подчеркивает специфику протекания социализационных процессов в условиях дизонтогенеза. Тем самым прогностическая ком-

петентность младшего школьника с дефицитарным развитием предполагает дополнительную составляющую – способность к прогнозированию в сфере охраны здоровья и реабилитации.

Таким образом, структура прогностической компетентности младшего школьника с дефицитарным типом нарушений развития понимается нами как способность к прогнозированию в значимых сферах отношений, формирование которых определяет процесс социализации, т.е. в учении, в отношениях с ровесниками, учителем, в отношениях в семье, с «чужими» взрослыми людьми, виртуальных отношениях, отношении к собственному здоровью.

1.5. Модель прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Как показал проделанный анализ, процессы прогнозирования (антиципации, предвидения, предвосхищения будущего и др.) продуктивно рассматривать в числе психологических феноменов, значимых для процессов социализации. Способности к прогнозированию выступают важным условием успешной социализации в различном возрасте, в различных социальных контекстах. Показано также, что в подростковом возрасте несформированность прогностической компетентности (антиципационной состоятельности) как в нормогенезе, так и при дефицитарном дизонтогенезе теснейшим образом связана с различными формами девиантного поведения [66,118]. В этой связи сформированность прогностической компетентности может выступать диагностическим показателем благополучия протекания социализации у младших школьников с нарушениями здоровья, в том числе с дефицитарным дизонтогенезом, а её недостаточное формирование – ранним показателем возможных рисков возникновения девиаций в более позднем возрасте.

В рамках проводимого нами теоретико-экспериментального исследования разрабатывается модель прогностической компетентности младшего школьника с дефицитарным типом дизонтогенеза (с сенсорными и двигательными нарушениями, с тяжелой патологией речи). Модель носит полифункциональный характер и предполагает решение следующих задач:

– исследовать прогнозирование в различных значимых сферах жизнедеятельности ребенка, составляющих пространство социализации младшего школьника с нормотипическим развитием;

– учесть специфику прогностической компетентности младшего школьника с дефицитарным типом дизонтогенеза, связанную с наличием у него дополнительных задач социализации, которые отсутствуют у ребенка без ограничений жизнедеятельности;

– определить функциональные характеристики прогностической компетентности, отражающие качество прогнозирования как в отдельных сферах отношений, значимых для младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья, так и прогностической способности в целом;

– служить основой для разработки методики эмпирического изучения и диагностики прогностической компетентности в нормогенезе и дизонтогенезе, позволяющей через характеристики прогнозирования оценивать протекание социализации младшего школьника с точки зрения его благополучия либо наличия рисков последующего возникновения девиантного поведения;

– давать возможность эмпирического изучения уровня развития и структурно-функциональных характеристик прогностической компетентности детей с различными нарушениями в сравнении с нормотипически развивающимися детьми;

– содержать (предлагать) критерии как для экспресс-оценки сформированности прогностической компетентности младшего школьника и благополучия протекания социализации, так и для детального анализа различных аспектов прогнозирования в отдельных значимых сферах отношений ребенка;

– служить инструментом для определения мишеней коррекционно-развивающей работы по развитию прогностических способностей ребенка как ресурса формирования более благоприятных отношений в сферах, составляющих пространство социализации, и снижения риска возникновения девиаций;

– выступать в качестве схемы для организации действий мультипрофессиональной команды, участвующей в сопровождении ребенка с дефицитарным типом дизонтогенеза.

Необходимость целостной оценки благополучия либо нарушений процесса социализации определила выделение следующих значимых для социализации младшего школьника сфер: отношение к учению; отношения со сверстниками; отношения в семье, отношения со взрослыми; отношения в интернет-пространстве и отношение к собственному здоровью (болезни). Каждая из выделенных сфер отношений имеет собственную специфику содержания прогнозирования, требующую учёта особой

конфигурации норм и правил культуры для реализации просоциального поведения [11]. Совокупность этих отношений задает основной контур социализации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья и определяет структуру прогностической компетентности в предлагаемой нами модели.

Дополнительное измерение пространства социализации задает различие учебных и внеучебных отношений, которое делит на две области каждую из перечисленных сфер. Первую представляют ситуации, непосредственно связанные с обучением и школьной жизнью ребенка. Выделение этих отношений определяется ведущей ролью учебной деятельности для жизни и психического развития в младшем школьном возрасте и позволяет точнее отразить связанные с этим особенности прогнозирования. Вторую область представляют ситуации, не связанные прямо с обучением и школьной жизнью. Значение способности к прогнозированию в этих внеучебных отношениях для процесса социализации возрастает по мере взросления ребенка.

Таким образом, с учетом этого разделения пространство социализации, состоящее из 12 областей отношений младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья, задает структуру прогностической компетентности. Тем самым общая прогностическая компетентность определяется развитой способностью к прогнозированию в каждой из указанных областей и может расцениваться как важный показатель благополучия социализации либо индикатор риска формирования девиантного поведения.

При построении функциональной структуры антиципации и прогностических способностей большинство исследователей сходятся в выделении четырех основных функций прогнозирования – регулятивной, адаптивной, когнитивной и коммуникативной, в их различных сочетаниях [49, 83].

Рассмотрение прогнозирования как явления *когнитивной* природы имеет давнюю традицию и большое число сторонников в отечественной науке, таких как Б.Ф. Ломов [61], Л.А. Регуш [83], А.В. Брушлинский [20], Н.П. Ничипоренко [73], В.Д. Менделевич [66], А.Е. Сергиенко [84], И.М. Фейгенберг [94], а также в работах Ж. Пиаже [80], Ж. Нюттен [74], У. Найссер [72]. Так, А. Регуш рассматривает способность к прогнозированию как совокупность качеств мыслительных процессов, обеспечивающих успешность познавательной прогностической деятельности, охватывающей целый класс прогностических задач как задач на установление причинно-следственных связей, выдвижение и анализ ги-

потез, реконструкцию и преобразование представлений, планирование [83]. Н.Л. Сомова к показателям успешности прогнозирования относит полноту, существенность причинно-следственных связей, широту ассоциативного поля, учет требований задачи при выдвижении гипотез, гибкость гипотез, осознание цели плана, полноту операций планирования и другие [86]. Когнитивный аспект социально-вероятностного прогнозирования как структурного образования выделяет Л.В. Лугарева [62]. В современных исследованиях все чаще подчеркивается также *регулятивные* аспекты прогнозирования [61]. Несмотря на различие подходов к прогнозированию, как при рассмотрении его в контексте когнитивных процессов [20], так и в рамке регулятивных процессов [53], когнитивная и регулятивная составляющие присутствуют в прогнозировании в явном или скрытом виде. Весьма перспективным в этом смысле стал метакогнитивный подход, в котором утверждается регулятивная функция метапознания по отношению к познавательным процессам «первого уровня» [115]. Продолжая эту линию, прогнозирование рассматривают как метакогнитивную мыслительную деятельность, в частности, в структуре профессионально-педагогического мышления [91].

Выделение *коммуникативного* аспекта связано с контекстами изучения возрастного развития прогнозирования на ранних стадиях онтогенеза [84], контекстами совместной деятельности [61], социализации [78], социальных ожиданий [1]. В работах Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова, Л.А. Регущ, Е.А. Сергиенко в качестве основных функций антиципации выделяются регулятивная, когнитивная, коммуникативная. Схожий набор функций прогностической компетентности обучаемых как одной из главных целей образования предлагает А.Ф. Присяжная, выделяя знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты. Выделение этих аспектов затрагивает в различных концепциях как вопросы внутреннего функционирования и психологических механизмов самого прогнозирования, так и вопросы о функциональной роли прогнозирования по отношению к объемлющему целому, в качестве которых в зависимости от формы и уровня прогнозирования может выступать двигательная и познавательная сфера [61, 84], различные виды деятельности [83, 105], межличностное и социальное взаимодействие [86], жизнедеятельность субъекта в целом [1, 49].

Задачи нашего проекта – изучение прогностической компетентности младшего школьника, позволяющее оценивать качество прогностических способностей при нормотипичном и дефицитарном развитии как показателя благополучия протекания социализации, а также опреде-

лять мишени и средства коррекционно-развивающего воздействия по развитию прогностической способности. В этой связи в предлагаемой структурно-функциональной модели акцент сделан на внутреннее функционирование прогностических способностей, определяющее качество прогнозов ребенка; изучение функциональной роли прогностической компетентности по отношению к внешним структурам не является задачей данного проекта.

В соответствии с указанными задачами на основе анализа литературы и результатов пилотажного исследования в качестве значимых нами были выделены три аспекта прогностической компетентности, отражающих внутреннее функционирование прогнозирования – регулятивный, когнитивный и речекоммуникативный. Эти функциональные аспекты определяют, как качество отдельных прогнозов, данных младшим школьником, так и прогностическую способность в целом.

Необходимость определения эмпирических показателей уровня развития каждой из этих функций определила выделение ряда критериев, характеризующих качество отдельных прогнозов, данных младшим школьником в конкретных диагностических ситуациях, а также прогностическую компетентность в целом. Выбор данных критериев связан также с особенностями той единицы эмпирического исследования прогностических способностей, которая легла в основу конструируемой методики диагностики прогностической компетентности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья. В качестве такой единицы изучения функциональных характеристик, определяющих уровень развития прогностических способностей, выступает данный ребенком вербальный прогноз будущих событий в конкретных ситуациях, типичных для младшего школьника. Данные ситуации презентуют каждую из перечисленных выше сфер отношений, составляющих пространство социализации младшего школьника как в нормогезезе, так и в дизонтогенезе; каждая сфера представлена как ситуациями, возникающими в учебной деятельности и в рамках школы как социального института, так и внеучебными и внешкольными ситуациями.

Для понимания предлагаемых функциональных критериев важное значение имеет принцип устройства методического инструментария, с помощью которого осуществлялся сбор эмпирического материала как основы для выделения данных критериев. Серия из 3-х картинок, составляющая стимульный материал, отражала последовательные этапы разворачивания ситуации, типичной для младшего школьного возраста. Центральный персонаж (персонажи) картинок – ровесники испытуемого, что

давало возможность для идентификации с ними. Каждый сюжет содержала нарушение обязательной для младшего школьника социальной нормы поведения, уже допущенное центральным персонажем или возможное как один из исходов ситуации. Деятельность испытуемого состояла в определении дальнейших перспектив развития данной ситуации.

Проективный характер методики не позволяет по прогнозам, данным младшим школьником, судить о его реальном поведении в схожих ситуациях, однако отражает установки ребенка, его способы мышления, уровень речекommunikативного «обеспечения» прогнозирования.

Таким образом, анализ массива данных младшими школьниками прогнозов позволил выделить для оценки уровня развития каждой из 3-х функций прогностической компетентности, регулятивной, когнитивной и речекommunikативной, по четыре биполярных критерия.

Применительно к регулятивной функции прогностической компетентности выделены следующие эмпирические критерии: *отражение в прогнозе установки на просоциальное или асоциальное поведение; установка на зрелые либо инфантильные стратегии прогнозирования; оптимистическая либо пессимистическая установка на ожидаемое будущее; конструирование активной либо пассивной позиции в прогнозируемой ситуации.* Рассмотрим каждый из предложенных критериев оценки прогноза ребенка и прогностической способности в целом.

Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение. На одном полюсе данного показателя – отражение в прогнозе готовности к социально одобряемому поведению, к использованию адаптивных стратегий поведения, способствующих разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм. На другом полюсе – прогноз, характеризующийся установкой на деструктивные формы поведения, содержащие нарушение ребенком социальной нормы. Данный критерий наиболее прямо и непосредственно отражает назначение предлагаемой модели прогностической компетентности – выявлять уже в младшем школьном возрасте тенденции к асоциальному поведению как ранние предикторы девиаций [14].

Установка в прогнозе на зрелые // инфантильные стратегии поведения в ситуации. Данный младшим школьником прогноз может отражать модели поведения, адекватные его возрасту, социальному и эмоциональному развитию; предполагать способы действий, высказываний, переживания персонажей ситуации, отвечающие возрастным требованиям к социально-коммуникативному развитию младшего школьника. Строя прогноз, ребенок предполагает развитие событий, где персонажи актив-

но используют имеющиеся возрастные возможности. Как противоположность – испытуемый в прогнозе ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения и переживания, не использует доступные его возрасту возможности.

При выделении данного показателя мы опирались на представления о личностной зрелости в качестве важнейшего критерия социализации, применимого к различным возрастным периодам [1, 100, 107]. Становление личностной зрелости в таких её компонентах, как эго-идентичность, активное владение собственным окружением, способность вести себя независимо от обстоятельств, руководствуясь собственными целями, формируется в уже в младшем школьном возрасте. В числе характеристик личностной зрелости выделяют автономию, независимость, активность, ответственность. Применительно к подростковому возрасту конкретные проявления личностной зрелости как показатели успешной социализации называют активную жизненную позицию, высокий уровень субъективного контроля, позитивный образ мира, стремление к саморазвитию и самореализации, творческий подход в реализации целей [107].

Исследования, в которых психологические показатели, которые можно отнести к числу проявлений личностной зрелости, выступает в качестве характеристик прогнозирования в социальных ситуациях, немногочисленны.

Так, рассматривая механизмы эмоционального предвосхищения результата, П.В. Калюжин подчеркивает значение опыта деятельности и социального опыта ребенка, в том числе складывающегося в результате воспитательных воздействий взрослых. Подобные воздействия взрослых помогают детям интериоризировать социально приемлемые цели, планы, критерии успешности достижений в актуальных видах деятельности. Они становятся для ребенка ориентирами при предвосхищении возможных результатов собственной деятельности, позволяют учитывать социальную ценность определенных способов поведения, удовлетворения актуальных потребностей [44].

Подчеркивание в представлениях о личностной зрелости активности личности, её самореализации, использования своих возможностей, а также обращенность к будущему позволяет их расценивать в качестве «положительного полюса» при характеристике прогнозирования.

Схожий показатель – «критерий подсознательной установки на реализацию определённого жизненного сценария (реалистичный / инфантильный)» М.А. Киселева, Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова предлагают в качестве одной из характеристик выделяемого ими сценар-

но-поведенческого компонента процесса антиципации в рамках методики «Социально-психологический опросник» для изучения процессов антиципации у подростков [49]. Как указывают данные авторы, качество представлений о будущем теснейшим образом связано со степенью зрелости личности, которая в прогнозе отражает как предшествующий опыт, так и особенности мотивационно-потребностной сферы.

Оптимистическая // пессимистическая установка при построении образа ожидаемого будущего проявляется в ожидании благоприятного для субъекта либо неблагоприятного исхода событий. Позитивный полюс шкалы предполагает реализацию мотивов субъекта, избегание возможного конфликта либо его благоприятное разрешение, исход событий, сопровождающийся положительными эмоциями. Противоположный полюс отражает варианты будущего, где потребности субъекта фрустрируются, возникает межличностный или внутриличностный конфликт, персонаж нарушает значимые для младшего школьника социальные нормы и может подвергнуться наказанию. Эмоциональная окраска образа будущего – негативная.

Как известно, образ будущего результата действия, предполагаемого развития событий не является чисто интеллектуальным продуктом; уже с дошкольного возраста в нем присутствует аффективный компонент [44]. Предвосхищение будущего может осуществляться на основе оптимистической или пессимистической установки; оптимистическая связана с большей верой в себя, свои возможности, большим стремлением к достижениям; пессимистическая предстает как ориентация на возможные неудачи, неверие в достижимость желаемого, презумпция собственной неэффективности. Показана связь тенденций позитивных или негативных ожиданий с настойчивостью в достижении целей [69,112]. Негативно окрашенный прогноз А.Л. Коробкин относит к числу «нарушений позитивного символического образа будущего» [55]. Пессимистический либо оптимистический характер прогноза выступает как устойчивая характеристика ожиданий, аттитудов субъекта, связан с таким личностным образованием, как локус контроля [70].

Подобный показатель выделяет в качестве значимой характеристики прогноза ряд исследователей; это измерение оказывается применимым для характеристики прогнозирования в различном возрасте – подростковом, студенческом [90]. Так, Е.Ю. Шогорева и О.А. Сычев в авторской диагностической методике связывают отрицательный прогноз в общении и деятельности с личностными особенностями субъекта, характеризуют его как проявление пессимизма, как особенности способа объяснения

благоприятных событий [105]. Критерий предрасположенности к оптимизму / пессимизму в восприятии будущего, как показатель эмоционального компонента предвосхищения будущего, предлагают в качестве важнейшего при изучении прогнозирования в контексте социализации в подростковом возрасте [49].

Конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего. Описывая возможное развитие событий в предлагаемых ситуациях, представляющих пространство социализации, младший школьник может выступать как активный субъект, от действий которого зависит исход ситуации. Выполняя задания методики и идентифицируясь с ровесниками, изображенными на картинке; он может приписывать им способность повлиять на будущие события, определять своими действиями и словами развитие ситуации. Как противоположность – ровесник испытуемого предстает страдательным лицом, который не оказывает влияния на ход событий; в качестве субъектов, определяющих будущее, указываются другие персонажи.

Данный критерий содержательно схож с оппозицией экстернального/интернального локуса контроля как устойчивого личностного свойства, выражающегося в тенденции субъекта приписывать ответственность за происходящие жизненные события себе, своим усилиям и способностям либо внешним обстоятельствам и другим людям [70].

Предлагаемый показатель близок к критерию «предрасположенность к активной или пассивной установке в конструировании будущего», который авторы методики «Способы предвосхищения будущего» включают в сценарно-поведенческий компонент прогнозирования [49].

Для характеристики когнитивной функции прогностической компетентности нами предложены следующие биполярные критерии.

Вариативность // инвариантность прогноза: ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий. При построении образа будущего младший школьник может называть различные версии дальнейших событий; это может быть связано как с различными вариантами поведения и различным отношением к ситуации центрального персонажа, так и с разными способами реагирования на события остальных участников ситуации. Противоположный полюс – ребенок допускает единственный сценарий дальнейшего разворачивания событий, не задумывается над возможностью других вариантов исхода ситуации или не может их придумать.

Вопросы вариативности в восприятии событий будущего в различной форме затрагивались в концепции К. Левина [59]. При изучении

прогнозирования способность видеть не единственный, а различные возможные варианты будущих событий рассматривают в качестве важной характеристики его качества. Л.А. Регуш определяет этот показатель как «логика построения следствий» при выявлении причинно-следственных отношений; рассматривает его как характеристику речемыслительного уровня прогнозирования; раскрывает как склонность субъекта видеть и развивать только одно возможное следствие либо несколько независимых направлений следствий, каждое из которых при построении прогноза просматривается в отдельности [83]. Лугарева Л.В. использует этот критерий при оценке социально-вероятностного прогнозирования в младшем подростковом возрасте [62]. Критерий ориентации личности на жёсткий или вариативный сценарии развития индивидуального будущего используют для изучения прогнозирования подростками группы риска в связи с особенностями их социального самочувствия [49, 64] Способность видеть различные варианты развития ситуации, в том числе связанные с возможностью человека оказать на это развитие влияние, рассматривают в качестве механизма перехода на более высокий уровень целеполагания [38].

Детализация // обобщенность прогноза. Образ будущего, выстраиваемый ребенком, может быть сложным и расчлененным, в будущей ситуации может выделяться много компонентов. Младший школьник может описывать поведение участников, их чувства, отношения друг к другу и изображенным событиям, отмечать мотивировки их поступков, детали места и времени. Противоположный полюс представляют прогнозы, где возможное будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа; описание развития ситуации может заменяться его краткой эмоциональной оценкой.

Целесообразность выделения данного критерия определялась возрастными возможностями младших школьников с дефицитарным видом дизонтогенеза в построении вербального прогноза и была подтверждена конкретными характеристиками эмпирического материала, который представлен в исследовании. Процедура исследования не предполагала специальных требований к испытуемым в плане содержания и степени развернутости ответа; наряду с прогнозами, содержащими большое количество информации, присутствовали и достаточно малоинформативные короткие тексты.

В известной степени схожими показателями успешности прогнозирования, применяемыми к более старшим возрастным группам испытуемых, можно считать критерий, используемый Л.А. Регуш и Н.Л. Сомо-

вой – широта ассоциативного поля и полнота причинно-следственных связей [83, 86].

Широта // узость социального контекста прогнозирования. При определении будущих событий ребенок может ориентироваться на более широкие социальные связи, нежели те, что составляют актуальное содержание ситуации; принимать во внимания дополнительные значимые отношения помимо тех, что представлены непосредственными участниками ситуации, учитывать более отдаленные, а не только ближайшие последствия изображенных событий. На противоположном полюсе находятся прогнозы, содержащие описание лишь ближайших действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Образ ожидаемого будущего оказывается ограниченным рамками места, времени, непосредственными участниками предлагаемой ситуации. Подобный прогноз не учитывает отдаленные последствия событий настоящего, не привлекает контекста иных отношений, составляющих пространство социализации.

В качестве аналогичных критериев можно рассматривать такой показатель, как широта ассоциативного поля и перспективность причинно-следственных связей, отражающая их различный временной масштаб [83,86]. Информативность этого показателя прогнозирования в контексте благополучия социализации подтверждают исследования восприятию временной перспективы у подростков. Так, в исследованиях Хомик показано, что юноши-девианты имеют более короткие перспективные временные ориентации, чем их сверстники из благополучных семей [49,64].

Рациональный // нерациональный прогноз. При построении прогноза младший школьник может выделить наиболее значимые характеристики предлагаемой социальной ситуации – отношения персонажей, предполагаемые мотивы их действий, социальные нормы, детерминирующие поведение и переживания участников. Прогноз опирается при этом на обобщение социального опыта ребенка, выделение типичного, закономерного в схожих ситуациях и в разворачивании возможных сценариев будущего. Противоположный полюс – прогноз отражает случайные характеристики ситуации и её участников, ребенок не учитывает в построении прогноза компоненты прошлого опыта.

Данный показатель – важнейшая характеристика особенностей мыслительных процессов, задействованных при построении прогноза. Развивая уровневый подход, Л.А. Регуш применительно к речемыслительному уровню прогнозирования предлагают целый ряд показателей для оценки мыслительных процессов [83]. В их числе обоснованность выведенных следствий, как мера использования при обосновании установленных за-

кономерных связей; полнота и существенность причинно-следственных связей, значимых для предлагаемой ситуации; обоснованность выдвигаемых гипотез взаимосвязями между фактами; уровень вербального обобщения материала задачи. Подобная весьма расчлененная система критериев оценки отвечает подходу автора к прогнозированию как к образованию преимущественно когнитивной природы, методу его эмпирического изучения – развернутым прогностическим задачам, а также широкому возрастному диапазону испытуемых, включающему подростков и взрослых. Н.Л. Сомова также использует существенность причинно-следственных связей как показатель успешности прогнозирования при стандартизации методики «Прогностическая задача» [86].

Речекоммуникативный аспект прогностической компетентности. При определении функциональных характеристик прогнозирования аспекты коммуникации и речи отмечают различные авторы. Б. Ломов и Е.Н. Сурков прогнозирование в составе речевого мышления рассматривают как один из структурных уровней антиципации и выделяют специфику его психологического содержания и механизмов. Развивая структурный подход к антиципации, Л.А. Регуш расширяет понимание речемыслительного уровня в первую очередь за счет более детального анализа характеристик задействованных в нем мыслительных процессов (аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность мышления), не делая акцента на собственно речевых и речекоммуникативных аспектах. Наиболее прямо речевая сторона данного уровня выступает в таком показателе, как «уровень вербального обобщения следствий» [83]. Целесообразность выделения нами речекоммуникативного аспекта как отдельного наряду с когнитивным опирается на ряд оснований. Во-первых, она определяется характером эмпирического материала, служащего основой для изучения прогностических способностей младшего школьника. В качестве такового выступают данные ребенком вербальные прогнозы по материалам предложенных диагностических ситуаций, представляющих значимые для социализации младшего школьника отношения.

Кроме этого, данный аспект прогностических способностей позволяет специально выделить и учесть речекоммуникативные особенности ребенка с нарушениями развития. Как показывают исследования Л.Б. Эймса, качество прогнозирования непосредственно связано с речевым развитием ребенка, в частности, с объемом вербализации, расширением репертуара языковых средств. Решающее значение речи в развитии антиципирующих способностей ребенка показано А. Валлоном: «Благо-

даря речи ... в деятельности становятся возможными отсрочки, резервы и планы, относящиеся к будущему» [23].

В структуре дефекта при дефицитарном виде дизонтогенеза речевые и коммуникативные нарушения занимают значительное место; это справедливо не только в случае, когда речевое нарушение является первичным, но и для детей с сенсорной и двигательной недостаточностью. Задержка и искажение речекоммуникативной функции ребенка неизбежно сказывается на прогностических способностях [109]. Данный аспект позволяет выявить особенности вербальных характеристик прогноза, значимые для оценки качества прогнозирования и для сравнения с нормотипичным развитием; дает возможность учесть как дефицитарность, так и компенсаторное развитие показателей речекоммуникативной функции, участвующей в построении прогноза.

Речекоммуникативный аспект прогностической компетентности представлен 4-мя биполярными критериями: *максимальная // минимальная вербализация прогноза; полнота//бедность речезыковых средств; наличие//отсутствие в прогнозе высказываний персонажей; наличие // отсутствие в речи категории будущего времени.*

Максимальная // минимальная вербализация прогноза. Данный младшим школьником прогноз может представлять развернутое высказывание, состоящее из распространенного предложения, даже целое повествование, состоящее из ряда предложений. На противоположном полюсе – односложный ответ в виде простого нераспространенного предложения или перечня из нескольких глаголов.

Необходимость выделения этого критерия определяется в первую очередь спецификой категории младших школьников, для изучения которой предназначена предлагаемая модель прогностической компетентности. Целевая аудитория – дети с дефицитарным видом дизонтогенеза – характеризуются большой вариабельностью речекоммуникативного развития. Если значительная часть детей с нарушениями зрения не уступают по уровню владения речезыковыми средствами сверстникам с нормотипическим развитием, то для слуховой и двигательной недостаточности характерно выраженное отставание в освоении экспрессивной речи. Данной измерение модели позволяет выявлять особенности прогностической компетентности, связанные именно с речекоммуникативной дефицитарностью.

Полнота // бедность речезыковых средств. Вербальный прогноз, данный ребенком, отражает меру владения школьником лексико-грамматическими и синтаксическими средствами языка, которая может со-

ответствовать возрастной норме, быть близкой к уровню нормотипично развивающегося младшего школьника. На противоположном полюсе – прогноз, характеризующийся бедностью лексических средств, примитивностью либо неверным использованием грамматических форм и синтаксических конструкций, неумением использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

Эта характеристика речекоммуникативной функции, как и предыдущая, призвана дифференцировать детей с дефицитарным видом дизонтогенеза и отразить особенности вербального прогноза в сравнении с нормогенезом.

Наличие // отсутствие в прогнозе высказываний участников. Текст данного ребенком прогноза может содержать, помимо других компонентов будущих событий, высказывания участников ситуации в форме прямой либо косвенной речи. Обратная ситуация – образ будущего не содержит отражения вербального поведения персонажей, высказывания участников ситуации в тексте прогноза отсутствуют. Данное измерение показывает, насколько ребенок различает в событиях будущего вербальное и невербальное поведение участников, существует ли готовность прогнозировать речевое общение в качестве значимой составляющей ситуации. Прогнозирование речевого поведения участников социального взаимодействия, прогнозирование собственной речи и ответных реакций на или иные высказывания – важный компонент прогностической компетентности как ресурса благополучной социализации.

Наличие // отсутствие в речи категории будущего времени. Предстоящие события, отражающие возможное развитие, ребенок может передавать в речи с помощью глаголов будущего времени, подчеркивая незавершенный, открытый характер предложенной ситуации, четко выдерживая противопоставление «прошлое – настоящее – будущее». Альтернативный вариант – при описании возможного будущего используются грамматические формы прошедшего или настоящего времени, что не позволяет однозначно судить о степени сформированности у ребенка временных представлений.

Эти четыре измерения позволяют дать разностороннюю интегральную оценку речекоммуникативной функции, уровень развития которой может как содействовать формированию прогностических способностей младшего школьника, так и определять её дефицитарность и выступать необходимой мишенью коррекционно-развивающего воздействия.

Таким образом, функциональные характеристики прогностической компетентности определяют 12 биполярных критериев: отражение

в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение; конструирование активной//пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего; установка на зрелые//инфантильные стратегии прогнозирования; оптимистическая//пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего (регулятивный аспект); вариативность//инвариативность прогноза ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий; рациональный//нерациональный прогноз; детализация //обобщенность прогноза, широта//узость социального контекста прогнозирования (когнитивный аспект); максимальная // минимальная вербализация текста прогноза; полнота //бедность речевых средств; наличие // отсутствие в прогнозе высказываний участников; наличие /отсутствие в формулировке прогноза категории будущего времени (речекоммуникативный аспект).

Глава II

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Общая характеристика методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы»

Актуальность изучения особенностей прогностической компетентности у младших школьников определяется необходимостью выявления проблем социализации, присущих детям с ограниченными возможностями здоровья [34]. Трудности социализации проявляются у них в нарушении связи с окружающим социальным и предметным миром, в низкой социальной мобильности, в бедности и стереотипности социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, в ограниченности освоенности человеческой и национальной культуры [8]. Важное значение прогнозирования для успешной социализации, а также недостаточное развитие прогностических способностей у детей с сенсорной, двигательной и речевой недостаточностью стало основанием для разработки структурно-функциональной модели прогностической компетентности [10]. Данная модель отражает качество прогнозирования младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья и с нормотипичным развитием в значимых для социализации сферах отношений, что позволяет применить её для оценки благополучия протекания социализации, для выявления возможных рисков возникновения девиантного поведения.

Предлагаемая модель стала основой для разработки инструмента для эмпирического изучения и диагностики прогнозирования в младшем школьном возрасте. Методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» способностей предназначена для оценки прогнозирования в 6-и сферах отношений младшего школьника: отношение к учению, к сверстникам, взрослым, представляющим широкую социальную среду, отношения в семье, в сфере виртуального общения, отношение к здоровью [8,9].

Методика имеет многофункциональный характер и может быть использована для скрининга, развернутого обследования прогностической способности в диагностических и исследовательских целях, а также

в рамках разработки стратегии психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья.

В зависимости от целей использования методики возможны различные варианты обработки ответов испытуемых. Методика позволяет специалистам-практикам, участвующим в комплексном сопровождении (педагогу-психологу, дефектологу, учителю-логопеду, тьютору, социальному педагогу) использовать выборочно отдельные шкалы методики для диагностики различных характеристик прогностической способности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и определения мишеней коррекционно-профилактического воздействия.

В основу методики положена авторская модель прогностической компетентности младшего школьника как интегрального показателя благополучия протекания социализации и ранних предикторов возникновения девиантного поведения у детей с дефицитарным дизонтогенезом (слабовидящих, слабослышащих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с тяжелыми нарушениями речи), а также у детей с нормотипическим развитием.

Стимульный материал методики состоит из 12-и серий картинок; каждая серия отражает ситуацию, типичную для младшего школьного возраста. Эти 12 серий соответствуют 6-и сферам отношений, составляющих пространство социализации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья и с нормотипическим развитием – отношение к учению, к сверстникам, взрослым, представляющим широкую социальную среду, отношения в семье, в сфере виртуального общения, отношение к здоровью (болезни). Каждая сфера отношений включает две серии картинок; одна описывает учебную ситуацию, одна – внеучебную, всего 12 ситуаций.

Каждая ситуация представлена в виде 3-х картинок, демонстрирующих последовательные этапы её развития. В каждой из ситуаций одни или несколько изображённых персонажей, ровесников испытуемых, нарушил какую-либо социальную норму, либо такое нарушение может произойти в ближайшем будущем. В соответствии с проективным характером методики в рисунках присутствует некоторая неопределенность изображенных событий, что допускает различные понимания происходящего и соответственно различные варианты возможного будущего. Деятельность испытуемого при выполнении заданий методики предполагает понимание ситуации, отраженной на серии из 3-х картинок, и построение вербального прогноза развития ситуации в будущем [Приложение 1].

2.2. Показатели методики

В соответствии с задачами обследования с помощью предлагаемой методики могут быть выявлены следующие показатели.

1. *Общий уровень развития прогностической способности младших школьников.*

2. *Способность к прогнозированию в каждой из 6 сфер отношений младшего школьника (отношение к учению, общение со сверстниками, общение со взрослыми, виртуальное общение, отношение к здоровью (болезни), отношения в семье).*

3. *Способность к прогнозированию в учебных (школьных) и внеучебных (внешкольных) ситуациях.*

4. *Шкала оценки рисков возникновения девиаций.*

Прогностическая компетентность младшего школьника, которая оценивается по 12 критериям:

I. *Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение.* В прогнозе выражена готовность и установка на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения, либо в прогнозе отражены установки на деструктивные формы поведения

II. *Установка на зрелые // инфантильные стратегии прогнозирования.* Прогноз ребенка отражает модели поведения, адекватные возрасту, отвечающие требованиям к социально-коммуникативному развитию младшего школьника, либо ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения.

III. *Оптимистическая // пессимистическая установка при построении образа ожидаемого образа будущего.* Ожидание благоприятного, либо неблагоприятного исхода событий.

IV. *Конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего.* В прогнозе ребенок видит себя, позиционирует себя как активного субъекта в разрешении ситуации, либо в качестве субъектов будущих событий указывает других участников ситуации.

V. *Вариативность // инвариантность прогноза.* Ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий

VI. *Детализация // обобщенность прогноза.* Выстраиваемый образ будущего построен на основе анализа ситуации, ребенок выделяет много компонентов ситуации: описывает поведение участников ситуации, их чувства и отношения, либо будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа.

VII. *Широта // узость* социального контекста прогнозирования. При построении прогноза ребенок учитывает более широкие социальные связи и значимые отношения, строит прогноз в рамках более широкого социального контекста, либо ориентируется на непосредственных участников ситуации, изображенных на картинке

VIII. *Рациональный // нерациональный* прогноз. Прогноз построен на основе выделения значимых отношений, существенных характеристик ситуации, в том числе соответствующие социальные нормы, либо компоненты прошлого опыта не учитываются в построении прогноза.

IX. *Максимальная // минимальная* вербализация прогноза. Оценивается степень развернутости вербального прогноза школьника. Прогноз представляет развернутый текст (предложение), либо представлен в виде односложного ответа простого нераспространенного предложения или перечисления нескольких глаголов.

X. *Полнота // бедность* речезыковых средств. Оценивается мера владения школьником лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями, которая либо близка к возрастным требованиям, либо отражает неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

XI. *Наличие // отсутствие в прогнозе высказываний* участников. В прогнозе представлены высказывания участников ситуации в форме прямой либо косвенной речи, или такие высказывания отсутствуют.

XII. *Наличие /отсутствие в речи категории будущего времени*. Предстоящие события ребенок передает в речи с помощью глаголов будущего времени, либо использует форму прошедшего или настоящего времени.

2.3. Варианты использования методики

Вариант 1. Скрининг: При проведении скрининга рекомендуется использовать следующие показатели методики: оценка общей прогностической способности; выявление способности к прогнозированию в каждой из 6 сфер отношений младшего школьника; способность к прогнозированию в учебных (школьных) и внеучебных (внешкольных) ситуациях; выявление рисков возникновения девиаций

Вариант 2. Развернутое обследование регулятивной, когнитивной, речес коммуникативной функций прогностической способности младших школьников.

Вариант 3. Выборочное обследование отдельных показателей функций прогностической компетентности специалистами различных профи-

лей, осуществляющих комплексное сопровождение (педагоги-психологи, дефектологи, логопеды) для построения мишеней коррекционно-профилактического воздействия в соответствии с индивидуальным профилем ребенка и разработки индивидуальных программ развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

- Показатели методики, рекомендуемые *педагогу-психологу* для диагностики и развития прогностической способности младшего школьника: вариативность // инвариантность прогноза; детализация // обобщенность прогноза; рациональный // нерациональный прогноз; широта // узость социального контекста прогнозирования; конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуации; установка на зрелые // инфантильные стратегии прогнозирования; отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение; оптимистическая // пессимистическая установка при построении образа ожидаемого.

- Показатели методики, рекомендуемые *логопеду* для диагностики и развития прогностической способности младшего школьника: вариативность // инвариантность прогноза; детализация // обобщенность прогноза; максимальная // минимальная вербализация прогноза; полнота // бедность речевых средств; наличие // отсутствие в прогнозе высказываний участников; наличие / отсутствие в речи категории будущего времени.

- Показатели методики, рекомендуемые *дефектологу* для диагностики и развития прогностической способности младшего школьника: детализация // обобщенность прогноза; рациональный // нерациональный прогноз; широта // узость социального контекста прогнозирования; конструирование активной // пассивной позиции в прогнозируемой ситуации; установка на зрелые // инфантильные стратегии прогнозирования; отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение; оптимистическая // пессимистическая установка при построении образа ожидаемого будущего; максимальная // минимальная вербализация прогноза; полнота // бедность речевых средств; наличие // отсутствие в прогнозе высказываний участников; наличие / отсутствие в речи категории будущего времени.

- Показатели методики, рекомендуемые *учителю-предметнику* для диагностики и развития прогностической способности младшего школьника: вариативность // инвариантность прогноза; детализация // обобщенность прогноза.

2.4. Процедура проведения и обработки результатов

Процедура проведения

Перед ребенком последовательно раскладывают 3 картинки, представляющие первую ситуацию (См. Приложение 1), поясняя кратко события, изображенные на первых 2 картинках (См. Приложение 2). После того как предъявлена 3-я картинка, ребенку задают вопрос на выявление понимания ребенком всей ситуации.

Ответ фиксируется в бланке (См. Приложение 2, колонка «понимание ситуации»). После этого ребенка спрашивают: «Что будет дальше?». Если ответ не последовал, ребенка вновь спрашивают: «Расскажи, что произойдет потом?». Ответ фиксируется в колонке «Прогноз» (См. Приложение 2).

Процедура обработки результатов

Шаги обработки.

1. *Выявление наличия или отсутствия прогноза в ответах ребенка.* Оценивается ответ по каждой серии картинок в отдельности. Если, отвечая на вопрос «Что будет дальше? Расскажи, что произойдет потом?», ребенок продолжает описывать ситуацию, изображенную на картинке, то этот ответ оценивается в 0 баллов. Такой ответ интерпретируется как *отсутствие перехода к прогнозированию, фиксация на понимании; дальнейший анализ ответа не проводится.* В соответствующей графе протокола «Наличие-отсутствие прогноза» ставится 0 баллов. Если прогноз представлен, ответ оценивается в 1 балл. Минимальное количество по 12 ситуациям – 0 баллов; максимальное – 12 баллов.

2. *Оценка уровня способности к прогнозированию в каждой из 6-и сфер отношений младшего школьника, значимых для социализации.* Определяются сферы отношений, в которых прогнозирование развито либо отсутствует или развито недостаточно.

Подсчитывается общее количество баллов. Минимальное количество баллов в каждой из сфер – 0; максимальное количество баллов – 2.

3. *Уровень способности к прогнозированию в учебных (школьных) и внеучебных (внешкольных) ситуациях.* Подсчитывается общее количество баллов по всем ситуациям, связанным с учением и школьной жизнью ребенка, а также по всем ситуациям со школой и учением не связанным. Минимальное количество по учебным и внеучебным ситуациям – 0 баллов; максимальное – по 6 баллов.

4. *Оценка рисков возникновения девиаций*

Для экспресс-оценки наличия *рисков возникновения девиаций* используется показатель «Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение». За каждую ситуацию, где прогноз отражает готовность к социально одобряемому поведению, адаптивные стратегии поведения, начисляется 1 балл; если в прогнозе отражены установки на деструктивные формы поведения – 0 баллов. Данный показатель позволяет дать интегральную оценку благополучия протекания социализации в соотношении с возрастной нормой либо предполагать нарушения социализации и риски возникновения в последующие возрастные периоды отклоняющегося поведения.

5. *Прогностическая компетентность младшего школьника*

Анализ индивидуальных результатов начинается с выявления наличия или отсутствия прогноза в ответах ребенка по каждой ситуации. Если, отвечая на вопрос «Что будет дальше? Расскажи, что произойдет потом?», ребенок продолжает описывать ситуацию, изображенную на картинке, то этот ответ дальше не анализируется. Такой ответ интерпретируется как застревание на понимании ситуации и отсутствие перехода к прогнозированию. В соответствующей графе протокола «Наличие-отсутствие прогноза» ставится «-».

Пример: «Он играет в телефон и не делает уроки»; «Девочка с родителями читала книгу, приполз малыш и мама с папой стали заниматься малышом».

Если прогноз представлен, ответ обрабатываются по 12 биполярным критериям и по каждому критерию оценивается в 1 балл или в 0 баллов.

I. *Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение.* В прогнозе выражена готовность и установка на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения (1балл), либо в прогнозе отражены установки на деструктивные формы поведения (0 баллов).

Пример просоциальной установки: «Она, уронила случайно, но девочка вернула, и тетя купила что хотела».

Пример асоциальной установки: «Она увидела кошелек на полу и подумала возвращать или нет. Она может забрать и купить что-то себе»; «Она нашла его (кошелек) и порвала, потому что подумала, что это не ее»; «Он пошел, стукнул по лицу их, по животу. Они умерли»; «Он будет ругаться с компьютером»; «Она их (таблетки) толкнула в медсестру. И они рассыпались по полу».

II. Установка на *зрелые // инфантильные* стратегии прогнозирования. В прогнозе ребенок демонстрирует модели поведения, соответствующие возрастной норме, социальному развитию, отвечающие требованиям к социально- коммуникативному развитию младшего школьника (1 балл), либо ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения (0 баллов).

Пример зрелой стратегии: «Он перезагрузил компьютер и всё», «Лечиться. Он будет пить таблетки и быстро вернется домой»;

Пример инфантильной стратегии: «Убежит, потому что его поругают»; «Он заплачет и родителям скажет. Тетя (уборщица) станет его ругать»; «Заберет кошелек, купит себе чупики».

III. *Оптимистическая // пессимистическая* установка при построении образа ожидаемого будущего. Ожидание благоприятного (1 балл), либо неблагоприятного исхода событий (0 баллов).

Пример оптимистической установки: «Девочка взяла кошелек и отдала его женщине. Женщина сможет отдать денежки за еду».

Пример пессимистической установки: «Поставили подножку. Упал в лужу. Мальчик пойдет переодеваться и плакать»; «Она заболит еще больше, потому что не приняла лекарства».

IV. Конструирование *активной // пассивной позиции* в прогнозируемой ситуации будущего. В прогнозе ребенок выступает как активный субъект в разрешении ситуации (1 балл), либо в качестве субъектов будущих событий указывает других участников ситуаций (0 баллов).

Пример активной позиции: «Она прочитала и заблокировала телефон».

Пример пассивной позиции: «Пришлось выпить»; «Придет учительница и наругает вот этих, потому что нельзя рвать чужие вещи».

V. *Вариативность // инвариантность* прогноза. Ориентация на вариативный (1 балл) или единственный сценарий развития событий (0 баллов).

Пример вариативного прогноза: «Девочка может забрать кошелек себе, а может отдать тетеньке».

Пример инвариантного прогноза: «Девочка правильно сделает задание, а мальчик рисует. Учительница наругает мальчика и поставит 2, а девочке 5»

VI. *Детализация // обобщенность* прогноза. Выстраиваемый образ будущего опирается на анализ ситуации, ребенок выделяет много компонентов ситуации: описывает поведение участников ситуации, их чувства и отношения (1 балл), либо при построении образа будущего представлена нерасчлененная, синкретическая оценка образа (0 баллов).

Пример детализованного прогноза: «Нет, девочка стала играть в свой конструктор. Мама пришла и отругала девочку, потому что она играет»; «Мама заходит и видит бардак. Она его наругает, а потом отберет телефон. Надо сначала форму повесить, уроки сделать и потом играть».

Пример обобщенного прогноза: «Мама поругала девочку», «Мальчик разозлился».

VII. *Широта // узость* социального контекста прогнозирования. Ребенок учитывает при прогнозировании более широкие социальные связи и значимые отношения, строит прогноз в рамках более широкого социального контекста (1 балл), либо ориентируется на непосредственных участников ситуации, изображенных на картинке.

Пример использования широкого контекста в прогнозе: «Мальчик пролил воду, он хулиган. Уборщица его поругает и отправит к директору».

Пример использования узкого контекста в прогнозе: «Он уронил ведро, пролил воду. Уборщица поругает его».

VIII. *Рациональный // нерациональный* прогноз. Прогноз построен на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм (1 балл), либо компоненты прошлого социального опыта не учитываются (0 баллов).

Пример рационального прогноза: «Потом они вместе дочитали книгу с малышкой, потому что маленьких надо любить»; «Пришла мама и заставила делать уроки. Но потом он смог поиграть».

Пример нерационального прогноза: «Нет, обиделся»; «Родители играли с младшей сестренкой и забыли про девочку. Она уйдет и будет плакать».

IX. *Максимальная // минимальная вербализация* прогноза. Оценивается степень развернутости вербального прогноза школьника. Прогноз представляет развернутый текст (предложение) (1 балл), либо дан в виде односложного ответа простого нераспространенного предложения, либо перечисления нескольких глаголов (0 баллов).

Пример развернутого ответа: «Увидела, что сын не убирается. Накричала, наказала, заставила убираться».

Пример краткого ответа: «Она убежит».

X. *Полнота / бедность* рече-языковых средств. Прогноз отражает владение школьником лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями, близкое возрастной норме (1 балл), либо неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией (0 баллов).

Пример прогноза, с использованием лексико-грамматических конструкций: «Журнал мальчика измяли и порвали. Девочки его прогонят. А он захочет взять новый журнал и прочитать до конца».

Пример прогноза, с минимальным использованием рече-языковых средств: «Он его разбил и выкинул все».

XI. *Наличие // отсутствие в прогнозе высказываний* участников. В прогнозе представлены высказывания участников ситуации в форме прямой, либо косвенной речи (1 балл), или такие высказывания отсутствуют (0 баллов).

Пример наличия таких высказываний: «Потому что девочка нашла кошелек, она отдаст его девушке и скажет: «Не роняйте где попало вещи».

Пример отсутствия высказываний: «Она очень расстроилась и потом наказала его, потому что он убежал домой и не сделал уроки».

XII. *Наличие // отсутствие в речи формы будущего времени глагола.* Предстоящие события ребенок передает в речи с помощью глаголов будущего времени (1 балл), либо использует форму прошедшего или настоящего времени (0 балл).

Пример использования глагола будущего времени в прогнозе: «Она пойдет и купит себе вкусняшки и игрушки, а продавец будет ругать девушку».

Пример использования прошедшего или настоящего времени в прогнозе: «Девочка взяла кошелек и украла его».

2.5. Основные психометрические показатели методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы»

С целью проверки надежности и валидности разработанной методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» было предпринято данное исследование.

Выборка

В исследовании приняло участие 184 школьника в возрасте от 8 до 10 лет: младшие школьники без нарушений в развитии (85 детей); школьники, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата (20 детей); школьники с нарушениями слуха (27 детей); школьники с нарушениями зрения (16 детей); школьники с речевыми нарушениями (36 детей).

База исследования

Исследование проводилось в образовательных организациях г. Казани:

- «Средняя общеобразовательная школа № 85» (школьники без нарушений в развитии);
- «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья» (школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата).
- «Казанская школа-интернат имени Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» (школьники с нарушениями слуха);
- «Казанской школы № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья» (школьники с нарушениями зрения);
- Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья» (школьники с речевыми нарушениями).

Этапы исследования

Исследование состояло из *пяти этапов*.

На первом этапе исследования было проведено изучение прогностической компетентности школьников с помощью разработанного диагностического инструментария «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». Методика позволяет изучить общий уровень развития прогностической способности; функции прогностической компетентности (регулятивная функция; когнитивная функция; рече-коммуникативная функция); уровень способности к прогнозированию в 6 значимых для младшего школьника сферах отношений: отношение к учению; общение со сверстниками; общение со взрослыми; виртуальное общение; отношение к здоровью (болезни); отношения в семье); уровень способности к прогнозированию в учебных (школьных) и внеучебных (внешкольных) ситуациях, а также критерии прогностической компетентности младших школьников [9].

Однако в данном исследовании нас интересовали показатели общего уровня прогностической компетентности и регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной функций прогностической компетентности.

В таблице 2.1 представлены средние значения по выборкам детей младшего школьного возраста без нарушений в развитии и младшим школьникам с нарушениями в развитии (нарушения речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата).

Таблица 2.1

Показатели прогностической компетентности у младших школьников
(средние значения)

Выборка	N	Общий показатель прогностической компетентности	Функции прогностической компетентности		
			Регулятивная	Когнитивная	Рече-коммуникативная
Общая по всей выборке младших школьников	184	46.51	21.92	10.27	14.34
Младшие школьники без нарушений в развитии	85	64.23	29.10	14.75	20.39
Младшие школьники с нарушениями в развитии	99	34.35	16.99	7.19	10.19

На втором этапе исследования с интервалом в 20 недель было проведено повторное обследование детей с помощью методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы».

Ретестовая надежность методики определялась с помощью вычисления коэффициента корреляции Спирмена между показателем «Общий уровень развития прогностической способности» методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», полученными на одних и тех испытуемых. Значение 0,668 можно интерпретировать как минимальный, но достаточный показатель надежности методики.

Важным аспектом конструктивной валидности является внутренняя согласованность, отражающая то, насколько определенные задания, составляющие материал методики, подчинены основному направлению теста как целого, ориентированы на изучение одних и тех же конструктов. Анализ внутренней согласованности осуществлялся путем коррелирования ответа на каждое задание методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» с общим показателем прогностической компетентности (См. Табл. 2.2).

Таблица 2.2

Внутренняя согласованность показателей по методике
«Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального
или реального нарушения социальной нормы»

Показатели	Регулятивная функция	Когнитивная функция	Рече-коммуникативная функция
Общий показатель прогностической компетентности	.927	.919	.939
Регулятивная функция	-	.785	.776
Когнитивная функция	.785	-	.826

На третьем этапе исследования проверялась конструктивная валидность показателя регулятивной функции диагностического инструментария «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», выявлялись корреляционные связи между показателями регулятивной функции прогностической компетентности и стандартизированной методикой «Изучение саморегуляции» (по У.В. Ульенковой) [92].

Регулятивная функция прогностической компетентности в методике «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» выражается в осознанном контроле своей собственной деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации, в установке на социально одобряемое поведение, в адаптивных стратегиях взаимодействия, в способности прогнозировать социально одобряемое поведение, в активной позиции в ситуации значимых взаимоотношений.

Методика У.В. Ульенковой «Изучение саморегуляции» направлена на определение уровня сформированности саморегуляции в учебной деятельности [92]. Выявлялся уровень саморегуляции школьников по показателям: степень принятия задания, степень сохранения задания, самоконтроль по ходу выполнения задания, самоконтроль при оценке результатов деятельности, общий показатель саморегуляции. Ответы ребенка по показателям саморегуляции оценивались следующим образом (См. Таблицу 2.3.).

Выявлена корреляционная связь между показателями регулятивной функции прогностической компетентности и «Самоконтроль по ходу выполнения задания» ($r = .334, p = 0.01$).

Таблица 2.3

Оценка ответов младшего школьника по методике У.В. Ульенковой
«Изучение саморегуляции»

Уровни выполнения	Показатели методики «Изучение саморегуляции»			
	Степень принятия задания	Степень сохранения задания	Самоконтроль по ходу выполнения задания	Самоконтроль при оценке результатов деятельности
Высокий	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла
Средний	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла
Низкий	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл

На четвертом этапе исследования проверялась конструктивная валидность показателя когнитивной функции диагностического инструментария «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», выявлялись корреляционные связи между показателями когнитивной функции прогностической компетентности и стандартизированной методикой Л.И. Переслени, В.Л. Подобед «Угадайка» [99].

Когнитивная функция прогностической компетентности отражает индивидуальные особенности мышления младших школьников, такие как способность выявлять причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений, способность делать обобщенные и доказательные выводы, обосновать прогноз, умение выдвигать гипотезы относительно будущего, проявлять гибкость в их изменении или предлагать вариативное развитие прогнозируемых событий.

Методика Л.И. Переслени, В.Л. Подобед «Угадайка» предназначена для выявления уровня сформированности вероятностного прогнозирования детей 6-11 лет [99]. В исследовании были получены результаты по показателям скорость прогноза, сформированность регуляции, воспроизведение порядков, стратегии прогнозирования. В таблице 2.4. представлена оценка ответов ребенка в зависимости от уровня выполнения задания.

Выявлены корреляционные связи между показателями когнитивной функции прогностической компетентности и показателями методики «Угадайка»: «Скорость формирования прогноза» ($r = .328$, $p = 0.01$) и «Стратегии прогнозирования» ($r = .259$, $p = 0.01$).

Таблица 2.4

Оценка ответов ребенка в зависимости от уровня выполнения заданий по методике Л.И. Переслени, В.Л. Подобед «Угадайка»

Уровни выполнения	Показатели методики			
	Скорость формирования прогноза	Сформированность регуляции	Воспроизведение	Стратегии прогнозирования
Высокий (3 балла)	от 0 до 11,5 ошибок	0 ошибок	Воспроизведены 3 порядка	Рациональные
Средний (2балла)	от 12 до 17,5 ошибок	1-3 ошибки	Воспроизведены 1, 2 порядка	Смена стратегии
Низкий (1 балл)	более 18 ошибок	4 и более ошибок	Не воспроизведены	Случайные предсказания
Очень низкий (0 баллов)	Отказался работать	Отказался работать	Отказался работать	Репродуктивные стратегии

На пятом этапе исследования проверялась конструктивная валидность показателя рече-коммуникативной функции прогностической компетентности методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», выявлялись корреляционные связи между показателями *рече- коммуникативной* функции прогностической компетентности и методики Л.А. Черкасовой на выявление сформированности коммуникативных универсальных учебных действий [93].

Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности отражена в способности младшего школьника к вербализации информации, её фиксации на основе речевых моделей при выборе собственных стратегий построения образа будущего.

Оценка коммуникативных универсальных учебных действий [93] включала изучение способности младших школьников к коммуникации как взаимодействию, коммуникации как сотрудничеству, состояние речевой коммуникации. Каждый показатель оценивался следующим образом: высокий уровень – 3 балла; базовый уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл.

Выявлены корреляционные связи между показателями рече-коммуникативной функции прогностической компетентности и всеми показате-

телями методики Л.А.Черкасовой: «Способность к коммуникации как взаимодействию» ($r = .586, p = 0.01$), «Способность к коммуникации как сотрудничеству» ($r = .510, p = 0.01$) и «Состояние речевой коммуникации» ($r = .539, p = 0.01$).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить средние значения ряда показателей прогностической компетентности (общий уровень прогностической компетентности; уровень развития регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной функций прогностической компетентности) в выборках младших школьников без нарушений в развитии; младших школьников с нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата; по обоим выборкам в целом.

Выявлена ретестовая надежность методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы». Значение 0,668 можно интерпретировать как минимальный, но достаточный показатель надежности методики. Выявлена высокая внутренняя согласованность ответов школьников по показателям регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной функций прогностической компетентности и общим показателем прогностической компетентности (0,9).

Конструктная валидность диагностического инструментария «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» проверялась с помощью стандартизованных методик У.В. Ульенковой «Изучение саморегуляции (регулятивная функция прогностической компетентности). Выявлены корреляционный взаимосвязи показателя регулятивной функции прогностической компетентности с показателем «Самоконтроль по ходу выполнения задания».

Конструктная валидность показателя когнитивной функции прогностической компетентности проверялась с помощью стандартизованной методикой Л.И.Переслени, В.Л.Подобед «Угадайка». Выявлены взаимосвязи когнитивной функции прогностической компетентности с такими показателями методики «Угадайка» как «скорость формирования прогноза» и «стратегии прогнозирования»

Конструктная валидность показателя рече-коммуникативной функции прогностической компетентности проверялась с помощью методики Л.А. Черкасовой на выявление сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Выявлены взаимосвязи рече-коммуникативной функции прогностической компетентности со всеми показателями методики Л.А. Черкасовой: «Способность к коммуникации как

взаимодействию», «Способность к коммуникации как сотрудничеству» и «Состояние речевой коммуникации».

Конструктивная валидность составляющих методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» показателей (регулятивный, когнитивный и рече-коммуникативный) со стандартизированными методиками, позволяет утверждать о валидности методики в целом.

Предлагаемая методика предназначена для изучения способности детей младшего школьного возраста к прогнозированию ситуаций будущего и последствий собственных действий и поступков. С помощью данного инструментария можно выявить дефицит прогностической компетентности у детей с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата и нормативным развитием с целью предупреждения начального процесса формирования девиантного поведения.

Глава 3

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, СЛУХА, РЕЧИ И ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА, ОТРАЖАЮЩИЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

3.1. Участники и условия проведения исследования

Для проведения исследования была подобрана группа в количестве 88 младших школьников с дефицитным развитием, имеющих нарушения слуха (27 человек), зрения (16 человек), функций опорно-двигательного аппарата (20 человек) и речи (25 человек), в возрасте от 8 до 10 лет включительно, обучающихся в образовательных организациях г. Казани. (Рисунок 3.1.)

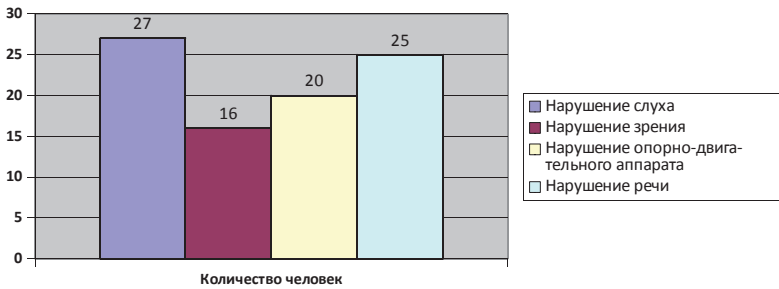


Рис. 3.1. Количественный состав участников исследования

Анализ выборки по возрастному диапазону представлен на рисунке 3.2.

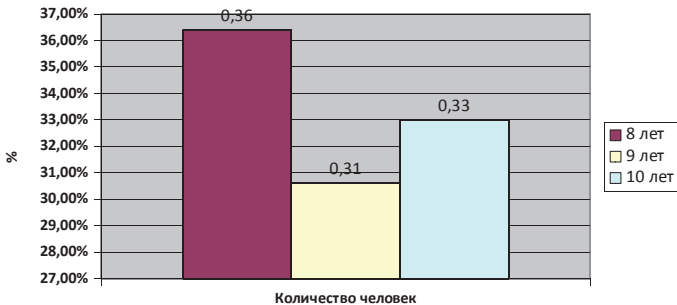


Рис. 3.2. Возрастной состав участников исследования

Младших школьников, участвующих в исследовании, в возрасте 8 лет было 36,4% (32 человека), возрасте 9 лет – 30,6% (27 детей), в возрасте 10 лет – 33% (29 человек).

Анамнестический анализ участников исследования позволил получить информацию об имеющихся заболеваниях и социальном статусе. При анализе данных о заболеваниях детей на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии, было установлено, что интеллектуальное развитие респондентов соответствовало нормотипичному развитию.

В выборке младших школьников с нарушениями слуха ($n = 27$), наибольшее количество детей (82%) имели диагноз нейросенсорная тугоухость III – IV степени, 18 % поставлен диагноз нейросенсорная тугоухость II степени. 20 детей с нарушениями слуха (74%) воспитывались в полной семье, 7 школьников (26 %) проживали в неполной семье. 17 школьников с нарушениями слуха в составе семьи имели также братьев и сестер (64%), а 10 человек (37%) из выборки являлись единственными детьми в семье.

В группе младших школьников с нарушениями зрения ($n = 16$), при анализе данных о заболеваниях, установлено, что наиболее часто встречаемый диагноз было сходящееся косоглазие (27%), амблиопия (23%) и гиперметропия (23%), частичная атрофия зрительного нерва (ЧАЗН) (18%). 12 младших школьников с нарушениями зрения воспитывались в полной семье (75 %), 4 школьника (25 %) воспитывались в неполной семье. Большая часть исследуемых детей (13 человек – 81 %) имели сиблинга, 3 школьника с нарушением зрения (19 %) являлись единственными детьми в семье.

Согласно имеющимся сведениям о диагнозах детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата ($n = 20$), у доминирующего числа учеников (61%) отмечалась спастическая диплегия, гемипаретическая форма встречалась у 18% школьников, гиперкинетическая форма наблюдалась у 21% участников исследования. Анализ анкет, позволил выявить у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата некоторые сопутствующие заболевания: 14,5% нарушения зрения, в форме сходящегося и расходящегося косоглазия, 53,5% выборки имели общее недоразвитие речи 3 и 4 уровня. На основе данных, полученных о качественном составе семьи детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, 16 человек воспитывались в полных семьях (80 %), 4 человека (20 %) – в неполной семье; 14 младших школьников (70%) имели сиблинга, 6 человек (30 %) являлись единственным ребенком в семье.

У учеников с нарушениями речи ($n = 25$) отмечено: общее недоразвитие речи: ОНР II уровня (26%), ОНР III уровня (74%). На основе данных, полученных о составе семьи детей с нарушением речи, что большая часть школьников (76 % – 19 человек) воспитывалась в полной семье, 6 человек (24 %) – в неполной семье, 20 человек (80 %) имели сиблингов, 5 человек (20 %) являлись единственным ребенком в семье.

Исследование прогностической компетентности младших школьников проводилось индивидуально в первой половине дня. Каждому ребенку в установленном порядке был представлен стимульный материал и зачитана четкая инструкция, дополнительные вопросы не задавались. Процедура проведения методики с каждым респондентом занимала, в среднем, от 10 до 15 минут. Но следует отметить, что длительность обследования детей с нарушениями речи значительно отличалась. Так, некоторым детям, задействованным в обследовании, требовалось от 18 до 22 минут. Данное обстоятельство связано, прежде всего, с тяжестью их речевых нарушений, а также с особенностями психического развития. Несмотря на активное вовлечение в процесс обследования, ученикам начальной школы требовалось значительное количество времени для осмысления задания, формулировки речевого высказывания. Для качественно-количественного анализа результатов исследования и получения данных о специфике способности к прогнозированию мы использовали алгоритм исследования прогностической компетентности, который описан ниже.

1. Оценить общий уровень развития прогностической компетентности младших школьников с дефицитным развитием. Максимальное количество баллов, которое может набрать респондент – 144 балла. Высокий уровень сформированности прогностической компетентности – 96-144 баллов, средний уровень – 48-95 баллов, низкий уровень – 0-47 баллов.

2. Выявить способность к прогнозированию в каждой из 6 сфер значимых отношений младшего школьника (отношение к учению, отношения со сверстниками, отношения со взрослыми, виртуальное общение, отношение к здоровью (болезни), отношения в семье) в условиях учебной (школьной) и внеучебной (внешкольной) ситуации. Максимально по каждой сфере испытуемый может получить 12 баллов. Значения от 8 до 12 баллов оцениваются как выраженная готовность к прогнозированию ситуаций к каждой из 6 сфер, от 4 до 7 – средняя степень способности к прогнозированию, от 0 до 3 – отсутствие признаков прогностической способности, высокий риск дезадаптации.

3. Выявить способность к прогнозированию по 3 функциям (регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной) в условиях учебной (школьной) и внеучебной (внешкольной) ситуации.

4. Выявить сформированность прогностической компетентности младшего школьника по 12 критериям. Общее значение высчитывается как среднее значение всех данных одного критерия по 6 сферам. Максимальное значение каждого критерия 1. Значения критериев выше 0,5 можно считать положительными и их выраженность говорит о высокой степени его сформированности. Значение критериев менее 0,5 можно считать не благоприятными и их выраженность говорит о риске и возможных нарушениях процесса социализации.

3.2. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями зрения

Анализ общего показателя прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения показал, что в данной выборке у 15 респондентов (93,8 %) отмечается средний уровень данной способности к прогнозированию, у 1 респондента (6,2 %) выявлен низкий уровень. Младших школьников с нарушениями зрения с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности не выявлено. Недостаточный уровень сформированности прогностической компетентности может быть связано с небольшим жизненным социальным опытом, что является следствием нарушений зрительного анализатора. Более детальный анализ сформированности уровня прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности представлен в таблице 3.1.

Таким образом, во всех сферах отношений, значимых для социализации младших школьников с нарушениями зрения преобладает средний уровень сформированности способности к прогнозированию. Однако при сравнении уровня сформированности способности к прогнозированию по типам ситуаций в каждой из сфер более высокие значения демонстрируют младшие школьники с нарушениями зрения во внеучебных ситуациях.

В сфере «Отношение к учению» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 12,5%, средний уровень у 75 %, низкий уровень – 12,5 %. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 18,7 %, средний у 68,8 %, низкий у 12,5 %. Анализируя данные можно

говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях. Слабовидящие младшие школьники недостаточно хорошо прогнозируют собственные действия и последствия при их выполнении, возможные события, эмоции окружающих при осуществлении учебной деятельности.

Таблица 3.1

Уровни сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной и внеучебной ситуации

Сферы	Тип ситуации	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%	абс	%	абс	%	абс
Отношение к учебе	Учебная	12,5	2	75	12	12,5	2
	Внеучебная	18,7	3	68,8	11	12,5	2
Отношения со сверстниками	Учебная	18,7	3	62,6	10	18,7	3
	Внеучебная	31,3	5	50	8	18,7	3
Отношения со взрослыми	Учебная	18,7	3	68,8	11	12,5	2
	Внеучебная	6,3	1	81,2	13	12,5	2
Виртуальное общение	Учебная	18,7	3	56,3	9	25	4
	Внеучебная	43,7	7	50	8	6,3	1
Отношение к здоровью	Учебная	12,5	2	75	2	12,5	2
	Внеучебная	37,4	6	56,3	9	6,3	1
Отношения в семье	Учебная	0	0	100	6	0	0
	Внеучебная	18,7	3	68,8	1	12,5	2

В сфере «Отношение к сверстникам» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 18,7 % детей, средний уровень у – 62,6 %, низкий уровень у – 18,7 %. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 31,3 %, средний уровень у 50 %, низкий у 18,7 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношения со взрослыми» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности 18,7% респондентов, со средним 68,8 %, с низким 12,5 %. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 6,3 %, средний уровень у 81,2 %, низкий уровень у 12,5 % детей. Ана-

лизируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Виртуальное общение» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 18,7 %, средний в 56,3 %, низкий – 25 % респондентов. Во внеучебных ситуациях по данной сфере высокий уровень отмечен у 43,7 %, средний у 50 %, низкий у 6,3 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию в учебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование во внеучебных ситуациях. Это свидетельствует об использовании интернет – ресурса в качестве платформы для социального общения, в силу возможной ограниченности социальных контактов в реальной жизни. Младшие школьники нуждаются в общении и самоутверждении в среде сверстников, в чувстве принадлежности к какой-либо группе. Дефицит общения со сверстниками стимулирует общение в виртуальном мире. Но, с другой стороны, виртуальное общение можно рассматривать и в качестве дополнительного ресурса, позволяющего расширить границы общения детей с нарушениями зрения.

В сфере «Отношение к болезни» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 12,5 %, со средним в 75 %, с низким – 12,5 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 34,4 %, средний у 56,3 %, низкий у 6,3 % респондентов. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, что может быть обусловлено наличием постоянных медицинских процедур, включением детей в лечебно-реабилитационный процесс, что непременно делает ребенка с ограниченными возможностями активным субъектом восстановления и поддержания собственного здоровья. Дети понимают важность выполнения предписаний медицинского персонала, так как понимают, что это способствует сохранению и улучшению их здоровья.

В сфере «Отношения в семье» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности не выявлен, со средним в 100 %, с низким – не выявлено. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем у 18,7 %, средний у 68,8 %, низкий у 12,5 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

Таким образом, среди шести значимых сфер дети с нарушениями зрения наиболее успешно осуществляют прогноз в сфере «Виртуальное общение» во внеучебной ситуации. Возможно, это объясняется спецификой общения данной группы детей с одноклассниками, как альтернативного источника общения и более быстрого обмена информацией, а более широкие социальные контакты с другими людьми менее доступны и опыт вербального общения ограничен.

Младшие школьники с нарушениями зрения успешнее прогнозируют события в сфере «Отношение к здоровью» во внеучебных ситуациях. Мы можем предположить, что это связано с тем, что в условиях ограниченных возможностей младшие школьники осознают значимость сохранения и поддержания своего здоровья. Таким образом, у младших школьников с нарушениями зрения предвосхищение событий, связанных с охраной здоровья, с госпитализацией осуществляется значительно лучше.

Анализ средних значений выраженности каждой сферы у младших школьников с нарушениями зрения в учебной и внеучебной ситуациях позволил построить профиль, отраженный на рисунке 3.3.

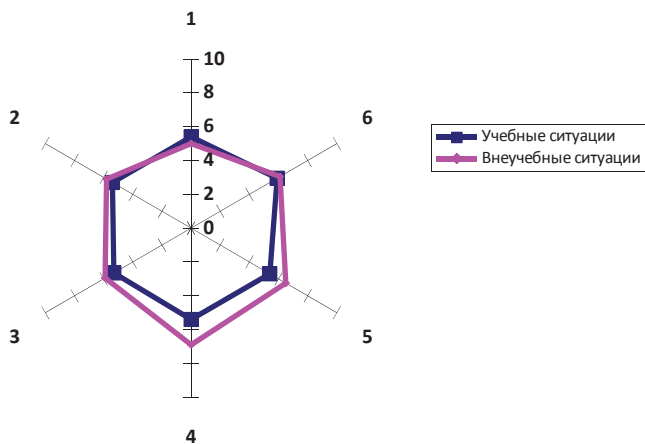


Рис. 3.3. Профиль средних значений сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной или внеучебной ситуации у младших школьников с нарушением зрения

Примечание: 1. сфера «Отношение к учению», 2. сфера «Отношение к сверстникам», 3. сфера «Отношения со взрослыми», 4. сфера «Виртуальное общение», 5. сфера «Отношение к здоровью», 6. сфера «Отношения в семье».

Можно отметить, что низких значений показателей прогностической компетентности в сферах отношений у младших школьников не выявлено.

Средние значения показателей прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями зрения получены в сфере «Отношения к учению» в учебных ситуациях (Мус = 5.4), во внеучебных ситуациях (Мвус = 5), во внеучебных ситуациях (Мвус = 5.8), в сфере «Отношения со сверстниками» в учебных ситуациях (Мус = 5.3), во внеучебных ситуациях (Мвус = 5.8), в сфере «Отношения со взрослыми» в учебных ситуациях (Мус = 5.3), во внеучебных ситуациях (Мвус = 5.9), в сфере «Виртуального общения» в учебных ситуациях (Мус = 5.4), во внеучебных ситуациях (Мвус = 6.9), в сфере «Отношение к здоровью» в учебных ситуациях (Мус = 5.4), во внеучебных ситуациях (Мвус = 6.5) в сфере «Отношения в семье» в учебных ситуациях (Мус = 5.9), во внеучебных ситуациях (Мвус = 6.1). Значимые различия с помощью критерия Стьюдента не были выявлено ни в одной из сфер. Способность к прогнозированию в ситуации потенциального или реального нарушения социальной нормы на данном значении позволяет говорить в недостаточном ее развитии и необходимости проведения целенаправленных мероприятий по ее формированию.

Далее была проанализированы показатели прогностической компетентности в каждой из ее функций: регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной. Результаты средних значений каждой функции в целом и в шести сферах отношений в зависимости от типа ситуации (учебной, внеучебной) представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2

Выраженность функций прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями зрения

Функции ПК		Регулятивная функция		Когнитивная функция		Рече-коммуникативная функция	
Общее значение		30,9		18		22,3	
Сферы	Тип ситуации	Ср.зн	t критерий $p \leq 0.05$	Ср.зн	t критерий $p \leq 0.05$	Ср.зн	t критерий $p \leq 0.05$
1	Учебная	1,4	0,1	0,6	1,1	0,9	0,4
	Внеучебная	2,2		0,9		1,3	
2	Учебная	1,9	1,2	0,7	0,6	1,1	0,7
	Внеучебная	2,3		0,8		1,3	
3	Учебная	2	1,6	0,8	0,1	1,1	0,2
	Внеучебная	2,8		0,9		1,1	

Функции ПК		Регулятивная функция		Когнитивная функция		Рече-коммуникативная функция	
4	Учебная	2,8	2,2	1	2,3	1,6	0,2
	Внеучебная	2		0,9		0,9	
5	Учебная	2,3	1,5	0,9	1,5	1	0,1
	Внеучебная	3,1		1,1		1,4	
6	Учебная	2,1	0,8	1	0,5	1,3	0,4
	Внеучебная	2,9		1		1,5	

Примечание: 1. сфера «Отношение к учению», 2. сфера «Отношение к сверстникам», 3. сфера «Отношения со взрослыми», 4. сфера «Виртуальное общение», 5. сфера «Отношение к болезни», 6. сфера «Отношения в семье». Выделенные в таблице значения t критерия достоверны.

Проведя сравнительный анализ результатов исследования представленных функций, мы отмечаем, что у детей с нарушениями зрения регулятивная функция более сформирована, чем остальные ($M_p = 30,9$). Значение рече-коммуникативной функции ($M_{pk} = 22,3$). Низкие значения имеет когнитивная функция способности к прогнозированию ($M_k = 18$).

Анализ средних значений регулятивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Виртуальное общение» ($t = 2,2$, при $p \leq 0,05$). Можно отметить, что младшим школьникам с нарушением зрения сложнее дается осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников прогнозируемой ситуации. Школьники в предвосхищаемых ситуациях контролируют не только свою деятельность, но и действия других участников событий, ориентируясь в основном на поведение, принятое и социально одобряемое современным обществом.

Анализ средних значений рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций не показал значимых различий. Школьники осуществляют процесс построения прогноза будущих событий в рече-коммуникативном компоненте прогноза. Исходя из этого, можно утверждать, что дети с нарушениями зрения лучше своих здоровых сверстников определяют с целесообразными вариантами выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего.

Анализ средних значений когнитивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций по-

казал значимые различия только в сфере «Виртуальное общение» ($t = 2,3$, при $p \leq 0,05$). Остальные различия в средних значениях рече-коммуникативной функции (способности вербализовать прогноз развития ситуации) младших школьников с нарушениями зрения не значимы.

Сформированность прогностической компетентности младшего школьника с нарушениями зрения по 12 критериям представлена на рисунке 3.4.

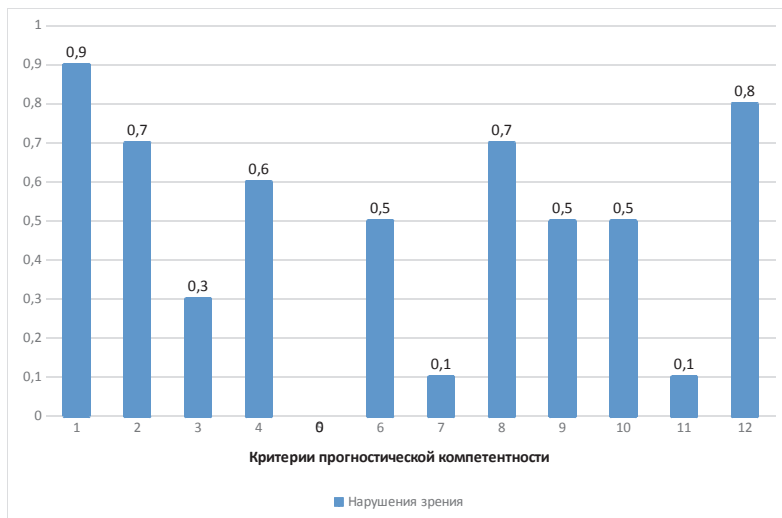


Рис. 3.4. Профиль средних значений выраженности критериев прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения

Примечание:

- 1) отражение в прогнозе установки на просоциальное//асоциальное поведение;
- 2) конструирование активной//пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего;
- 3) установка на зрелые//инфантильные стратегии прогнозирования;
- 4) оптимистическая//пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего (развитие событий);
- 5) вариативность//инвариативность прогноза ориентация на вариативный или единственный сценарий развития событий;
- 6) рациональный//нерациональный прогноз;
- 7) детализация//обобщенность прогноза;
- 8) широта//узость социального контекста прогнозирования;
- 9) максимальная // минимальная вербализация прогноза;
- 10) полнота//бедность речезыковых средств;
- 11) наличие//отсутствие в прогнозе высказываний участников;
- 12) наличие //отсутствие в речи категории будущего времени.

В прогнозах младшие школьники ориентируются в основном на поведение, которое соответствует общественным предписаниям, нормам, шаблонам. Прогнозы детей характеризуются зрелостью установок, соответствием возрастному и социальному развитию младших школьников. В предвосхищаемых событиях дети редко, но выступают в качестве активных субъектов ситуации, в основном главенствующая роль отдается другим участникам прогнозируемых событий. Такая позиция может быть связана с желанием избавиться от ответственности, уклонением от принятия на себя лидерской позиции. Выстраиваемый младшими школьниками с нарушениями зрения образ будущего опирается на значимые характеристики событий и отношений между участниками. Дети определяют взаимосвязи в предъявляемых событиях и на основе этих данных строят прогноз. В прогнозах младших школьников с нарушениями зрения присутствуют детали в описании поведения участников, их чувств и отношений. Прогноз представляет развернутый текст, имеющий логическое строение. Дети имеют достаточный словарный запас, используют рече-языковые средства в соответствии с выделяемыми ситуациями, а предстоящие события передаются в речи с помощью глаголов будущего времени.

Однако школьники с нарушениями зрения склонны к пессимистическим установкам, чаще настроены на неблагоприятный исход будущих событий. Данная позиция может быть результатом фиксации на прошлых жизненных неудачах школьника, которые могли способствовать развитию неуверенности в собственных возможностях. Во всех ситуациях дети видят лишь один возможный вариант развития событий. Прогнозы детей достаточно бедны, редко дети устанавливают взаимосвязи в рамках широкого социального контекста, в основном в будущие события дети включают непосредственных участников событий, изображенных на картинках. Анализируя словесное выражение предвосхищаемых событий, мы можем говорить о недостаточной вербализации прогноза, так как ответы детей представлены в виде простых нераспространенных предложений, либо простого перечисления глаголов.

3.3. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями слуха

Анализ общего показателя прогностической компетентности младших школьников с нарушениями слуха показал, что в данной выборке у 17 респондентов (63 %) отмечается средний уровень данной способно-

сти к прогнозированию, у 10 респондентов (37 %) выявлен низкий уровень. Младших школьников с нарушениями слуха с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности не выявлено.

Более детальный анализ сформированности уровня прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности представлен в таблице 3.3. В каждой из изученных сфер мы выделяем учебную и внеучебную ситуацию. Особенности прогнозирования в ситуациях учения и школьной жизни ребенка определяются ведущей ролью учебной деятельности для психического развития в младшем школьном возрасте.

Таблица 3.3

Уровни сформированности прогностической компетентности в значимых сферах отношений в зависимости от учебной и внеучебной ситуации

Сферы	Тип ситуации	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Отношение к учебе	Учебная	3,7	1	40,7	11	55,6	15
	Внеучебная	7,4	2	55,6	15	37	10
Отношения со сверстниками	Учебная	7,4	2	48,2	13	44,4	12
	Внеучебная	3,7	1	66,7	18	29,6	8
Отношения со взрослыми	Учебная	3,7	1	59,3	16	37	10
	Внеучебная	14,8	4	55,6	15	29,6	8
Виртуальное общение	Учебная	25,9	7	51,9	14	22,2	6
	Внеучебная	7,4	2	55,6	15	37	10
Отношение к здоровью	Учебная	3,7	1	66,7	18	29,6	8
	Внеучебная	11,1	3	77,8	21	11,1	3
Отношения в семье	Учебная	11,1	3	48,2	13	40,7	11
	Внеучебная	14,8	4	66,7	18	18,5	5

В целом, мы видим, что во всех сферах отношений, значимых для социализации младших школьников преобладает средний уровень сформированности способности к прогнозированию. Однако при сравнении уровня сформированности способности к прогнозированию по типам ситуаций в каждой из сфер более высокие значения демонстрируют младшие школьники с нарушениями слуха во внеучебных ситуациях.

В сфере «Отношение к учению» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 3,7%, со средним в 40,7%, с низким – 55,6% детей. Во внеучебных

ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 7,4%, средний у 55,6%, низкий у 37% респондентах. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношение к сверстникам» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 7,4 %, со средним в 48,2 %, с низким – 44,4 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 3,7 %, средний у 66,7 %, низкий у 29,6 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношения со взрослыми» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 3,7%, со средним в 59,3 %, с низким – 37 %. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 14,8 %, средний у 55,6 %, низкий у 29,6 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Виртуальное общение» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 25,9 %, средний в 51,9 %, низкий – 22,2 % респондентах. Во внеучебных ситуациях по данной сфере высокий уровень отмечен у 7,4 %, средний у 55,6 %, низкий у 37 % детей.

В сфере «Отношение к здоровью» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 3,7%, со средним в 66,7 %, с низким – 29,6% респондентах. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 11,1 %, средний у 55,6 %, низкий у 37 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношения в семье» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 11,1 %, со средним в 48,2 %, с низким – 40,7% детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем у 14,8 %, средний у 66,7 %, низкий у 18,5 % респондентах. Анализируя данные можно говорить о бо-

лее развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

Таким образом, среди шести значимых сфер дети с нарушениями слуха наиболее успешно осуществляют прогноз в сфере «Виртуальное общение» в учебной ситуации. Возможно, это объясняется спецификой общения данной группы детей с одноклассниками, как альтернативного источника общения и более быстрого обмена информацией, а более широкие социальные контакты с другими людьми менее доступны и опыт вербального общения ограничен.

Анализ средних значений выраженности каждой сферы у младших школьников с нарушениями слуха в учебной и внеучебной ситуациях позволил построить профиль, отраженный на рисунке 3.5.

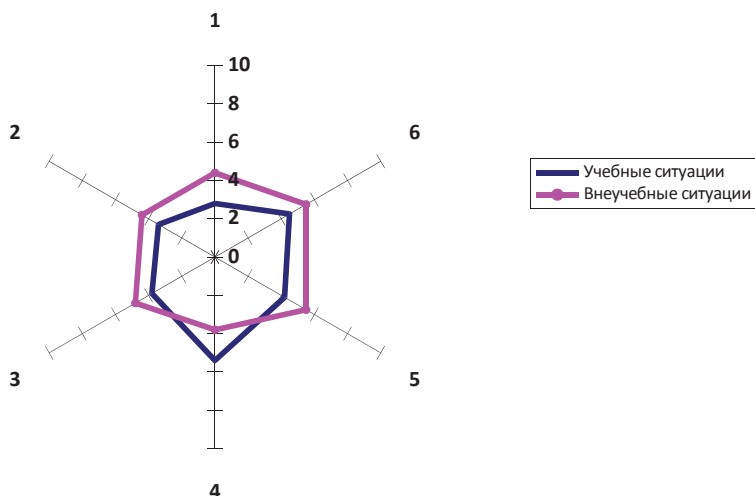


Рис. 3.5. Профиль средних значений сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной или внеучебной ситуации у младших школьников с нарушением слуха

Примечание: 1. сфера «Отношение к учению», 2. сфера «Отношение к сверстникам», 3. сфера «Отношения со взрослыми», 4. сфера «Виртуальное общение», 5. сфера «Отношение к здоровью», 6. сфера «Отношения в семье».

Можно отметить, что самые низкие значения получены у детей по показателям прогностической компетентности в сфере «Отношения к учению» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 2,8$), в сфере «Отношения

со сверстниками» в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 3,7$), в сфере «Отношения со взрослыми» в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 3,8$), в сфере «Виртуального общения» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 3,8$). Низкие показатели способности к прогнозированию в этих сферах являются зонами риска и индикатором возможных будущих неадекватных стратегий социализации.

Средние значения показателей прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями слуха получены в сфере «Отношение к учению» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,4$), в сфере «Отношения со сверстниками» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,4$), в сфере «Отношения со взрослыми» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,8$), в сфере «Виртуального общения» в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 5,4$), в сфере «Отношение к здоровью» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 5,4$), в сфере «Отношения в семье» во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 5,5$). Способность к прогнозированию в ситуации потенциального или реального нарушения социальной нормы на данном значении позволяет говорить в недостаточном ее развитии.

Значимые различия были получены в следующих сферах:

- «Отношение к учению» $t = 2,4$ (при $p \leq 0.05$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 2,8$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,4$).

- «Виртуальное общение» $t = 2,4$ (при $p \leq 0.05$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 5,4$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 3,8$).

- «Отношение к здоровью» $t = 2,5$ (при $p \leq 0.05$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 4,2$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 5,4$).

Значимых различий не выявлено в следующих сферах:

- «Отношения со сверстниками» ($t = 1,1$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 3,7$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,4$).

- «Отношения со взрослыми» ($t = 1,3$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{\text{Ус}} = 3,8$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{\text{ВУс}} = 4,8$).

- «Отношения к семье» ($t = 1,8$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{ус} = 4,5$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5,5$).

Далее мы проанализировали сформированность функций прогностической компетентности: регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной. Результаты средних значений каждой функции в целом и в шести сферах отношений в зависимости от типа ситуации (учебной, внеучебной) представлены в таблице 3.4.

Таблица 3.4

Средние значения функций прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями слуха

Функции ПК		Регулятивная		Когнитивная		Рече-коммуникативная	
Общее значение		27,8		10,5		14,4	
Сферы	Тип ситуации	Ср.зн.	t критерий	Ср.зн.	t критерий	Ср.зн.	t критерий
1	Учебная	1,4	2,5 при $p \leq 0.05$	0,6	1,5 при $p \leq 0.05$	0,9	1,6 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	2,2		0,9		1,3	
2	Учебная	1,9	1,1 при $p \leq 0.05$	0,7	0,8 при $p \leq 0.05$	1,1	0,6 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	2,3		0,8		1,3	
3	Учебная	2	2,1 при $p \leq 0.05$	0,8	0,4 при $p \leq 0.05$	1,1	0,1 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	2,8		0,9		1,1	
4	Учебная	2,8	2,3 при $p \leq 0.05$	1	0,7 при $p \leq 0.05$	1,6	2,4 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	2		0,9		0,9	
5	Учебная	2,3	2,6 при $p \leq 0.05$	0,9	0,9 при $p \leq 0.05$	1	1,4 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	3,1		1,1		1,4	
6	Учебная	2,1	3 при $p \leq 0.01$	1	0,1 при $p \leq 0.05$	1,3	0,5 при $p \leq 0.05$
	Внеучебная	2,9		1		1,5	

Примечание: 1. сфера «Отношение к учению», 2. сфера «Отношение к сверстникам», 3. сфера «Общение со взрослыми», 4. сфера «Виртуальное общение», 5. сфера «Отношение к здоровью», 6. сфера «Отношения в семье». Выделенные в таблице значения t критерия достоверны.

Проведя сравнительный анализ результатов исследования представленных функций, мы отмечаем, что у детей с нарушениями слуха регулятивная функция более сформирована, чем остальные ($M_p = 27,8$). Зна-

чение рече-коммуникативной функции ($M_{рк} = 14.4$). Низкие значения имеет когнитивная функция способности к прогнозированию ($M_{к} = 10,5$). Эта ситуация отражает характеристики мыслительных процессов детей с нарушениями слуха, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности субъекта с его социальным взаимодействием, что не позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями, и не осознаётся ожидаемый результат будущего поступка.

Анализ средних значений регулятивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Отношение к учению» ($t = 2.5$, при $p \leq 0.05$), «Отношения со взрослыми» ($t = 2.1$, при $p \leq 0.05$), «Виртуальное общение» ($t = 2.3$, при $p \leq 0.05$), «Отношение к здоровью» ($t = 2.6$, при $p \leq 0.05$), «Отношения в семье» ($t = 3$, при $p \leq 0.01$). Можно отметить, что младшим школьникам с нарушением слуха сложнее дается осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников прогнозируемой учебной ситуации, по сравнению с внеучебной ситуацией. Анализ средних значений рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия только в сфере «Виртуальное общение» ($t = 2.3$, при $p \leq 0.05$). Остальные различия в средних значениях рече-коммуникативной функции (способности вербализовать прогноз развития ситуации) младших школьников с нарушениями слуха не значимы. Анализ средних значений когнитивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал незначимые различия. Сформированность прогностической компетентности младшего школьника по 12 критериям представлена на рисунке 3.6.

У младших школьников с нарушениями слуха в прогнозе выражена готовность и установка на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения, в прогнозе школьник демонстрирует модели поведения, характерные соответствующему возрасту, социальному развитию, отвечающие требованиям социально – коммуникативного развития младшего школьника, в прогнозируемой ситуаций будущего ребенок видит и позиционирует себя как активного субъекта в разрешении ситуации, прогноз построен на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм, предстоящие события ребенок передает в речи с помощью глаголов будущего времени.

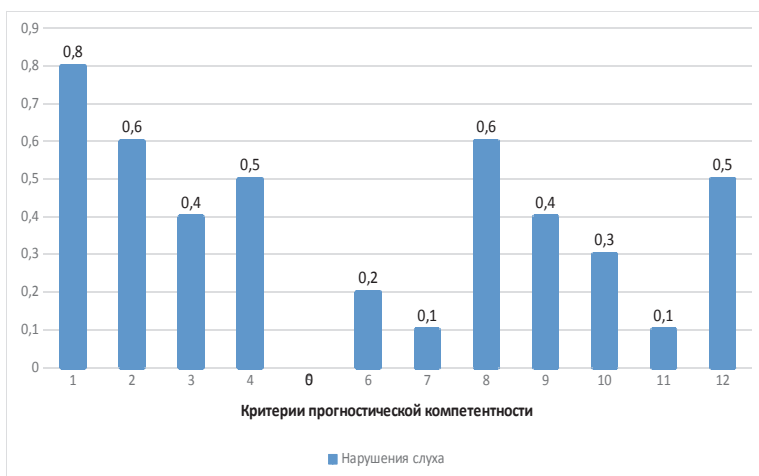


Рис. 3.6. Профиль средних значений выраженности критериев прогностической компетентности младших школьников с нарушениями слуха
См. Примечание к рисунку 3.4.

Однако, у младших школьников с нарушениями слуха предвосхищение событий чаще имеет пессимистическую установку при построении ожидаемого образа будущего (возможно это следствие отсутствия положительных примеров в реальной жизни), вариативные линии прогноза отсутствуют (дает только один вариант прогноза), выстраиваемый образ целостен, без конкретизации фактов и детализации развития событий, отмечается узость включения в прогнозируемую ситуацию большего количества субъектов. Прогноз представляет односложный ответ в виде нераспространенного предложения или перечисления нескольких глаголов – действий, неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией, а также неумение включать в прогноз диалог участников.

3.4. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями речи

Анализ общего показателя прогностической компетентности младших школьников с нарушениями речи показал, что в данной выборке у 22 респондентов (88 %) отмечается средний уровень данной способности к прогнозированию, у 3 респондентов (12 %) выявлен низкий

уровень. Младших школьников с нарушениями речи с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности не выявлено.

Более детальный анализ сформированности уровня прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности представлен в таблице 3.7. В каждой из изученных сфер мы выделяем учебную и внеучебную ситуацию. Особенности прогнозирования в ситуациях учения и школьной жизни ребенка определяются ведущей ролью учебной деятельности для психического развития в младшем школьном возрасте.

Таблица 3.5

Уровни сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной и внеучебной ситуации

Сферы	Тип ситуации	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%	абс	%	абс	%	абс
Учеба	Учебная	8	2	60	15	32	8
	Внеучебная	4	1	88	22	8	2
Отношения со сверстниками	Учебная	4	1	56	14	40	10
	Внеучебная	48	12	28	7	24	6
Отношения со взрослыми	Учебная	20	5	64	16	16	4
	Внеучебная	56	14	36	9	8	2
Виртуальное общение	Учебная	16	4	64	16	20	5
	Внеучебная	52	13	32	8	16	4
Отношение к здоровью	Учебная	32	8	48	12	20	5
	Внеучебная	24	6	48	12	28	7
Отношения в семье	Учебная	28	7	64	16	8	2
	Внеучебная	20	5	56	14	24	6

В целом, во всех сферах отношений, значимых для социализации младших школьников с нарушениями речи преобладает средний уровень сформированности способности к прогнозированию. Однако при сравнении уровня сформированности способности к прогнозированию по типам ситуаций в каждой из сфер более высокие значения демонстрируют младшие школьники с нарушениями речи во внеучебных ситуациях.

В сфере «Отношение к учению» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 8%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 32% детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у

4%, со средним у 88%, с низким у 8% респондентов. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношения со сверстниками» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 4 %, средний в 56 %, низкий – 40 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 48 %, средний у 28 %, низкий у 24 % детей.

В сфере «Отношения со взрослыми» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 20%, со средним в 64 %, с низким – 16 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 56 %, средний у 36 %, низкий у 8 % респондентов.

В сфере «Виртуальное общение» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 16 %, средний в 64 %, низкий – 20 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере высокий уровень отмечен у 52 %, средний у 32 %, низкий у 16 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях.

В сфере «Отношение к здоровью» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 32%, со средним в 48 %, с низким – 20% детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 24 %, средний у 48 %, низкий у 28 % респондентов. Данная сфера имеет большее количество школьников с нарушениями речи с высоким уровнем ее сформированности, в сравнении с другими сферами.

В сфере «Отношения в семье» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 28 %, со средним в 64 %, с низким – 8 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем у 20 %, средний у 56 %, низкий у 24 % детей.

Таким образом, среди шести значимых сфер дети с нарушениями слуха наиболее успешны в прогнозировании в сфере «Отношения со сверстниками» (во внеучебной ситуации), «Отношения со взрослыми», в сфере «Виртуальное общение» и сфере «Отношение к здоровью».

Анализ средних значений выраженности каждой сферы у младших школьников с нарушениями речи в учебной и внеучебной ситуациях позволил построить профиль, отраженный на рисунке 3.7.

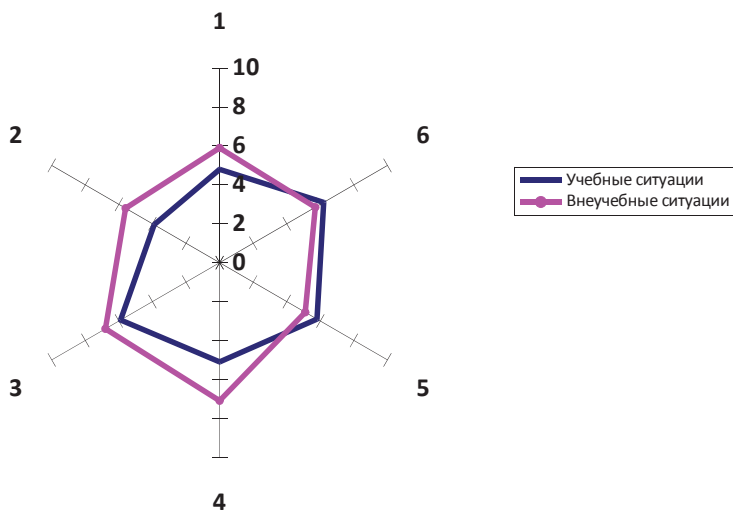


Рис. 3.7. Профиль средних значений сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной или внеучебной ситуации у младших школьников с нарушением речи

Можно отметить, что самые низкие значения получены у показателя прогностической компетентности в сфере «Отношения со сверстниками» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 3,9$). Низкие показатели способности к прогнозированию в этой сфере являются зонами риска и индикатором возможных будущих неадекватных стратегий социализации.

Средние значения показателей прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями речи получены в сфере «Отношение к учению» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 4,8$), во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5,9$), в сфере «Отношения со сверстниками» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5,6$), в сфере «Отношения со взрослыми» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 5,9$), во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 6,8$), в сфере «Виртуального общения» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 5,4$), в сфере «Отношение к здоровью» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 5,8$), во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5,1$), в сфере «Отношения в семье» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 6,2$), во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5,7$). Способность к прогнозированию в ситуации потенциального или реального нарушения социальной нормы на данном значении позволяет говорить в недостаточном ее развитии.

В сфере «Виртуального общения» во внеучебных ситуациях (Мвус = 7.1) получены высокие значения, что говорит о сформированности способности к построению прогноза в этой сфере.

Далее мы проанализировали сформированность прогностической компетентности в каждой из ее функций: регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной. Результаты средних значений каждой функции в целом и в шести сферах отношений в зависимости от типа ситуации (учебной, внеучебной) представлены в таблице 3.6.

Таблица 3.6

Выраженность функций прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями речи

Функции ПК		Регулятивная функция		Когнитивная функция		Рече-коммуникативная функция	
Общее		25,4		17,5		24,9	
Сферы	Тип ситуации	Ср.зн	t критерий	Ср.зн	t критерий	Ср.зн	t критерий
1	Учебная	1,7	0,1	1,3	1,6	1,8	2,1
	Внеучебная	1,7	при $p \leq 0.05$	1,6	при $p \leq 0.05$	2,5	при $p \leq 0.05$
2	Учебная	1,3	2,2	0,9	2,2	1,7	1,1
	Внеучебная	2,1	при $p \leq 0.05$	1,4	при $p \leq 0.05$	2,1	при $p \leq 0.05$
3	Учебная	2,1	2,3	1,6	0,3	2,2	0,5
	Внеучебная	2,9	при $p \leq 0.05$	1,6	при $p \leq 0.05$	2,4	при $p \leq 0.05$
4	Учебная	1,8	3,8	1,3	1,9	2,1	0,2
	Внеучебная	3,2	при $p \leq 0.01$	1,8	при $p \leq 0.05$	2	при $p \leq 0.05$
5	Учебная	2,4	1,6	1,4	0,1	2	0,7
	Внеучебная	1,8	при $p \leq 0.05$	1,4	при $p \leq 0.05$	1,8	при $p \leq 0.05$
6	Учебная	2,3	0,8	1,7	1,9	2,3	0,1
	Внеучебная	2	при $p \leq 0.05$	1,3	при $p \leq 0.05$	2,2	при $p \leq 0.05$

Проведя сравнительный анализ результатов исследования представленных функций, можно отметить, что у детей с нарушениями речи регулятивная, когнитивная и рече-коммуникативная функции развиты неравномерно. Анализируя показатели регулятивной функции ($Mp=25.4$), отмечаем следующее: дети с нарушениями речи могут контролировать свою собственную деятельностью и деятельность возможных участников прогнозируемой ситуации, выбирать социально одобряемый способ действия в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы. Опираясь на результаты исследования когнитивной

функции ($M_k=17.5$), отражающей индивидуальные особенности мыслительных процессов, можем сказать о том, что дети с нарушениями речи в меньшей мере способны прогнозировать причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений, выбирать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. Исследование рече-коммуникативной функции ($M_p=24.9$) говорит о том, что дети с нарушениями речи, несмотря на имеющийся речевой дефект, способны в достаточной мере вербализировать прогноз. Вербальное оформление будущих событий детьми с нарушениями речи в достаточно полной мере детализирует и раскрывает деятельность участников событий, конкретизируют их эмоциональные состояния, взаимоотношения между ними.

Анализ средних значений регулятивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Отношения со сверстниками» ($t = 2.2$, при $p \leq 0.05$), в сфере «Отношения со взрослыми» ($t = 2.3$, при $p \leq 0.05$), в сфере «Виртуальное общение» ($t = 3.8$, при $p \leq 0.01$). Младшим школьникам с нарушением речи сложнее дается осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников, прогнозируемой в учебной ситуации, по сравнению с внеучебной. Анализ средних значений когнитивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Отношения со сверстниками» ($t = 2.2$, при $p \leq 0.05$). Остальные различия в средних значениях когнитивной функции младших школьников с нарушениями речи не значимы. Анализ средних значений рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Отношение к учению» ($t = 2.1$, при $p \leq 0.05$). Остальные различия в средних значениях рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушениями речи не значимы. Сформированность прогностической компетентности младшего школьника по 12 критериям представлена на рисунке 3.8.

Семь критериев из двенадцати имеют значения выше 0,5, которые можно считать положительными и их выраженность говорит о высокой степени его сформированности. В прогнозе школьников выражена готовность и установка на социально одобряемое поведение, на модели поведения, соответствующие возрасту, социальному развитию и отвечающие требованиям к социально- коммуникативного развития младшего школьника, выстраиваемый образ будущего построен на основе анализа

ситуации, ребенок выделяет много компонентов ситуации: описывает поведение участников ситуации, их чувства и отношения, в том числе с учетом социальных норм. Прогноз детей представляет развернутый текст, предстоящие события передаются в речи с помощью соответствующих лексико-грамматических форм (глаголы будущего времени).

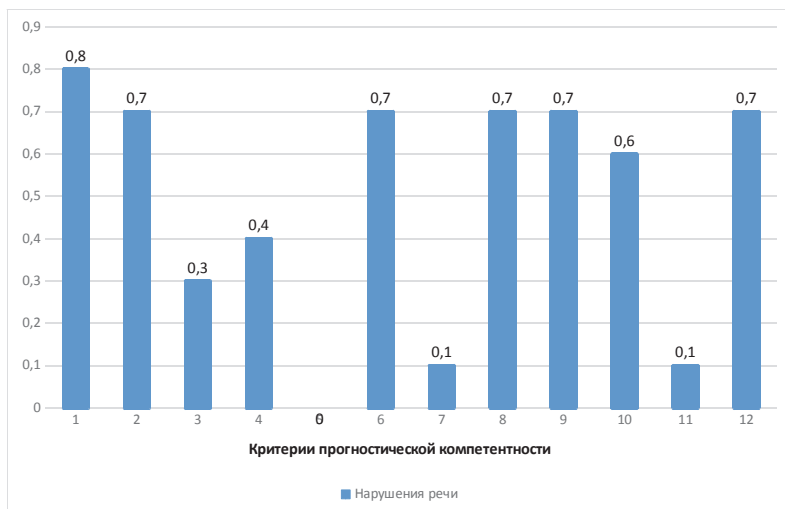


Рис. 3.8. Профиль средних значений выраженности критериев прогностической компетентности младших школьников с нарушениями речи

См. Примечание к рисунку 3.4.

Пять из двенадцати значений критериев имеют значения менее 0,5, это позволяет рассматривать их как индикаторы риска и возможных нарушений процесса социализации. Школьник с нарушениями речи в прогнозе ориентирован на единственный сценарий развития событий, который чаще имеет неблагоприятный исход ситуации, а сам школьник не выступает активным участником прогнозируемых событий, прогноз достаточно узок, без включения в ситуацию других участников и персонажей, прошлый опыт не является основой для выстраивания образа будущих событий.

3.5. Индивидуально-типологические профили младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Анализ общего показателя прогностической компетентности младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата показал, что в данной выборке у 9 респондентов (45 %) отмечается средний уровень данной способности к прогнозированию, у 11 респондентов (55 %) выявлен низкий уровень. Младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности не выявлено. Недостаточный уровень сформированности прогностической компетентности может быть связано с ограничениями в двигательной сфере, спецификой развития психических функций в условиях нарушения опорно-двигательного аппарата, недостаточным жизненным социальным опытом. Более детальный анализ сформированности уровня прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности представлен в таблице 3.7.

Таблица 3.7

Уровни сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной и внеучебной ситуации

Сферы	Тип ситуации	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%	абс	%	абс	%	абс
Отношение к учебе	Учебная	5	1	45	9	50	10
	Внеучебная	5	1	40	8	55	11
Отношения со сверстниками	Учебная	10	2	30	6	60	12
	Внеучебная	10	2	60	12	30	6
Отношения со взрослыми	Учебная	0	0	55	11	45	9
	Внеучебная	15	3	60	12	25	5
Виртуальное общение	Учебная	5	1	5	1	90	18
	Внеучебная	35	7	35	7	30	6
Отношение к здоровью	Учебная	20	4	45	9	35	7
	Внеучебная	0	0	35	7	65	14
Отношения в семье	Учебная	10	2	45	9	45	9
	Внеучебная	15	3	30	6	55	11

В целом, во всех сферах отношений, значимых для социализации младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного

аппарата преобладает средний уровень сформированности способности к прогнозированию. Однако при сравнении уровня сформированности способности к прогнозированию по типам ситуаций в каждой из сфер более высокие значения демонстрируют младшие школьники с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата во внеучебных ситуациях в сфере «Отношения со взрослыми», сфере «Виртуальное общение», сфере «Отношения в семье».

В сфере «Отношение к учению» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 5 %, со средний у 45 %, низкий уровень – 50 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере высокий уровень характерен для 5 % респондентов, средний у 40 %, низкий у 55 % респондентов. Анализируя данные можно говорить, что младшие школьники недостаточно хорошо прогнозируют собственные действия и последствия при их выполнении, возможные события, эмоции окружающих при осуществлении учебной деятельности.

В сфере «Отношение к сверстникам» при учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 10 %, со средним в 30 %, с низким – 60 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 10 %, средний у 60 %, низкий у 30 % детей. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях.

В сфере «Отношения со взрослыми» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности не выявлен, со средним в 55 %, с низким – 45 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем отмечены показатели у 15 %, средний у 60 %, низкий у 25 % респондентов. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях. Возможно, это следствие отсутствия широких социальных контактов и пассивность в ситуации учебного взаимодействия.

В сфере «Виртуальное общение» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности представлен у 5 %, средний в 5 %, низкий – 90 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере высокий уровень отмечен у 35 %, средний у 35 %, низкий у 30 % респондентов. Анализируя данные можно говорить о неспособности к прогнозированию в учебных ситуациях, это зона риска. Использование интернет – ресурса в качестве платформы для социаль-

ного общения не выступает в ситуации учебного взаимодействия в силу возможных ограничений в использовании средств мобильного общения. Младшие школьники нуждаются в общении и самоутверждении в среде сверстников, в чувстве принадлежности к какой-либо группе. Дефицит общения со сверстниками стимулирует общение в виртуальном мире. С другой стороны, виртуальное общение можно рассматривать и в качестве дополнительного ресурса, позволяющего расширить границы общения. Таким образом, дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата наиболее успешно осуществляют прогноз в сфере «Виртуальное общение» во внеучебной ситуации. Возможно, это объясняется ранним включением в процесс общения ассистивных технологий (специальные клавиатуры, программы), что позволяет накопить определенный опыт в данной сфере.

В сфере «Отношение к здоровью» в учебных ситуациях с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности представлен у 20 %, со средним в 45 %, с низким – 35 % детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем не выявлено, средний у 35 %, низкий у 65 % респондентов. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию в учебных ситуациях, что может быть обусловлено наличием постоянных медицинских процедур и созданием условий в классе, включением в учебный процесс лечебно-реабилитационных мероприятий, что непременно делает ребенка с ограниченными возможностями активным субъектом восстановления и поддержания собственного здоровья. Дети понимают важность выполнения предписаний медицинского персонала, что способствует сохранению и улучшению их здоровья. Младшие школьники с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата прогнозируют события в сфере «Отношение к здоровью» в учебных ситуациях более успешно. Мы можем предположить, что это связано с тем, что в условиях ограниченных возможностей младшие школьники осознают значимость сохранения и поддержания своего здоровья, связанную со специальными условиями в образовательной организации.

В сфере «Отношения в семье» при учебных ситуациях высокий уровень сформированности прогностической компетентности у 10%, со средним в 45 %, с низким – 45% детей. Во внеучебных ситуациях по данной сфере с высоким уровнем у 15 %, средний у 30 %, низкий у 55 % респондентов. Анализируя данные можно говорить о более развитой способности к прогнозированию во внеучебных ситуациях, а зона риска – это прогнозирование в учебных ситуациях. Анализ средних зна-

чений выраженности каждой сферы у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в учебной и внеучебной ситуациях позволил построить профиль, отраженный на рисунке 3.9.

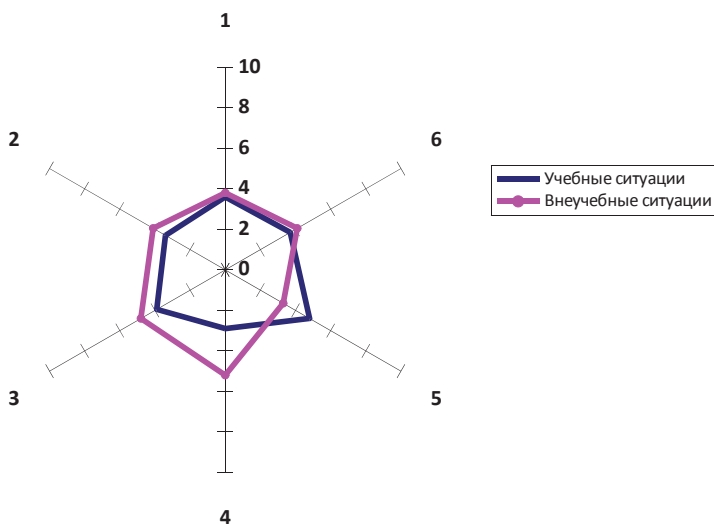


Рис. 3.9. Профиль средних значений сформированности прогностической компетентности в значимых сферах жизнедеятельности в зависимости от учебной или внеучебной ситуации у младших школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата

Примечание: 1. сфера «Отношение к учению», 2. сфера «Отношение к сверстникам», 3. сфера «Отношения со взрослыми», 4. сфера «Виртуальное общение», 5. сфера «Отношение к здоровью», 6. сфера «Отношения в семье».

Можно отметить, что самые низкие значения получены у показателя прогностической компетентности в сфере «Отношения к учению» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 3.6$), во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 3.8$), в сфере «Отношения со сверстниками» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 3.4$), в сфере «Отношения со взрослыми» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 3.9$), в сфере «Виртуального общения» в учебных ситуациях ($M_{вус} = 2.9$), в сфере «Отношение к здоровью» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 3.3$), в сфере «Отношения в семье» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 3.7$). Низкие показатели способности к прогнозированию в этих сферах являются зонами риска и индикатором возможных будущих неадекватных стратегий социализации.

Средние значения показателей прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата получены в сфере «Отношения со сверстниками» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 4.1$), в сфере «Отношения со взрослыми» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 4.8$), в сфере «Виртуального общения» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5.2$), в сфере «Отношение к здоровью» в учебных ситуациях ($M_{ус} = 4.8$), в сфере «Отношения в семье» во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 4.1$). Значимые различия, однако, были получены только по сфере «Отношение в виртуальном пространстве» $t = 3$ (при $p \leq 0.01$) между значениями показателя прогностической компетентности в учебных ситуациях ($M_{ус} = 2.9$) и показателем прогностической компетентности во внеучебных ситуациях ($M_{вус} = 5.2$).

Выявленные показатели в сферах общения со взрослыми и со сверстниками дают основания говорить о трудностях социального взаимодействия с вышеуказанными категориями лиц. Для младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерно преобладание ситуативных средств общения, незрелость коммуникации, стремление к уединению; у детей не формируется адекватное отношение к окружающим взрослым, большинство не придерживаются основных норм и правил, которые необходимо соблюдать при общении со взрослыми. Прогнозирование в учебной сфере находится на самом низком уровне по сравнению с другими сферами жизнедеятельности детей. У детей в этом возрасте происходит смена ведущей деятельности, они адаптируются к новым нормам поведения, которые диктуют школьные правила, привыкают к новой форме сотрудничества с педагогом и со сверстниками. Учебная деятельность, являясь ведущей, определяет развитие всех сторон психики ребенка. Выявленные показатели говорят о несформированности социальной позиции школьника, недостаточной выработке обязательных школьных умений и навыков.

Далее мы проанализировали сформированность функций прогностической компетентности: регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной. Результаты средних значений каждой функции в целом и в шести сферах отношений в зависимости от типа ситуации (учебной, внеучебной) представлены в таблице 3.8.

Проведя сравнительный анализ результатов исследования представленных функций, можно отметить, что у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата регулятивная, когнитивная и рече-коммуникативная функции развиты неравномерно.

Таблица 3.8

Выраженность функций прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Функции ПК		Регулятивная функция		Когнитивная функция		Рече-коммуникативная функция	
Общие		23,4		10,2		14,2	
Сферы	Типы ситуаций	Ср.зн	t критерий	Ср.зн	t критерий	Ср.зн	t критерий
1	Учебная	1,6	0,3	0,8	0,4	1,2	0,3
	Внеучебная	1,7	при $p \leq 0.05$	0,9	при $p \leq 0.05$	1,3	при $p \leq 0.05$
2	Учебная	1,4	1,1	0,8	0,9	1,2	0,2
	Внеучебная	1,8	при $p \leq 0.05$	1,1	при $p \leq 0.05$	1,2	при $p \leq 0.05$
3	Учебная	1,9	0,8	0,9	0,3	1,1	1,6
	Внеучебная	2,2	при $p \leq 0.05$	1	при $p \leq 0.05$	1,6	при $p \leq 0.05$
4	Учебная	1,8	2,2	0,2	3,9	0,8	1,5
	Внеучебная	2,6	при $p \leq 0.05$	1,3	при $p \leq 0.01$	1,3	при $p \leq 0.05$
5	Учебная	2,4	1,5	1,1	2,4	1,3	1,1
	Внеучебная	1,9	при $p \leq 0.05$	0,4	при $p \leq 0.05$	1	при $p \leq 0.05$
6	Учебная	1,7	1,8	0,8	0,4	1,2	0,3
	Внеучебная	2,3	при $p \leq 0.05$	0,7	при $p \leq 0.05$	1,1	при $p \leq 0.05$

Анализируя показатели регулятивной функции ($M_p = 23.4$), констатируем следующее: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеют осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников прогнозируемой ситуации. Опираясь на результаты исследования когнитивной функции ($M_k = 0.2$), отражающей индивидуальные особенности мышления младших школьников, можем сказать о том, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в меньшей мере способны прогнозировать причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений. Для них оказывается сложным сделать обобщенные и доказательные выводы и обосновать прогноз, а также они затрудняются в выдвижении гипотез относительно будущего, в предположении вариативного развития прогнозируемого события. Исследование рече-коммуникативной функции ($M_p = 14.2$) говорит о том, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не способны в достаточной мере вербализовать информацию. Это может привести к тому, что ребенку будет сложнее определиться с выбором собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Вербальное оформление будущих событий детьми с наруше-

ниями функций опорно-двигательного аппарата не в полной мере детализирует и раскрывает деятельность участников событий, не конкретизирует их эмоциональные состояния, взаимоотношения между ними.

Анализ средних значений регулятивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Виртуальное общение» ($t = 2,2$, при $p \leq 0,05$). Младшим школьникам с нарушением функций опорно-двигательного аппарата сложнее дается осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников, прогнозируемой в учебной ситуации, по сравнению с внеучебной. Анализ средних значений рече-коммуникативной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций не показал значимых различий.

Анализ средних значений когнитивной функций прогностической компетентности в каждой из сфер в зависимости от типа ситуаций показал значимые различия в сфере «Виртуальное общение» ($t = 3,9$, при $p \leq 0,01$), в сфере «Отношение к здоровью» ($t = 2,4$, при $p \leq 0,05$). Остальные различия в средних значениях когнитивной функции младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата не значимы.

Сформированность прогностической компетентности младшего школьника по 12 критериям представлена на рисунке 3.10.

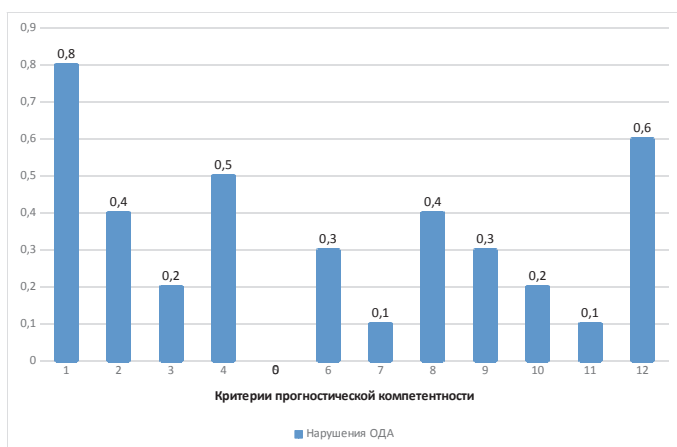


Рис. 3.10. Профиль средних значений выраженности критериев прогностической компетентности младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

См. Примечание к рисунку 3.4.

Всего три значения критериев выше 0,5, которые можно считать положительными и их выраженность говорит о высокой степени его сформированности прогностической компетентности. В прогнозе школьников выражена готовность и установка на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии поведения, в прогнозе ребенок выступает чаще как активный субъект в разрешении ситуации, а предстоящие события передает в речи с помощью соответствующих лексико-грамматических форм (глаголы будущего времени).

Девять из двенадцати значений критериев менее 0,5, можно отнести к индикаторам риска и возможных нарушений процесса социализации. Школьник с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата демонстрирует модели поведения, несоответствующие возрасту, прогноз школьников ориентирован на единственный сценарий развития событий и чаще имеет неблагоприятный исход ситуации, выстраиваемый образ будущего построен на основе общих представлений, ребенок не вычленяет компоненты ситуации, прогноз достаточно узок, без включения в ситуацию других участников и персонажей. Рече-коммуникативные возможности прогнозирования выражаются в недостаточной вербализации прогнозируемых событий, использовании односложных, либо простых нераспространенных предложений, которые не дают четкую характеристику поведения участников, их чувств и эмоций.

3.6. Общие и специфические особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитарным развитием

В результате качественно-количественной оценки результатов исследования нами были выделены общие особенности прогностической компетентности, характерные для всех младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом:

- высокий уровень сформированности общего показателя прогностической компетентности у младших школьников с дефицитарным развитием не выявлен в выборке школьников с дефицитарным развитием, что говорит о важности и необходимости разработки программ психолого-педагогического сопровождения;

- низкий уровень сформированности когнитивной функции прогностической компетентности;

- по всем критериям прогностической компетентности у школьников с дефицитарным дизонтогенезом отмечается неспособность предложить

альтернативный вариативного прогноза (входит в состав когнитивной функции ПК). Все ситуации рассматриваются только как единственный сценарий развития событий.

– отмечены высокие показатели критерия «*Отражение в прогнозе установки на просоциальное // асоциальное поведение*», что указывает на готовность младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом к социально одобряемому поведению, к использованию в ситуации нарушения социальной нормы адаптивных стратегии поведения, способствующих разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм.

– анализ значимых сфер социализации показал, что в четырех сферах из шести, кроме сферы «Отношение к здоровью» и сферы «Виртуального общения», школьники с дефицитарным дизонтогенезом демонстрировали более низкую способность построения прогноза на основе выделения значимых отношений, характеристик ситуации, в том числе с учетом социальных норм.

Прогнозирование в сфере «Отношение к учению» находится на самом низком уровне в сравнении с другими сферами жизнедеятельности детей. У детей в этом возрасте происходит смена ведущей деятельности, они адаптируются к новым нормам поведения, которые диктуют школьные правила, привыкают к новой форме сотрудничества с педагогом и со сверстниками. Следовательно, сферы «Отношение к сверстникам» и «Отношения со взрослыми» являются сферами риска и именно в контексте учебных ситуаций взаимоотношений могут возникнуть нарушения социальных норм.

– высокие показатели выявлены в сфере «Отношение к здоровью», что может быть обусловлено наличием постоянных медицинских процедур, включением детей в лечебно-реабилитационный процесс, что непременно делает ребенка с ограниченными возможностями активным субъектом восстановления и поддержания собственного здоровья. Дети понимают важность выполнения предписаний медицинского персонала, так как понимают, что это способствует сохранению и улучшению их здоровья.

Описанные выше особенности являются специфическими, свойственными младшим школьникам с дефицитарным дизонтогенезом, они определяют особые образовательные потребности в организации, что позволяет говорить о значимости разработки эффективных инструментов помощи в процессе социализации. Эта необходимость обоснована мнением В.И. Лубовского (2013) о том, что специфические закономерности

не являются стабильными и неизменными. Они видоизменяются от эффективности и длительности оказываемой коррекционно-развивающей работы.

При более детальном анализе данных нами были получены модальные-специфические характеристики прогностической компетентности, свойственные младшим школьником с конкретным нарушением.

Для младших школьников с нарушениями зрения характерно:

Школьники в предвосхищаемых ситуациях контролируют не только свою деятельность, но и действия других участников событий, ориентируясь в основном на поведение, принятое и социально одобряемое современным обществом. Выстраиваемый младшими школьниками с нарушениями зрения образ будущего опирается на значимые характеристики событий и отношений между участниками. Дети определяют взаимосвязи в предъявляемых событиях и на основе этих данных строят прогноз. В прогнозах младших школьников с нарушениями зрения присутствуют детали в описании поведения участников, их чувств и отношений. Прогноз представляет развернутый текст, имеющий логическое строение. Дети имеют достаточный словарный запас, используют рече-языковые средства в соответствии с выделяемыми ситуациями, а предстоящие события передаются в речи с помощью глаголов будущего времени. Дети легко справляются с задачей построения прогноза, однако просьба пояснить причину такого варианта развития событий вызывает сложности у детей. Также характерным для младших школьников с нарушениями зрения является инвариативность в развитии прогнозируемых событий.

Для младших школьников с нарушениями слуха характерно:

Школьники имеют высокие показатели сформированности прогнозирования в сфере «Виртуальное общение». Она выступает основным ресурсом, как модель мини социума в отработке многих поведенческих навыков. Построение прогноза в учебных ситуациях значительно хуже, что возможно, связано с недостаточным пониманием значимости учения, и несформированности в целом сферы «Отношения к учению». Большинство прогнозов имеет неблагоприятный характер, ответы обобщенные и не детализированы, отсутствуют значимые компоненты ситуаций. Школьники в основном занимают пассивную позицию при конструировании прогноза развития ситуации. Специфика рече-коммуникативной функции именно у этих детей отразила значительно частое употребление прямой речи, при этом сами речевые конструкции представляли собой короткие фразы, сопровождаемые устной жестовой речью, а более сложные прогнозы включали дактилирование.

Для младших школьников с нарушениями речи характерно:

Дети с тяжелыми нарушениями речи среди шести значимых сфер дети с нарушениями слуха наиболее успешно осуществляют прогноз в сфере «Отношения со сверстниками» (во внеучебной ситуации), «Отношения со взрослыми», в сфере «Виртуальное общение» и сфере «Отношение к здоровью». Наряду с высокими показателями регулятивной функции, можно отметить высокие значения рече-коммуникативной функции и несмотря на имеющийся речевой дефект, способны в достаточной мере вербализировать прогноз. Однако школьники с нарушениями речи в прогнозе ориентированы на единственный сценарий развития событий, который чаще имеет неблагоприятный исход ситуации, а сам он не выступает активным участником прогнозируемых событий, прогноз достаточно узок, без включения в ситуацию других участников и персонажей, прошлый опыт не является основой для выстраивания образа будущих событий.

Для младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата характерно:

Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата успешнее выполняют прогнозирование ситуаций в сфере «Отношение к болезни», в сфере «Виртуальное общение». Прогнозирование в учебной сфере находится на самом низком уровне в сравнении с другими сферами жизнедеятельности детей. При построении прогноза дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в меньшей мере способны прогнозировать причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений. В условиях ограниченного социального взаимодействия, отсутствия компании сверстников, в которых младший школьник мог бы испытать чувство принадлежности к группе, дети своими ответами компенсировали данную ограниченность. Однако, у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата предвосхищение событий, связанных с такими критериями, как зрелость / инфантильность стратегии прогнозирования, оптимистическая / пессимистическая установка на построение ожидаемого образа будущего, максимальная / минимальная вербализации прогноза осуществляется значительно хуже. Это может привести к тому, что ребенку будет сложнее определиться с выбором собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Вербальное оформление будущих событий детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата не в полной мере детализирует и раскрывает деятельность участников событий, не конкретизирует их эмоциональные состояния, взаимоотношения между ними.

Глава IV

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

4.1. Общая характеристика программы коррекционно-развивающей работы по формированию способности к прогнозированию у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Коррекционно-развивающая работа по формированию способности к прогнозированию у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья имеет определенную последовательность. Работа начинается с индивидуальных заданий, в процессе которых усваиваются адекватные стратегии прогнозирования в типичных ситуациях, провоцирующих нарушение школьником социальной нормы поведения, и позволяющие это нарушение нормы предотвратить. Далее предусмотрены групповые формы работы, которые позволяют закрепить полученные навыки и научиться применять их в групповом обсуждении и ролевой игре, отражающих подобные ситуации.

<i>Индивидуальная форма работы</i>	
<i>1 этап</i>	Формирование у школьников представления о вариативности будущего и осуществления выбора оптимального варианта развития ситуации из предложенных. Используется наглядная форма представления ситуации настоящего и вариантов будущего.
<i>2 этап</i>	Формирование у школьников умения оценивать варианты прогноза, осуществлять самостоятельный выбор оптимального варианта прогноза. Используется наглядная форма представления ситуации настоящего и вариантов будущего.
<i>3 этап</i>	Формирование у школьников умения самостоятельно строить прогноз и обосновывать его. Используется наглядная форма представления ситуации настоящего.
<i>4 этап</i>	Формирование у школьников умения самостоятельно строить прогноз в ситуации, предъявленной в текстовой форме и обосновывать его. Используется текстовая (словесная) форма представления ситуации настоящего.
<i>Групповая форма работы</i>	
<i>5 этап</i>	Формирование у школьников умения строить вариативные прогнозы развития событий, оценивать варианты других участников группы. Используется текстовая (словесная) форма представления ситуации настоящего.
<i>6 этап</i>	Закрепление у школьников умений прогнозировать исход ситуаций будущего (инсценировка)

Индивидуальная форма работы

В начале индивидуальной работы школьникам предлагают задания в наглядной форме и просят осуществить выбор оптимального варианта развития ситуации сначала из предложенных педагогом-психологом (дефектологом), затем самостоятельно, после этого школьника просят описать возможное развитие событий, ориентируясь на задания, предъявленные в текстовой форме.

Задание 1. Младшему школьнику предъявляется картинка с изображением ситуации, сопровождаемая словесным пояснением. В процессе выполнения этого задания у ученика формируется представление о разных вариантах развития событий. Младший школьник с помощью специалиста учится выбирать наиболее рациональный вариант прогноза.

Задание 2. Младшему школьнику предъявляется картинка с изображением ситуации, сопровождаемая словесным пояснением. В процессе выполнения задания ученик учится самостоятельно анализировать предъявленные специалистом варианты прогноза, и выбирать наиболее рациональный.

Задание 3. Младшему школьнику предъявляется картинка с изображением ситуации, сопровождаемая словесным пояснением. В процессе выполнения задания ученик учится осуществлять анализ ситуации, выделять значимые отношения, на их основе самостоятельно строить прогноз, объясняя свою позицию.

Задание 4. Младшему школьнику зачитывается незавершенный рассказ. В процессе выполнения задания ребенок представляет ситуацию, описанную в рассказе, анализирует ситуацию и описывает возможное развитие событий. Затем происходит полное прочтение всего произведения самим учеником и обсуждение этого варианта развития событий со специалистом.

Групповая форма работы

На групповом этапе работы школьнику предъявляется наглядный материал только в начале работы, в дальнейшем используется словесное описание предлагаемой для построения прогноза ситуации. Таким образом, совершается переход от наглядно-образной к словесной форме предъявления ситуации, где участники нарушили какую-либо социальную норму или могут её нарушить в ближайшем будущем.

Задание 5. Младшие школьники, разбившись на группы обсуждают ситуацию, анализируют ее, предлагают несколько вариантов возможного

развития событий. Далее каждая группа зачитывает свои варианты, другая группа соглашается или опровергает прогноз, объясняя свою точку зрения. Это необходимо для формирования умений и навыков общения и сотрудничества, умений анализировать поведение других людей, различные точки зрения. В результате групповой работы ребята должны будут не только высказывать свою позицию и обосновывать её, но и прогнозировать последствия представленных действий.

Задание 6. Младшие школьники, разбившись на группы анализируют ситуацию, определяют возможный вариант развития событий, затем инсценируют его. Таким образом, специалисту необходимо организовать психологически комфортную ситуацию для самораскрытия и творческого самовыражения школьников, проявления их фантазии. Для инсценировки можно использовать любую ранее рассмотренную ситуацию или литературное произведение, использованное на предыдущих занятиях.

Коррекционно-развивающая работа по формированию у младших школьников способности к прогнозированию в учебной и внеучебной сфере опирается на следующие критерии: установка на просоциальное поведение; установка на зрелые стратегии прогнозирования; оптимистическая установка на построение прогноза; формирование активной позиции в прогнозируемой ситуации; установка на детализацию прогноза; широта социального контекста прогнозирования; установка на рациональный прогноз. Формирование критериев максимальной вербализации прогноза, полноты рече-языковых средств, категории будущего времени, вариативности в прогнозировании осуществляется параллельно в процессе работы над каждым из вышеперечисленных критериев и включено в предлагаемые блоки заданий.

4.2. Формирование способности к прогнозированию в младшем школьном возрасте

4.2.1. Формирование способности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к прогнозированию в учебной деятельности

Система упражнений по формированию способности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к прогнозированию, нацеленная на содействие эффективной социализации, включает 7 блоков заданий. Каждый из блоков, направлен на освоение преимущественно одного критерия оценки качества прогнозирования и прогноза

как его продукта. Все блоки построены по единой схеме и включают задания, расположенные по принципу возрастания сложности и отражающие этапы работы над освоением данного показателя прогнозирования. Внутри каждого блока – 6 заданий на материале учебных ситуаций, типичных для младшего школьного возраста, и 6 – на материале внеучебных и внешкольных ситуаций. Задания 1.1 – 1.4 предполагают индивидуальную, задания 1.5-1.6 – групповую форму работы. Авторские рисунки к заданиям представлены в учебном пособии Гараниной Я.Г. [27].

1. Формирование просоциального поведения младших школьников

Задание 1.1.1.

Цель: формирование просоциального поведения в школе, расширение представлений младшего школьника о роли выбора того или иного поведения и личной ответственности за него, формирование умения делать выводы в результате совместной работы со специалистом, развитие коммуникативных навыки.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с изображением ситуации и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются эти варианты прогнозов. С помощью наводящих вопросов специалист подводит ребенка к определению последствий каждого варианта развития событий.

Ситуация: Сосед не дал списать мальчику на контрольной работе.

Варианты развития событий:

1. Мальчик попросит соседа объяснить примеры, которые вызвали у него затруднения на перемене, после чего он будет знать учебный материал, и в следующий раз он не будет списывать.

2. Мальчик разозлится, что не смог хорошо выполнить контрольную работу, ударит соседа, после чего учитель отведет его к директору.

Варианты наводящих вопросов:

– Как ты думаешь, чем может завершиться каждая из этих ситуаций? (Друг ему объяснит задание; мальчика поведут к директору, он испортит отношения с соседом по парте)?

– В каком случае мальчик поступил правильно?

– Какой вариант развития будущих событий ты считаешь правильным? Почему?

Задание 1.1.2.

Цель: формирование просоциального поведения в школе и умения делать выводы в результате совместной работы со специалистом, выбирать наиболее рациональный вариант прогноза.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с изображением ситуации и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Специалист предлагает ребенку самостоятельно оценить эти варианты и определить, какие из них отвечают нормам поведения младшего школьника.

Ситуация: Учитель поставил мальчику двойку за невыполненное домашнее задание.

Варианты развития событий:

1. Мальчик обидится на учителя.
2. Мальчик придет домой, выполнит домашнее задание и попросит учителя исправить отметку на следующий день.
3. Мальчик убежит, громко хлопнув дверью.

Вопросы для обсуждения:

– В какой ситуации на твой взгляд мальчик поступил правильно? Почему?

– Чем может закончиться каждая из ситуаций?

Задание 1.1.3.

Цель: формирование просоциального поведения, расширение представлений младшего школьника о роли выбора того или иного поведения в школе и личной ответственности за него, использование речезыковых средств в заданной ситуации.

Процедура проведения. Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией. Специалист просит ученика определить вариант развития событий, отвечающий нормам и правилам поведения в школе и обосновать свою позицию.

Ситуация: Мальчик увидел красивую ручку, которую потерял кто-то из его одноклассников.

Вопросы для обсуждения:

– Как думаешь, что нужно сделать мальчику? Почему?

Задание 1.1.4.

Цель: формирование просоциального поведения, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении в школьной ситуации.

Процедура проведения: Ребенку зачитывают начало рассказа Виктора Голявкина «Разрешите пройти!» и просят завершить его. После того как ребенок назвал свой вариант продолжения событий, зачитывают авторский вариант завершения рассказа.

Вопросы для обсуждения:

- Правильно ли поступили мальчики? Почему ты так думаешь?
- Кто не прав в этой ситуации? Почему?
- Что сделает старик в этой ситуации?
- Как ты думаешь, чем закончится эта история?

Задание 1.1.5.

Цель: формирование просоциального поведения и умения обосновывать свою точку зрения, формировать умение работы в команде, используя коммуникативные навыки.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах оценивают ситуацию, обсуждают, рассматривают возможные варианты развития событий, записывают их на листе. Затем защищают свою позицию, комментируя предложенный вариант развития событий: «Мы предлагаем ..., потому что ...». После того, как все варианты будут представлены, каждая группа высказывает свое мнение по поводу вариантов развития событий, представленных другой группой по образцу: «Я согласен с мнением ..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик опоздал на урок русского языка.
- Мальчик не выучил таблицу умножения.

Задание 1.1.6.

Цель: формирование просоциального поведения и умений у школьников самостоятельно выполнять задания, анализировать, выделять главное в школьной ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию с описанием школьной ситуации. Детям предлагают инсценировать возможный вариант развития событий данной ситуации.

Варианты ситуаций:

- Мальчик потерял свой телефон.
- Сосед не дал списать мальчику на контрольной работе.
- Мальчик опоздал на урок.

2. Формирование зрелых стратегий прогнозирования у младших школьников

Задание 1.2.1.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении в школе.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются эти варианты прогнозов, последствия развития событий каждого из вариантов.

Ситуация: Мальчик не знает, как решить задачу по математике.

Варианты развития событий:

1. Мальчик подойдет к учителю и попросит его объяснить ему задачу.
2. Мальчик расстроится, может быть, даже заплачет, и не будет решать задачу.

Вопросы для обсуждения:

– Как ты думаешь, чем может завершиться каждая из ситуаций?

(Учитель объяснит ему, как решать задачу, в следующий раз он сможет справиться с подобным заданием самостоятельно; мальчик так и не поймет эту задачу, а затем ему будет сложнее понимать и другие задачи, как следствие, будет хуже учиться по математике, и получать плохие оценки).

– В каком случае мальчик поступит правильно?

– Какой вариант развития будущих событий ты считаешь правильным?

Задание 1.2.2.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения в школе у младших школьников.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнка просят выбрать вариант, в котором поведение соответствует школьным правилам и нормам.

Ситуация: Мальчик хочет поиграть с одноклассниками на перемене, но они его не позвали.

Варианты развития событий:

1. Мальчик побежит и расскажет учителю, что ребята с ним не играют.
2. Мальчик подойдет к ребятам и предложит поиграть вместе.
3. Мальчик заплачет, и будет сидеть один всю перемену.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, в какой ситуации мальчик поступил правильно? Почему?
- Как может закончиться каждая из ситуаций?
- Как должен вести себя мальчик, чтобы у него было много друзей?

Задание 1.2.3.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников, расширение представлений о правильном поведении в школе.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и его просят объяснить, чем может завершиться данная история.

Ситуация: Мальчик поранил палец на уроке труда.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, что нужно сделать мальчику? Почему?
- Как ты думаешь, почему произошла эта ситуация?
- Что нужно сделать, чтобы избежать травм на уроках?

Задание 1.2.4.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников, расширение представления о правильном поведении в школе, ответственности за свое поведение.

Процедура проведения: Ребенку читают начало рассказа Виктора Голявкина «Как я под партой сидел» и просят завершить его по своему усмотрению. Можно по просьбе школьника прочитать авторское завершение рассказа.

Вопросы для обсуждения:

- Правильно ли поступил мальчик? Почему ты так думаешь?
- Как поступит учитель в этой ситуации?
- Как ты думаешь, чем закончится эта история?

Задание 1.2.5.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения в школе у младших школьников и умения высказывать и отстаивать своё собственное мнение; отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах обсуждают возможные варианты продолжения ситуации, записывают их на листе, представляют

их школьникам другой группы, аргументируя «Мы предлагаем ..., потому что...».

После того, как группы продемонстрируют свое видение продолжения ситуации, предлагают оценить варианты, предложенные другой группой с помощью фраз «Я согласен с мнением ..., потому что...», «Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- У мальчика во время урока перестала писать ручка.
- Мальчик разговаривал во время урока, и учитель вызвал его к доске.

Задание 1.2.6.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения в школе у младших школьников, умений самостоятельно выполнять задания, анализировать и выделять главные моменты в ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант ее продолжения.

Ситуации:

- Мальчик ударил ногу на уроке физкультуры.
- У мальчика закончилась тетрадь на уроке.
- Мальчик не знает, как решить пример контрольной работы.

3. Формирование оптимистичной установки на построение ожидаемого образа будущего

Задание 1.3.1.

Цель: формирование оптимистичной установки в развитии событий будущего и расширение представлений младшего школьника о поведении в различных школьных ситуациях.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждают варианты прогнозов и их последствия.

Ситуация: Мальчик забыл дома тетрадь с домашним заданием

Варианты развития событий:

1. Во время урока учитель просит сдать тетрадь на проверку, но мальчик не сдает тетрадь. Учитель поставит мальчику «2» за домашнее задание.
2. Мальчик подойдет к учителю перед уроком, скажет о том, что забыл дома тетрадь и попросит сдать домашнее задание завтра.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь может завершиться каждая из описанных ситуаций?

(Мальчик получит плохую оценку, его родителей это очень огорчит; мальчик покажет тетрадь на следующий день, учитель увидит, что задание выполнено и поставит хорошую оценку).

– Какой вариант завершения истории более позитивный?

– В каком случае мальчик с хорошим настроением придет домой и внимательно соберет портфель на следующий день?

– Какой вариант развития событий ты считаешь наиболее позитивным?

Задание 1.3.2.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего в пространстве школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнок рассматривает предложенные варианты. Ребенка просят определить в какие варианты из предложенных пессимистичные, а какие оптимистичные.

Ситуация: Мальчик случайно сломал стул в классе.

Варианты развития событий:

1. Мальчика отругают и отведут к директору.

2. Мальчик никому не скажет о том, что сломал стул.

3. Мальчик извинится, скажет, что сделал это случайно и попросит папу отремонтировать стул.

Вопросы для обсуждения:

– Чем может завершиться каждая из историй?

– Какой вариант заканчивается пессимистично, а какой оптимистично?

– Какой вариант развития событий ты считаешь наиболее правильным?

Задание 1.3.3.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и расширения представлений младшего школьника выборе правильного поведения в школе.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией. Ребенка просят придумать оптимистичное завершение данной ситуации.

Ситуация: Мальчик сделал много ошибок в диктанте по русскому языку.

Вопросы для обсуждения:

– Назови положительные стороны данной ситуации?

– Придумай оптимистичное завершение данной ситуации.

– Как можно решить данную проблему?

Задание 1.3.4.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и расширения представлений младшего школьника выборе правильного поведения в школе.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Виктора Голявкина «Тетрадки под дождём» и просят придумать собственное продолжение истории.

Вопросы для обсуждения:

- Правильно ли поступили мальчики?
- Как ты думаешь, чем закончится эта история? Придумай оптимистичное окончание истории?

Задание 1.3.5.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и умения высказывать своё собственное мнение, отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Детям предлагают понять ситуацию и выбрать наиболее оптимистичный вариант развития событий в данных ситуациях. Затем представляют свое видение завершения ситуации: «Мы предлагаем ..., потому что...». Школьникам предлагают высказаться по поводу различных вариантов, предложенных другими участниками: «Я согласен с мнением ..., потому что...; Я не согласен с мнением..., по тому что...».

Ситуации:

1. Мальчик не передел обувь, когда зашел в школу и прошел по чистому коридору в грязной обуви.
2. Мальчик списывал домашнее задание, и учительница увидела это.

Задание 1.3.6.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и умения анализировать и выделять главное, высказывать своё собственное мнение по различным школьным проблемам.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждой группе предлагается определенная ситуация из школьной жизни. Участников просят разыграть ситуации, выбрав самый позитивный вариант развития событий данной ситуации.

Ситуации:

- Мальчик сделал много ошибок в контрольной работе.
- Мальчик забыл дома учебник.
- Мальчик случайно сломал стол в классе.

*4. Формирование активной позиции
в прогнозируемой ситуаций будущего*

Задание 1.4.1.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются варианты продолжения этих ситуаций. В предложенных ситуациях различна роль ученика, в первом случае он занимает активную позицию, во втором случае – пассивную.

Ситуация: Мальчик потерял книгу из школьной библиотеки.

Варианты развития событий:

1. Мальчик придет домой, внимательно поищет, найдет книгу и сдаст ее библиотекарю.
2. Библиотекарь расскажет об утерянной книге учителю, учитель позвонит родителям и мальчика поругают.

Вопросы для обсуждения:

- Кто является главным действующим лицом данной истории?
- Как ты считаешь, в каком случае мальчик поступил правильно?

Задание 1.4.2.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Школьника просят определить в какой ситуации мальчик занимает активную позицию.

Ситуация: Мальчик принес журнал с комиксами в школу.

Варианты развития событий:

1. Мальчик читал принесенные комиксы только на перемене с друзьями.
2. Мальчик во время урока решил показать журнал с комиксами соседу по парте, а учитель увидела это и отобрала его.

3. Одноклассники увидели у мальчика интересные комиксы и попросили дать почитать.

Вопросы для обсуждения:

- Кто является главным действующим лицом в каждой ситуации?
- В какой ситуации поведение школьников может привести к плохой успеваемости? Как можно этого избежать?

Задание 1.4.3.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего и умений использовать рече-языковые средства в соответствии с ситуацией.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и просят представить, как может продолжиться данная история.

Ситуация: Мальчик дергает девочку за косичку.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, почему мальчик так поступает?
- Нравится ли это девочке? Как ты думаешь, что она чувствует при этом по отношению к мальчику?
- Что в дальнейшем сделает мальчик?
- Как по-другому можно поступить в этой ситуации?

Задание 1.4.4.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуаций будущего и умения выстраивать рассказ от своего имени.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Виктора Голявкина «Вот что интересно», просят придумать продолжение рассказа и пересказать от своего имени.

Вопросы для обсуждения:

- К какому решению пришли родители Гоги?
- Как думаешь, чем закончится эта история?
- Перескажи рассказ от своего имени по плану.

Примерный план для пересказа:

1. Гога знал только две буквы.
2. Гогу пытались научить читать и дома, и в школе.
3. Как родители поняли, что Гога не умеет читать.
4. Как мама читала рассказ Гоге.

Задание 1.4.5.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умения высказывать своё собственное мнение, отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах оценивают ситуацию, обсуждают, рассматривают возможные варианты развития событий, записывают их на листе. Затем представляют свою ситуацию, описывают ее по образцу: «Мы предлагаем ..., потому что...». Затем нужно высказать мнение по поводу представленных вариантов развития событий по образцу «Я согласен с мнением..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

1. Мальчик потерял физкультурную форму.
2. Мальчик по состоянию здоровья остался в классе, а все дети ушли на урок физкультуры на улицу.

Задание 1.4.6.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умения анализировать и выделять главное в ситуации, самостоятельно разрешать возникшие проблемы.

Процедура проведения: Школьники делятся на пары и им предлагают карточки с описанием действий каждого участника события. Ученикам необходимо разыграть ситуацию в виде диалога и придумать, чем закончится данная ситуация.

Ситуации:

- На перемене мальчик готовится к следующему уроку и повторяет домашнее задание.
- Мальчики играют, шумят, бегают по классу во время перемены.

5. Формирование многокомпонентного описания ситуации будущего

Задание 1.5.1

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. Обсуждаются варианты прогнозов и ребенка просят выбрать вариант прогноза, который наиболее полно описывает будущие события.

Ситуация: Мальчик не замечает, что учитель вошел в класс и начал урок, и продолжает играть в телефон.

Варианты развития событий:

- Мальчик уберет телефон.
- Мальчик увидит учителя, поймет, что играть в телефон на уроке нельзя и уберет телефон в портфель.

Вопросы для обсуждения:

- В каком варианте описания будущих событий наиболее полные?
- В каком варианте дается описание того, о чем думает мальчик?

Задание 1.5.2.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Просят определить, какой прогноз более полный.

Ситуация: Пришло время забирать мальчика из школы, а родителей не было, они задерживались на работе.

Варианты развития событий:

1. Мальчик подумал, что родители задерживаются на работе, у него есть прекрасная возможность пообщаться с учителем.
2. Мальчик очень расстроился и заплакал.
3. Мальчик попросил учителя позвонить родителям и поторопить их.

Вопросы для обсуждения:

- Какое описание происходящего наиболее полное и описывает чувства ребенка?
- Что лучше всего делать мальчику в этой ситуации?

Задание 1.5.3.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, уметь использовать рече-языковые средства в ситуации школьного общения.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией. Дается задание описать продолжение истории, поведение и чувства школьника.

Ситуация: Мальчик принес не все необходимые принадлежности для урока по изобразительному искусству.

Вопросы для обсуждения:

- Какие чувства испытывает мальчик в данной ситуации?

- Как может поступить мальчик в этой ситуации?
- Что может произойти потом?

Задание 1.5.4.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении в школе.

Процедура проведения: Школьнику читается начало рассказа Виктора Голявкина «Два подарка» и просят придумать его продолжение.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, какие чувства испытывает мальчик? Почему?
- Что подумал мальчик, когда учитель поставила ему двойку золотым пером?
- Почему учитель так поступила?
- Чем закончится эта история?

Задание 1.5.5.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, уметь высказывать своё собственное мнение в коллективной работе.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Детей просят обсудить ситуацию, предложить возможные варианты продолжения истории и рассказать участникам другой группы с помощью фраз: «Мы предлагаем..., потому что...», высказать свою точку зрения: «Я согласен с мнением..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

1. Мальчик, рассказывая стихотворение по литературе, забыл слова.
2. Мальчику нравится одноклассница, и он хочет сделать ей подарок.

Задание 1.5.6.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, уметь анализировать и выделять главное в школьных ситуациях, аргументировать свою точку зрения.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик потерял тетрадь по русскому языку.
- Мальчик хочет сделать подарок учителю на 8 марта.
- Мальчик, пересказывая домашнее задание по литературе, забыл, что нужно сказать дальше.

6. Формирование широты социального контекста прогнозирования у младших школьников

Задание 1.6.1.

Цель: формирование широты социального контекста прогнозирования, расширение представления младшего школьника о возможности включения дополнительных участников в описание событий будущего.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий и обсуждается возможное продолжение данных ситуаций с включением дополнительных участников.

Ситуация: Мальчик разбил окно в классе.

Варианты развития событий:

1. Мальчик испугался и убежал.
2. Мальчика отправили к директору, где его уже ждала мама.

Вопросы для обсуждения:

- В каком из вариантов развития событий появляются дополнительные участники?
- Каких участников еще можно включить в продолжение истории?
- Какой прогноз наиболее точно описывает будущие события?

Задание 1.6.2.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умения самостоятельно выбирать вариант прогноза, который построен с учетом более широких социальных связей.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнок оценивает (самостоятельно) эти варианты.

Ситуация: Мальчик занял 1 место в школьной олимпиаде по математике.

Варианты развития событий:

1. Мальчика наградили почетной грамотой.
2. Завуч вручила грамоту мальчику, а учительница позвонила родителям и похвалила его.
3. Мальчик очень обрадовался и радостный пошел домой.

Вопросы для обсуждения:

- В каком варианте подробно описаны действия будущего? Почему?
- Какие чувства мог испытывать мальчик в этой ситуации? Кто разделяет с ним эти чувства? Назови как можно больше возможных участников.

Задание 1.6.3.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умение использовать рече-языковые средства в соответствии с ситуацией.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и просят назвать возможный вариант развития событий, включив дополнительных участников.

Ситуация: Мальчик не сдал вовремя книгу в библиотеку.

Вопросы для обсуждения:

- Кто еще может из ребят или взрослых может быть включен в описание продолжения этого сюжета?
- Как еще могут развиваться события, изображенные на картинке?

Задание 1.6.4.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и расширение представлений о вариантах поведения в той или иной ситуации школьной жизни.

Процедура проведения: Школьнику зачитывают начало рассказа Виктора Голявкина «Совість» и просят придумать его завершение.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, чем может завершиться эта история?
- Кто еще из героев может быть включен в продолжение рассказа?

Задание 1.6.5.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умения высказывать своё собственное мнение, работая в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации и карточки с определенными персонажами. Школьников просят продумать варианты завершения предложенных ситуаций и прокомментировать: «Мы предлагаем ..., потому что...», «Я согласен с мнением, потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик пропустил большое количество занятий, и не понимает, как решить примеры по математике (Персонажи: сосед, учитель, мама).
- Мальчики придумывают сценарий к празднику 8 марта (Персонажи: одноклассники, учитель, мамы).

Задание 1.6.6.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования, умения самостоятельно анализировать и выделить главное в ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик разбил вазу в классе.
- Мальчика пригласили на олимпиаду по математике.
- Мальчик не сдал вовремя контрольную работу по окружающему миру.

7. Формирование рационального прогноза у младших школьников

Задание 1.7.1.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик ситуации.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. При обсуждении вариантов развития событий, школьнику объясняют последствия поведения главных героев ситуации.

Ситуация: Мальчик случайно порвал книгу из библиотеки.

Варианты развития событий:

1. Мальчик клеит книгу и сдаст ее библиотекарю.
2. Мальчик сдаст в библиотеку порванную книгу, надеясь, что библиотекарь этого не заметит.

Вопросы для обсуждения:

- В каком случае мальчик бережно относится к книге?
- В каком случае мальчик поступил правильно по отношению к библиотекарю? Почему?

Задание 1.7.2.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик школьной ситуации.

Процедура проведения: Предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнка просят выбрать карточку, на которой изображено правильное поведение мальчика.

Ситуация: Мальчик боится предстоящей контрольной работы.

Варианты развития событий:

1. Мальчик будет усердно готовиться к контрольной работе, поэтому перестанет волноваться и напишет работу хорошо.
2. Мальчик скажет маме, что плохо себя чувствует и останется дома.
3. Мальчик надеется, что ему удастся списать.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, чем может закончиться каждая из ситуаций?
- В какой ситуации, на твой взгляд, мальчик поступил правильно и рационально? Почему ты так считаешь?

Задание 1.7.3.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений, ответственности за поведение в определенной школьной ситуации

Процедура проведения: Предъявляется картинка с определенной ситуацией, школьника просят предложить свой вариант развития события.

Ситуация: Мальчик бегал по коридору и разбил горшок с цветком.

Вопросы для обсуждения:

- Что может произойти с мальчиком, если он так будет себя вести?
- Как ты думаешь, что нужно сделать мальчику в этой ситуации? Почему?

Задание 1.7.4.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик ситуации.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Виктора Голявкина «Абсолютно верно», и просят придумать его возможное продолжение. Затем обсуждается авторский вариант окончания рассказа.

Задание 1.7.5.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик ситуации, отработка навыков командной работы.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Участников просят обсудить возможные варианты развития событий ситуации, записать их на листе, и представить участником другой группы с помощью фраз: «Мы предлагаем ... , потому что...», затем высказать свое мнение: «Я согласен с мнением ... , потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

1. Мальчик случайно сломал линейку соседа по парте, пока тот не видел.
2. Мальчик списал изложение из интернета, учитель это заметил.

Задание 1.7.6.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и выделения существенных характеристик ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик бегал по классу и уронил рюкзак девочки на пол.
- Мальчик списал контрольную работу у соседа, а учительница это заметила.
- Мальчик сломал карандаш своего друга, пока тот не видел.

4.2.2. Формирование способности младшего школьника к ограниченным возможностям здоровья к прогнозированию в ситуациях внеучебной деятельности

1. Формирование просоциального поведения младших школьников в ситуациях будущего

Задание 2.1.1.

Цель: формирование просоциального поведения, расширение представлений младшего школьника о роли выбора того или иного поведения и личной ответственности за него в ситуациях вне школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются эти варианты прогнозов. С помощью наводящих вопросов специалист подводит ребенка к определению последствий каждого варианта развития событий.

Ситуация: Бабушка не может перейти через дорогу.

Варианты прогноза:

- Мальчик поможет бабушке перейти через дорогу.
- Мальчик не хочет помогать бабушке и убежит домой.

Варианты наводящих вопросов:

- Как нужно относиться к взрослым людям?
- Как ты думаешь, может завершиться каждая из историй?
- В каком случае мальчик поступит правильно?
- Какой вариант развития будущих событий ты считаешь правильным? Почему?

Задание 2.1.2.

Цель: формирование просоциального поведения и умения делать выводы в результате совместной работы со специалистом, выбирать наиболее рациональный вариант прогноза.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Специалист предлагает ребенку самостоятельно оценить эти варианты и определить, какие из них отвечают нормам поведения младшего школьника.

Ситуация: Младшая сестренка взяла тетрадки мальчика и хотела на них рисовать.

Варианты развития событий:

1. Мальчик скажет сестренке, что нельзя брать тетрадки, и даст ей другие листочки, чтобы она могла на них рисовать.
2. Мальчик накричит на сестренку и отберет у нее тетрадки.
3. Мальчик ударит сестренку за то, что она взяла его тетрадки.

Вопросы для обсуждения:

- В какой ситуации мальчик, на твой взгляд, поступит правильно? Почему?
- Как ты думаешь, может закончиться каждая из ситуаций?

Задание 2.1.3.

Цель: формирование просоциального поведения, расширение представлений младшего школьника о роли выбора того или иного поведения и личной ответственности за него, использование речезыковых средств с заданной ситуации.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией. Специалист просит ученика определить вариант развития событий, отвечающий нормам и правилам поведения в школе и обосновать свою позицию.

Ситуация: Мальчик сидит в автобусе, заходит старенький дедушка.

Вопросы для обсуждения:

– Как ты думаешь, поступит мальчик в этой ситуации? Что он сделает? Почему?

Задание 2.1.4.

Цель: формирование просоциального поведения, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении вне школы.

Процедура проведения: Ребенку зачитывают начало рассказа Валентины Осеевой «Строитель» и просят завершить его. После того как ребенок назвал свой вариант продолжения событий, зачитывают авторский вариант завершения рассказа.

Вопросы для обсуждения:

- Что сделал мальчик с домиком другого мальчика?
- Как ты думаешь, правильно ли поступил мальчик?
- Придумай возможный вариант развития событий.

Задание 2.1.5.

Цель: формирование просоциального поведения и умения обосновывать свою точку зрения, формировать умение работы в команде, используя коммуникативные навыки.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах оценивают ситуацию, обсуждают, рассматривают возможные варианты развития событий, записывают их на листе. Затем защищают свою позицию, комментируя предложенный вариант развития событий: «Мы предлагаем ..., потому что ...». После того, как все варианты будут представлены, каждая группа высказывает свое мнение по поводу вариантов развития событий, представленных другой группой по образцу: «Я согласен с мнением ..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик увидел, что у женщины из кармана выпали деньги, а она не заметила.
- Мальчик взял без спроса папины часы и потерял их.

Задание 2.1.6.

Цель: формирование просоциального поведения и умений школьников самостоятельно выполнять задания, анализировать, выделять главное в ситуации вне школы.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Варианты ситуаций:

- Мальчик встретил свою соседку, которая идет с тяжелыми сумками.
- Мальчик хочет мороженое, но у него нет денег.

2. Формирование зрелых стратегий прогнозирования у младших школьников во внеучебной деятельности

Задание 1.2.1.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении вне школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются эти варианты прогнозов, последствия развития событий каждого из вариантов.

Ситуация: Мальчик отстал от родителей в торговом центре и потерялся.

Варианты:

Мальчик будет стоять и плакать.

Мальчик подойдет к охраннику, скажет, что потерялся и попросит о помощи.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, чем может завершиться каждая из ситуаций?
- В каком варианте мальчик поступит, как взрослый человек?
- В каком случае мальчик поступил правильно?
- Какой вариант развития будущих событий ты считаешь правильным?

Задание 2.2.2.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников вне школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнка просят выбрать вариант, в котором поведение школьника соответствует правилам и нормам.

Ситуация: Мальчик хочет пойти на один фильм, а родители и сестренка хотят пойти на другой фильм.

Варианты развития событий:

1. Мальчик обидится.
2. Мальчик согласится пойти на фильм, предложенный родителями, но попросит, чтобы в следующий раз они сходили на тот фильм, который он выберет.
3. Мальчик заплачет.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь завершится каждая из ситуаций?
- В какой ситуации мальчик поступит правильно? Почему?

Задание 2.2.3.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников, расширение представлений о правильном поведении вне школы.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и его просят объяснить, чем может завершиться данная история.

Ситуация: Мама забрала у мальчика телефон и сказала ему делать уроки.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, почему мама так сделала?
- Что нужно сделать мальчику, чтобы мама в следующий раз не отбиала у него телефон?

Задание 2.2.4.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников, расширение представления о правильном поведении вне школы.

Процедура проведения: Ребенку читают начало рассказа Валентины Осеевой «Обидчики» и просят завершить его по своему усмотрению. Можно по просьбе школьника прочитать авторское завершение рассказа.

Вопросы для обсуждения:

- Как думаешь, как нужно вести себя Толе со своими обидчиками? Почему?
- Как поступит Толя?
- Придумай возможное продолжение рассказа?

Задание 2.2.5.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников за пределами школы и умения высказывать и отстаивать своё собственное мнение; отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах обсуждают возможные варианты продолжения ситуации, записывают их на листе, представляют их школьникам другой группы, аргументируя «Мы предлагаем ..., потому что...».

После того, как группы продемонстрируют свое видение продолжения ситуации, предлагают оценить варианты, предложенные другой группой с помощью фраз «Я согласен с мнением ..., потому что...», «Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик хочет пойти гулять, а мама попросила его посмотреть за сестренкой.
- Мальчика не позвали играть в футбол ребята во дворе.

Задание 2.2.6.

Цель: формирование адекватных возрасту стратегий поведения у младших школьников за пределами школы, умений самостоятельно выполнять задания, анализировать и выделять главные моменты в ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик хочет пойти в кино, но мама его не отпускает, потому что ему нужно делать уроки.
- Мальчик потерял родителей в зоопарке.

3. Формирование оптимистичной установки на построение ожидаемого образа будущего

Задание 2.3.1.

Цель: формирование оптимистичной установки в развитии событий будущего и расширение представлений младшего школьника о поведении в различных внешкольных ситуациях.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждают варианты прогнозов и их последствия.

Ситуация: Мальчик кушал торт и уронил его, замарав пол.

Варианты прогноза:

1. Мальчик извинится, возьмет тряпку и протрёт пол.
2. Мальчик ничего не протрет и уйдет, а когда мама увидит, будет его ругать.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь может завершиться каждая из ситуаций?
- В каком случае мальчик и родители будут в хорошем настроении?

Задание 2.3.2.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего вне школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий и его просят определить какие варианты из предложенных пессимистичные, а какие оптимистичные.

Ситуация: Мальчик долго гулял на улице и промочил ноги.

Варианты развития событий:

1. Мальчик пойдет домой, переоденется и расскажет маме что произошло. Мама напоит сына горячим чаем, чтобы он не заболел.
2. Мальчик придет домой и начнет играть в компьютер, не переодевшись, и заболит.
3. Мальчик будет дальше гулять на улице с мокрыми ногами, а когда придет домой, мама его будет ругать.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, чем может закончиться каждая из ситуаций?
- Какой вариант развития событий ты считаешь наиболее правильным и оптимистичным?

Задание 2.3.3.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и расширения представлений младшего школьника выборе правильного поведения вне школы.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и его просят придумать оптимистичное завершение данной ситуации.

Ситуация: Мальчик проехал свою остановку на автобусе.

Вопросы для обсуждения:

- Как можно решить данную проблему?
- Что нужно сделать мальчику, чтобы данная история закончилась хорошо?

Задание 2.3.4.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и расширения представлений младшего школьника выборе правильного поведения вне школы.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Валентины Осеевой «Сторож» и просят придумать собственное продолжение истории.

Вопросы для обсуждения:

- Почему мальчик играл один?
- Чем занимался мальчик, пока остальные играли вместе?
- Весело ли было мальчику? Почему?
- Что можно было бы сделать, чтобы рассказ закончился хорошо?

Задание 2.3.5.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и умения высказывать своё собственное мнение, отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположен на карточка с описанием ситуации. Детям предлагают понять ситуацию и выбрать наиболее оптимистичный вариант развития событий в данных ситуациях. Затем представляют свое видение завершения ситуации: «Мы предлагаем ..., потому что...». Школьникам предлагают высказаться по поводу различных вариантов, предложенных другими участниками: «Я согласен с мнением ..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

1. Мальчик забыл помыть посуду, пришла мама с работы и увидела грязную посуду в мойке.
2. Мальчик забыл купить хлеб в магазине.

Задание 2.3.6.

Цель: формирование оптимистической установки в развитии событий будущего и умения анализировать и выделять главное, высказывать своё собственное мнение по различным внешкольным проблемам.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждой группе предлагается определенная ситуация из школьной жизни. Участников просят разыграть ситуации, выбрав самый позитивный вариант развития событий данной ситуации.

Ситуации:

- Мальчик кушал суп и пролил его на пол.
- Мальчик шел из школы домой и промок под дождем.

4. Формирование активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего

Задание 2.4.1.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. С ребенком обсуждаются варианты продолжения этих ситуаций. В предложенных ситуациях различна роль школьника, в первом случае он занимает активную позицию, во втором случае – пассивную.

Ситуация: Мальчик бегал во дворе и случайно толкнул девочку.

Варианты развития событий:

1. Мальчик остановится, попросит у девочки прощения и объяснит, что он не специально это сделал.
2. Девочка заплачет и пожалуется маме.

Вопросы для обсуждения:

- В какой ситуации мальчик поступил правильно?
- Как ты думаешь, может завершиться каждая из ситуаций?

Задание 2.4.2.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего вне школы.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Школьника просят определить в какой ситуации мальчик занимает активную позицию.

Ситуация: Мальчик поехал кататься на велосипеде и начался сильный дождь.

Варианты развития событий:

1. Мальчик увидит, что пошел дождь, зайдет в соседний магазин, и дождется, пока дождь не утихнет.
2. Мама начнет очень сильно переживать за мальчика.
3. Папа позвонит мальчику и скажет ему ехать домой.

Вопросы для обсуждения:

- В какой ситуации мальчик поступил правильно?
- Как ты думаешь, может завершиться каждая из ситуаций?

Задание 2.4.3.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умений использовать рече-языковые средства в соответствии с ситуацией.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и просят представить, как может продолжиться данная история.

Ситуация: Мальчик мячом попал в машину своего соседа.

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, что нужно сделать мальчику, попавшему в такую неприятную историю?
- Мальчик может сам решить эту проблему? Или только взрослые смогут ему помочь?

Задание 2.4.4.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умения выстраивать рассказ от своего имени.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Светланы Горевой «Настоящий друг», просят придумать продолжение рассказа и пересказать от своего имени.

Вопросы для обсуждения:

- Почему Паша расстроился?
- Как поступил его друг, Миша?

- Как ты думаешь, правильно ли поступил Миша?
- Как ты думаешь, какое окончание истории могла бы быть?

Примерный план для пересказа:

1. Подарок на день рождения.
2. Деньги – за отличное поведение или хорошие отметки.
3. Деньги в копилке на велосипед.
4. Лучший друг-Паша.
5. Пакет потеряян.
6. Помощь друга.

Задание 2.4.5.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умения высказывать своё собственное мнение, отработка навыков работы в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Дети в группах оценивают ситуацию, обсуждают, рассматривают возможные варианты развития событий, записывают их на листе. Затем представляют свою ситуацию, описывают ее по образцу: «Мы предлагаем ..., потому что...». Затем нужно высказать мнение по поводу представленных вариантов развития событий по образцу «Я согласен с мнением..., потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик пошел в магазин, но купил из списка не все продукты, которые мама просила.
- Мальчик бегал и случайно толкнул бабушку.

Задание 2.4.6.

Цель: формирование у младших школьников активной позиции в прогнозируемой ситуации будущего и умения анализировать и выделять главное в ситуации, самостоятельно разрешать возникшие вне школы проблемы.

Процедура проведения: Школьники делятся на пары и им предлагают карточки с описанием действий каждого участника события. Ученикам необходимо разыграть ситуацию в виде диалога и придумать, чем закончится данная ситуация.

Ситуации:

- Мальчик бегал во дворе и толкнул маленького мальчика.
- Мальчик палкой попал в окно дома.

5. Формирование многокомпонентного описания ситуации будущего

Задание 2.5.1.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. Обсуждаются варианты прогнозов и ребенка просят выбрать вариант прогноза, который наиболее полно описывает будущие события.

Ситуация: Мальчик увидел незнакомых ребят, которые играли с красивой машиной на пульте управления.

Варианты развития событий:

1. Мальчик тоже захочет поиграть с этой машинкой, подойдет к ребятам, познакомится с ними и попросится к ним в игру.

2. Мальчик будет смотреть, как ребята играют.

Вопросы для обсуждения:

– Как ты думаешь, может завершиться каждая из историй?

– Какое описание истории позволяет лучше понять ситуацию? Почему?

Задание 2.5.2.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Просят определить, какой прогноз более полный.

Ситуация:

– Мальчик случайно удалил с компьютера папин документ.

Варианты развития событий:

1. Мальчик подойдет к папе, извинится и скажет о том, что сделал, после чего папа восстановит свой документ.

2. Мальчик ничего никому не расскажет.

3. Мальчик испугается.

Вопросы для обсуждения:

– Какое описание истории позволяет лучше представить ситуацию?

– Как ты думаешь, может завершиться каждая из историй?

Задание 2.5.3.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, уметь использовать рече-языковые средства в ситуации внешкольного общения.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией, его просят придумать продолжение истории, описать поведение и чувства школьника.

Ситуация: Мальчик нашел телефон на улице.

Вопросы для обсуждения:

- Что может мальчик сделать в этой ситуации?
- Опиши чувства и поведение мальчика, который нашел телефон?

Задание 2.5.4.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, расширение представлений младшего школьника о правильном поведении.

Процедура проведения: Школьнику читается начало рассказа Светланы Горевой «Самый лучший друг» и просят придумать его продолжение.

Вопросы для обсуждения:

- Почему Петя любил задираить своих одноклассников?
- Кого Петя задира больше всех? Почему?
- Почему грустил Петя?
- Какое еще продолжение истории могла бы быть, опиши подробно.

Задание 2.5.5.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации, их чувств и отношений, уметь высказывать своё собственное мнение в коллективной работе.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Детей просят обсудить ситуацию, предложить возможные варианты продолжения истории и рассказать участникам другой группы с помощью фраз: «Мы предлагаем..., потому что...», высказать свою точку зрения: «Я согласен с мнением..., потому что...»; «Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик забыл поздравить тетю с днем рождения.
- Мальчик порвал свои любимые штаны.

Задание 2.5.6.

Цель: формирование многокомпонентного описания ситуации будущего, поведения участников ситуации вне школы, их чувств и отношений, уметь анализировать и выделять главное в ситуациях, аргументировать свою точку зрения.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

– Мальчик хочет поиграть в футбол, а на поле играют незнакомые мальчики.

– Мальчик нашел паспорт на улице.

6. Формирование широты социального контекста прогнозирования у младших школьников

Задание 2.6.1.

Цель: формирование широты социального контекста прогнозирования, расширение представления младшего школьника о возможности включения дополнительных участников в описание событий будущего.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий и обсуждается возможное продолжение данных ситуаций с включением дополнительных участников.

Ситуация: Мальчик отобрал у сестренки игрушки.

Варианты развития событий:

1. Мама придет, спросит у мальчика, зачем он это сделал, и попросит отдать игрушки сестренке и извиниться.

2. Сестренка будет плакать, и мальчик отдаст ей игрушки.

Вопросы для обсуждения:

– В каком из вариантов развития событий появляются дополнительные участники?

– Каких участников еще можно включить в продолжение истории?

– Какой прогноз наиболее точно описывает будущие события?

Задание 2.6.2.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умения самостоятельно выбирать вариант прогноза, который построен с учетом более широких социальных связей.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнок оценивает (самостоятельно) эти варианты.

Ситуация: Мальчик играл с мячом, и мяч укатился на проезжую часть.

Варианты развития событий:

1. Мальчик побежит забирать мяч.
2. Водитель из проезжающей машины остановится, возьмет мяч, отдаст его мальчику и скажет больше не играть рядом с проезжей частью.
3. Мальчик попросит кого-нибудь достать мяч.

Вопросы для обсуждения:

- В каком варианте подробно описаны действия будущего? Почему?
- Какие чувства мог испытывать мальчик в этой ситуации?

Задание 2.6.3.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умение использовать рече-языковые средства в соответствии с внеучебной ситуацией.

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией и просят назвать возможный вариант развития событий, включив дополнительных участников.

Ситуация: Мальчик в авиамodelьном кружке собирает самолет, и ему не хватает деталей.

Вопросы для обсуждения:

- Кто еще может из ребят или взрослых может быть включен в описание продолжения этого сюжета?
- Как еще могут развиваться события, изображенные на картинке?

Задание 2.6.4.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и расширение представлений о вариантах поведения в той или иной ситуации внешкольной жизни.

Процедура проведения: Школьнику зачитывают начало рассказа Юлии Азимовой «Конфеты» и просят придумать его завершение.

Вопросы для обсуждения:

- Почему Лиза неохотно ходила в школу?
- Что сказала Лизе мама?
- Как еще мог закончиться этот рассказ?

Задание 2.6.5.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования и умения высказывать своё собственное мнение, работая в команде.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена

карточка с описанием ситуации и карточки с определенными персонажами. Школьников просят продумать варианты завершения предложенных ситуаций и прокомментировать: «Мы предлагаем ..., потому что...», «Я согласен с мнением, потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик на футбольном матче забил гол, а его не засчитали. (Персонажи: тренер, судья, игроки команды).
- Мальчик начал громко кричать, когда ему не купили игру «лего». (Персонажи: мама, продавец, прохожий).

Задание 2.6.6.

Цель: формирование у младших школьников широты социального контекста прогнозирования, умения самостоятельно анализировать и выделить главное в ситуации внешкольной жизни.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик отобрал у друга мяч.
- Мальчик играл в компьютерную игру и забыл сделать домашнее задание.

7. Формирование рационального прогноза у младших школьников

Задание 2.7.1.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик внешкольной ситуации.

Процедура проведения: Ребенку предъявляется картинка с определенной ситуацией и 2 карточки с возможными вариантами развития событий. При обсуждении вариантов развития событий, школьнику объясняют последствия поведения главных героев ситуации.

Ситуация: Мальчик хотел пойти гулять, а мама не отпустила его, потому что он не выполнил домашние дела.

Варианты развития событий:

1. Мальчик обидится и проигнорирует просьбу мамы сделать сначала домашние дела.
2. Мальчик поможет маме и после этого пойдет гулять.

Вопросы для обсуждения:

– В каком случае мальчик получит желаемое?

– В каком случае мальчик поступил правильно по отношению к маме?

Почему?

– Какое поведение мальчика ты считаешь правильным?

Задание 2.7.2.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик внешкольной ситуации.

Процедура проведения: Предъявляется картинка с определенной ситуацией и 3 карточки с возможными вариантами развития событий. Ребёнка просят выбрать карточку, на которой изображено правильное поведение мальчика.

Ситуация: Родители обещали мальчику купить телефон, если он закончит четверть на отлично, однако мальчик закончил четверть хорошо.

Варианты развития событий:

1. Мальчик будет требовать телефон.

2. Мальчик в следующей четверти постарается улучшить свой результат, и закончит ее на отлично.

3. Мальчик будет обижен на родителей до тех пор, пока они не купят ему телефон.

Вопросы для обсуждения:

– Как ты думаешь, может закончиться каждая из историй?

– В каком случае мальчик поступает правильно? Почему?

Задание 2.7.3.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений, ответственности за поведение в определенной внешкольной ситуации

Процедура проведения: Школьнику предъявляется картинка с определенной ситуацией. Далее логопед просит ученика определить рациональный вариант развития событий, с пояснением своей позиции.

Ситуация: Мальчик закинул мяч в чужой двор на даче.

Вопрос для обсуждения:

– Как ты думаешь, что нужно сделать мальчику в этой ситуации? Почему?

Задание 2.7.4.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик внешкольной ситуации.

Процедура проведения: Школьнику читают начало рассказа Валентины Осеевой «Плохо», и просят придумать его возможное продолжение. Затем обсуждается авторский вариант окончания рассказа.

Вопросы для обсуждения:

- Как думаешь, правильно ли поступают мальчики?
- Для чего выбежала женщина?
- Придумай свое окончание истории.

Задание 2.7.5.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и существенных характеристик ситуации, отработка навыков командной работы.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы. Каждая группа получает лист А3, разделенный на 2(4) части, в центре расположена карточка с описанием ситуации. Участников просят обсудить возможные варианты развития событий ситуации, записать их на листе, и представить участником другой группы с помощью фраз: «Мы предлагаем ... , потому что...», затем высказать свое мнение: «Я согласен с мнением ... , потому что...; Я не согласен с мнением..., потому что...».

Ситуации:

- Мальчик оставил пакет с продуктами в автобусе.
- Мальчик пошел в гости к другу и не сказал об этом маме.

Задание 2.7.6.

Цель: формирование рационального прогноза у младших школьников с учетом выделения значимых отношений и выделения существенных характеристик внешкольной ситуации.

Процедура проведения: Школьники делятся на группы, каждая команда получает ситуацию и инсценирует возможный вариант развития событий.

Ситуации:

- Мальчик хотел поиграть в компьютер, а мама не разрешила ему, потому что он не сделал уроки.
- Мальчик закинул мяч на крышу веранды в детском сад.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблематика природы и механизмов процессов социализации занимает важное место в концепциях ведущих психологических направлений и школ. При этом в современных исследованиях социализации все чаще именно младший школьный возраст расценивается как этап, имеющий особое значение. Рождение социального «Я» ребенка, оформление социальной позиции школьника, выработка обязательных школьных умений и навыков, складывающиеся в школе межличностные отношения делают младший школьный возраст сензитивным для процесса социализации. Между тем именно младший школьный возраст для ребенка с ограниченными возможностями оценивается исследователями как критический, поскольку начало регулярного обучения, повышение социальной значимости межличностных отношений с педагогами и сверстниками оказываются своеобразной «проверкой на прочность» ресурсов социализации.

В рамках нашей работы принципиальной являлась проблема взаимосвязи прогнозирования и процессов социализации, поскольку социальная ответственность, связанная с позицией школьника, расширение круга и усложнение содержания значимых отношений с людьми повышает требования к предвидению последствий собственных действий и действий других людей.

Одной из основных исследовательских задач была разработка структурно-функциональной модели прогностической компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Структурно-функциональная модель включает три ведущих компонента, отражающих внутреннее функционирование прогностической компетентности. Регулятивный компонент отражает эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза будущих событий и его реализацию. Когнитивный компонент отражает характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности субъекта с его социальным взаимодействием, позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. Рече-коммуникативный компонент прогноза представлен в форме информации, фиксируемой в речевых моделях, используя которые, человек определяется с целесообразными вариантами выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Необ-

ходимость целостной оценки благополучия либо нарушений процесса социализации определила выделение в модели значимых для социализации младшего школьника сфер: отношение к учению; отношения со сверстниками и взрослыми, отношения в семье; отношения в интернет-пространстве и отношение к здоровью. В каждой из сфер выделяются особенности прогнозирования в ситуациях учения и во внеучебных ситуациях. В качестве эмпирических показателей уровня развития каждой функции и прогностической компетентности в целом было выделено 12 биполярных критериев.

Разработанный на основе структурно-функциональной модели прогностической компетентности авторский инструментальный «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» был апробирован, выявлены его психометрические показатели: ретестовая надежность методики (0,7); высокая внутренняя согласованность ответов школьников по показателям регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной функций прогностической компетентности и общим показателем прогностической компетентности (0,9); конструктивная валидность проверена с помощью стандартизированных методик У.В. Ульенковой «Изучение саморегуляции», Л.И. Переслени, В.Л. Подобед «Угадайка», Л.А. Черкасовой на выявление сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Методика может быть использована для скрининга, развернутого обследования прогностической способности в исследовательских целях, а также в рамках разработки программ психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное эмпирическое исследование с помощью методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» позволило выявить общие и специфические особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом. Представлены типологические профили младших школьников с нарушениями зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата. Выявленные у школьников с ограниченными возможностями здоровья особенности в прогнозировании позволяют утверждать значимость разработки эффективных инструментов помощи в процессе их социализации.

Авторским коллективом монографии предложена программа по формированию у младших школьников с ограниченными возможно-

стями здоровья прогностической компетентности, включающей индивидуальную и групповую работу со школьниками. Данная программа направлена на формирование у школьников адекватных стратегии прогнозирования в типичных ситуациях школы и вне школы, провоцирующих нарушение школьником социальной нормы поведения, и позволяющие это нарушение нормы предотвратить. Групповые формы работы позволяют школьникам закрепить полученные навыки и научиться применять их в групповом обсуждении и ролевой игре, отражающих подобные ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1982. – 256 с.
2. Аванесов В.С. Куда ведут реформы образования? / В.С.Аванесов // Народное образование. – 2001. – №5. – С. 26–32.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Алдакушева Е.С. Формирование нравственных ориентиров у младших подростков, склонных к девиантному поведению, на примере специальной коррекционной образовательной организации: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е.С. Алдакушева. – М., 2015. – 22 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
6. Андреевкова Н.В. Проблемы социализации личности / Н.В. Андреевкова // Социальные исследования. – 1970. – Вып. 3. – С. 11–22.
7. Андронов В.П. Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников / В.П. Андронов, М.С. Ионова // Интеграция образования. – 2015. – Т.19. – №1. – С. 118–123.
8. Ахметзянова А.И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21 – № 3. – С. 489–504.
9. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан.ун-та. – 2017. – 46 с.
10. Ахметзянова А.И. Моделирование прогностической компетентности как ресурса социализации младшего школьника с дефицитарным развитием / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2018. – Т.11. – №1. – С.68–74.
11. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л.Ф.Баянова // Филология и культура. – 2012. – № 3(29). – С. 294–298.
12. Белевич Н.А. Психолого-акмеологическое прогнозирование социализации подростков с делинквентным поведением: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Н.А. Белевич. – СПб., 2011. – 24 с.

13. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников / С.А. Беличева. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.

14. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход / С.А. Беличева. – М.: Ред.-изд.центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – 111 с.

15. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США. / Р.Бенедикт // Антология исследований культуры. – М.: Университетская книга, 1997. – Т.1. – 728 с.

16. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

17. Блос П. Психоанализ подросткового возраста / П.Блос. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 272 с.

18. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Богданова Т.Г. – М.: Академия, 2002. – С.3–203.

19. Бочарова В.Г. Контурсы взрослости: планы и опыт московских выпускников (опрос московских школ) // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. – 1997. – № 5. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/kontury-vzroslosti-plany-i-opyt-moskovskih-vypusknikov-opros-moskovskih-shkol> (дата обращения: 13.08.2018).

20. Брушлинский А.В. Мышление как прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

21. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П.Буева. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 268 с.

22. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Издательство Московского университета, 1990. – 136 с.

23. Валлон А. Психическое развитие ребенка. / А.Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – С. 91.

24. Власова Г.И. Социализация младших школьников в современной институциональной среде. / Г.И. Власова. – СПб.: НУ «Центр стратегических исследований», 2016. – 137с.

25. Гаврилюк Н.П. Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук / Н.П. Гаврилюк. – СПб., 2006. – 18 с.

26. Гаинутдинова И.Р. Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации:

автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И.Р Гаинутдинова. – Ульяновск, 2010. – 32с.

27. Гаранина Я.Г. Развитие способности к прогнозированию у слабо-видящих младших школьников / Я.Г. Гаранина, Т.В. Артемьева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 95 с.

28. Гезелл А. Педология раннего возраста /А.Гезелл. – М.: Л.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1932. – 142 с.

29. Геккель Э. Мировые загадки. Популярные очерки монистической философии / Э.Геккель. –М.: Издание Д. П. Ефимова, 1906. – 356 с.

30. Глушкова В.П. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук. – Глушкова В.П. – Курск, 2010. – 29 с.

31. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учеб. пос. для студ. выс. уч. зав. / Н.Ф.Голованова. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.

32. Гудзовская А.А. О компонентах личностной зрелости / А.А. Гудзовская, В.В. Шпунтова // Российский психологический журнал. – 2016. – Том 13. – №2. – С. 36–46.

33. Данилова М.А. Интернет-социализация студенческой молодежи: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук. / М.А. Данилова. – Саратов, 2009. – 18 с.

34. Денисова О.А. Проблемные пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.В. Голицина // Вестник Череповецкого государственного университета – 2012. – № 4. – Т. 3. – С.97–101.

35. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

36. Ельникова О.Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук. – О.Е. Ельникова. – Курск, 2004. – 20 с.

37. Ерёмин Ю.В. Интерактивное обучение в школе как средство устранения влияния нежелательной информации в интернете и снижения уровня социализации школьников / Ю.В.Ерёмин, Е.И. Задорожная // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия: Познание. – 2015. – №2 (41). – С.29–30.

38. Жилинская А.В. Развития способности целеполагания у старших подростков (на материале проектной деятельности): автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук. /А.В. Жилинская. – Москва, 2015. – 26 с.

39. Журавлев Г.Е. Психология и математика / Г.Е. Журавлев, Ю.М.Забродин, В.Ю. Крылов. – Москва: Наука, 1976. – 296 с.
40. Закирова В.Г. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / В.Г. Закирова, Л.А. Камалова // Международная научно-практическая конференция «Начальная школа сегодня: проблемы социализации». – Казань: КФУ, 2014. – С.4–11.
41. Закон «Об образовании в Российской Федерации» – URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/>. (Дата обращения: 15. 08.2018).
42. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В Змановская. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
43. Ионова М.С. Возможности развития прогностической способности у студентов-первокурсников с экстравертным и интровертным типом направленности личности / М.С. Ионова, С.И. Баляев // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13683> (дата обращения: 13.08.2018).
44. Калюжин П.В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П.В. Калюжин, Т.Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии: материалы III Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. – С. 78–95.
45. Каргапольцева Н.А. Социализация и воспитание студентов вуза / Н.А. Каргапольцева // Вестн. ОГУ. 2002. – № 2. – С. – 80–85.
46. Кардинер А. Психологические границы общества / А.Кардинер // Вестник ВолГУ. – Серия 9. – Вып. 8. – Ч. 1. – 2010. – С. 133–144.
47. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. / А.А.Карпов. – Ярославль: ЯРГУ, 2014. – 272 с.
48. Кириллова М.И. Социализация младших школьников с нарушением речи в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Пятигорск, 2006. – 22с.
49. Киселева М.А. Антиципация жизненного пути и социальное самочувствие молодого поколения / М.А. Киселева, Г.Н. Мальченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова. – Саратов: Изд-во Наука, 2009. – 123 с.
50. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – №1. – С.109–115.
51. Коган Л.Н. Социология культуры: учебное пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1992. – 120 с.

52. Кон И.С. В поисках самого себя: личность и самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 280 с.
53. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М.: Наука. – 1980. – 254 с.
54. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
55. Коробкин А.Л. Символическое моделирование позитивного образа будущего и его зависимость от индивидуально-типологических особенностей личности: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / А.Л. Коробкин – Хабаровск, 2002. – 169 с.
56. Кочетов Е.В. Социализация и самоидентификация российской молодежи: дис. на соиск. учен. степ. канд. социолог. наук / Е.В. Кочетов. – Новочеркасск, 2005. – 20 с.
57. Кравченко А.И. Общая социология / А.И Кравченко. – М.: Юнити, 2001. – 106 с.
58. Ларин А.Н. Социализация младших школьников как научно-педагогическая проблема / А.Н.Ларин // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 3 (061). – С. 199–204.
59. Левин К. Динамическая психология / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
60. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 288 с.
61. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
62. Лугарева Л.В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7-11 лет: автореферат на соиск. учен. степ. канд. псих.наук. /Л.В. Лугарева. – Иркутск, 2005. – 24 с.
63. Макарова С.Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию / С.Н Макарова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – №17. –145–155.
64. Малюченко Г.Н. Опыт теоретико-методологического обоснования опросника «Специфика предвосхищения будущего» / Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова, М.А. Киселёва // Известия Самарского научного центра Российской академии наук – 2009 – Т. 11(4) – С.109–117.
65. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях / О.Н.Макарова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 16(20). – С. 151–157.

66. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – СПб: Речь, 2005. – 445 с.

67. Милехин А.В. Психологическая грамотность как фактор социализации старшеклассников в современной школе: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / А.В. Милехина. – М, 2012. – 21 с.

68. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 224 с.

69. Муздыбаев К. Оптимизм-пессимизм личности. Опыт социально-психологического исследования / К. Муздыбаев // Социологические исследования. – 2003. – 12. – С. 87–96.

70. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л., 1983. – 240 с.

71. Мукина Е.Ю. Социально-педагогическая реабилитация младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук / Е.Ю.Мукина. – Москва, 2015. – 40 с.

72. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.

73. Ничипоренко Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. 2006. – №5. – С.50–59.

74. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

75. Оршанская М.В. Влияние фрустраций на социализацию подростков: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / М.В. Оршанская. – СПб, 2004. – 25с.

76. Особенности организации образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья // Учебно-методический комплект для руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных организаций. URL: <http://273-фз.рф/obuchenie/moduli/professionalnoeobrazovanie/> 7-06 (дата обращения: 04.04.2018).

77. Пазухина С.В. Закономерности формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности ребенка с ослабленным здоровьем в условиях антропологического подхода: монография / С.В. Пазухина Е.В. Панферова, С.А. Черкасова. – Москва–Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 330 с.

78. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т. Парсонс. – М.: Прогресс, 1965. – С.25–67.

79. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / А.В. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
80. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 612 с.]
81. Попова Т.М. Деадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – №1 (29). – 2013. – С. 79–88.
82. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 105–110.
83. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А.Регуш. – Санкт-Петербург: Речь. – 2003. – 352 с.
84. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: дисс. ... докт. психол. наук.– Москва, 1997. – 138с.
85. Скиннер Б. По ту сторону свободы и достоинства / Б. Скиннер. – М.: Оперант, 2015. – 192 с.
86. Сомова Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию: автореф. дис. .на соиск. учен. степ. канд. псих.наук / Н.Л.Сомова. – СПб, 2002. – 24 с.
87. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой. – Москва: Издательство «Спутник+», 2014. – 335с.
88. Социализация детей с ограниченными возможностями в условиях интегративного и инклюзивного образования: из опыта работы участников федеральной стажировочной площадки: Сборник материалов электронной конференции / Под. Ред. Г. П. Шереметовой, Я. Ю. Мостовской. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. – 210 с.
89. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416с.
90. Сычев О.А. Проявление оптимизма-пессимизма в антиципации / О.А.Сычев // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 9. С.56–62.
91. Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации / А.Ю. Уланова // Психологические исследования. – 2015. – Т.8. – №39. – С.9.
92. Ульенкова У.В. Изучение саморегуляции. URL:https://nsportal.ru/sites/default/files/2013/11/12/psikhologicheskaya_diagnostika_

sformirovannosti_universalnykh_uchebnykh_deystviy_u_pervoklassnikov.doc (дата доступа 25.07.2018).

93. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр – 2016. – 144 с.

94. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 112 с.

95. Фрейд З. Психология бессознательного / З.Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 234 с.

96. Харьковская Е.В. Формирование толерантной культуры детей младшего школьного возраста средствами художественно-творческой деятельности / Е.В. Харьковская, Г.Н. Тутаева, Е.В. Мирошниченко // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 3. – С.115–121.

97. Хлыбова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение социализации учащихся средних и старших классов: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Е.В. Хлыбова. – М., 2009. – 20 с.

98. Хорошилова Н.Ю. Психологическое сопровождение социализации подростков в условиях детского дома: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Н.Ю. Хорошилова. – Сочи, 2010. – 26 с.

99. Чупров Л.Ф. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников / Л.Ф. Чупров. – Черногоorsk Москва: СМОПО – 2009 – 80 с.

100. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: автореферат дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук / Р.М. Шамионов. – Ярославль, 2002. – 46 с.

101. Шахмартова О.М. Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками / О. М. Шахмартова, И. В. Недошивина // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-motivov-ispolzovaniya-sotsialnyh-setey-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 13.08.2018).

102. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5-10 лет: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Т.В. Шинина. – Москва, 2006. – 180 с.

103. Шипицына Л.М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Спб.: Речь, 2005. – 477 с.

104. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова Ю.С. и др. – СПб., 2003. – 240 с.
105. Шогорева Е.Ю. Психодиагностика в системной парадигме: учебное пособие / Е.Ю. Шогорева, О.А. Сычев. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2007. – 74 с.
106. Шорохова О.И. Личностные особенности педагогов как фактор успешной социализации дошкольников: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / О.И. Шорохова. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. – 22 с.
107. Шумейко Е.П. Социально-психологические условия социализации детей-сирот в терапевтическом сообществе приемных семей: автореф. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Е.П.Шумейко. – Саратов. 2010. – 22 с.
108. Эриксон Э. Детство и общество / Э Эриксон. – СПб: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга». – 1996. – 592 с.
109. Akhmetzyanova A.I. Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation // *American Journal of Applied Sciences*. – 2014. – №11. – P.103–1035.
110. Akhmetzyanova A.I. The theoretical analysis of views on anticipatory function of mental reflection development // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Vol.11 – №.7. – P.1559–1570.
111. Bandura A. Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1965. – №1. – P.589–595
112. Brissette I.S. The role of optimism and social network development, coping, and psychological during a lifetransitijn // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2002. – Vol. 82 – P. 102–111.
113. Casillas M. The development of children's ability to track and predict turn structure in conversation // *Journal of Memory and Language*. – 1998. – 92. – P.234–253.
114. Dupere B. School mobility and school-age children's social adjustment // *Developmental Psychology*. – 2015 – 5. – Issue 2. – P. 197–210.
115. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. – P. 231–235.
116. Fuentes M.C. Parental socialization styles and psychological adjustment. A study in Spanish adolescents // *Revista de Psicodidactica*. – 20 (1). – 2015. – P. 117–138.

117. Kohlberg L. Education, Moral Development and Faith // *Journal of Moral Education*. – 1974. – 4 (1). – P. 5-16.
118. Kurbanova A.T. Features Of Anticipation Consistency Of Deviant School Students With Limited Health Opportunities // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017. – Vol. IXX. – P. 96.
119. McDougall P., Vaillancourt T. Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment // *American Psychologist*. – 2015. – 70 (4). – P. 300–310.
120. Nigmatullina I.A., Artemyeva T.V. Integration of educational and research activity of the federal university students, studying in the approach «special (speech pathology) education» // *The Social Sciences*. – 2015. – 10(2). – P.76–80.
121. Pinna F. Behavioural addictions and the transition from DSM-IV-TR to DSM-5 // *Journal of Psychopathology*. – 2015. – 21 (4). P. 380–389.
122. Scarpa A. Physiological arousal and its dysregulation in child maladjustment // *Current directions in psychological science*. – 2015. – 24 (5). – 345–351.
123. Tvardovskaya A.A., Akhmetzyanova A.I., Artemyeva T.V., Nigmatullina I.A. Anticipation phenomenon in the structure of deviance: analytical research review // *International journal of humanities and cultural studies (IJHCS)*. – 2016. – Vol 3. – №1. – P.418–425.
124. Tvardovskaya A.A. Comparative study of mental activity of primary school students with different clinical forms of cerebral palsy // *The Social Sciences*. – 2015. – 10(5). – P.615–619.
125. Vazsonyi A.T. Understanding deviance through the dual systems model: Converging evidence for criminology and developmental sciences // *Personality and individual differences*. – 2017. – 111. – P. 58–64.
126. Vazsonyi A. T. It's time: A meta-analysis of the self-control-deviance relationship. // *Journal of criminal justice*. – 2016. – 48. – P.48–63.
127. Wallinius M. Delfin C, Billstedt E., Nilsson T., Anckarsäter H., Hofvander B. Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors // *Law and human behavior*. 2016. – 40(5). – P. 551–563.

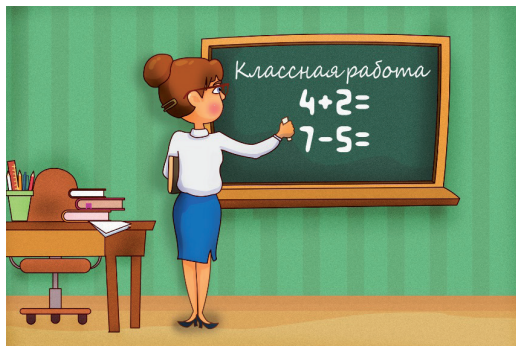
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Стимульный материал методики «Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья»

Сфера отношений «Отношение к учению»

Ситуация 1

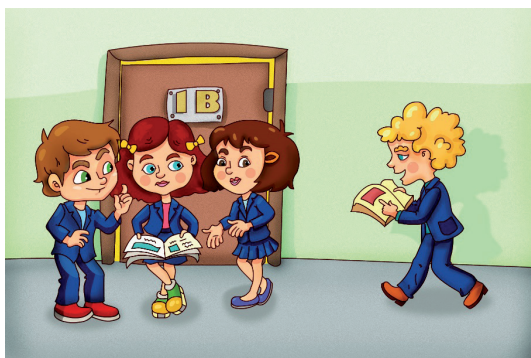


Ситуация 2

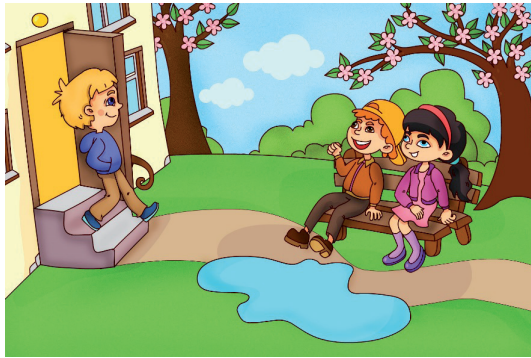


Сфера отношений «Общение со сверстниками»

Ситуация 1



Ситуация 2



Сфера отношений «Общение со взрослыми»

Ситуация 1



Ситуация 2



Сфера отношений «Виртуальное общение»

Ситуация 1

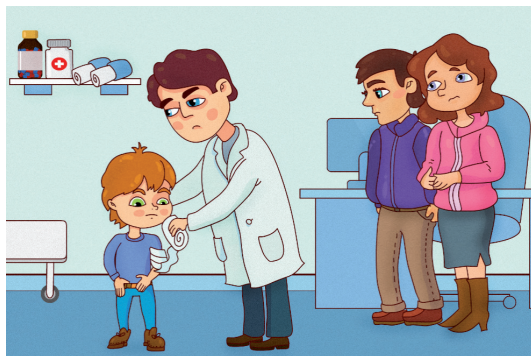


Ситуация 2



Сфера отношений «Отношение к болезни»

Ситуация 1



Ситуация 2



Сфера отношений «Отношения в семье»

Ситуация 1



Ситуация 2



Протокол ответов ребенка

Сфера отношений	Ситуация	Картинка	Инструкция к картинке	Ответ ребенка	
				Понимание ситуации (3 картинка каждой ситуации)	Прогноз Что будет дальше? Расскажи, что произойдет потом
I Отношение к учению	1	1	Идет урок математики. Учитель записывает примеры.		
		2	«Задание для детей. Решите пример»		
		3	Справился ли мальчик с заданием?		
	2	1	Мама с дочкой делают домашнее задание		
		2	Мама вышла.		
		3	Выполнила ли девочка домашнее задание?		
II Общение со сверстниками	1	1	На перемене ребята рассматривают журнал.		
		2	Их одноклассник хочет показать свой журнал.		
		3	Удалось ли школьнику пообщаться с ребятами?		
	2	1	Весна. Друзья сидят на скамейке и разговаривают.		
		2	Из подъезда дома выходит мальчик		
		3	Что случилось с мальчиком?		
III Общение со взрослыми	1	1	Уборщица моет полы в школе.		
		2	Из класса выбежал мальчик.		
		3	Что сделали мальчик и уборщица?		
	2	1	В магазине покупатели рассчитываются за товар.		
		2	Незнакомая женщина хочет заплатить за покупку. И не может найти кошелек.		
		3	Что увидела и подумала девочка?		

Сфера отношений	Ситуация	Картинка	Инструкция к картинке	Ответ ребенка	
				Понимание ситуации (3 картинка каждой ситуации)	Прогноз Что будет дальше? Расскажи, что произойдет потом
IV Виртуальное общение	1	1	Одноклассницы увлеченно разговаривают.		
		2	Одной из девочек пришло сообщение от другой подруги.		
		3	Удалось ли одноклассникам пообщаться?		
	2	1	Мальчик включил компьютер.		
		2	Мальчик увлеченно играет.		
		3	Почему мальчик перестал играть?		
V Отношение к здоровью	1	1	Мальчик сломал руку и врач наложил ему гипс.		
		2	Мама проводила мальчика в школу		
		3	Перемена. Что делает мальчик со сломанной рукой?		
	2	1	Девочка лежит в больнице.		
		2	Пришло время принимать лекарства.		
		3	Приняла ли девочка лекарства?		
VI Отношения в семье	1	1	Мальчик вернулся из школы.		
		2	Он переоделся в своей комнате		
		3	Что увидела мама?		
	2	1	Родители внимательно слушают, как дочка читает рассказ.		
		2	Маленький братишка просится к маме.		
		3	Дочитала ли дочь рассказ до конца?		

Протокол обработки ответов

Сфера отношений		№ задания		Ответы ребенка		Критерии оценки ответов											
						Регулятивная функция					Когнитивная функция			Рече-коммуникативная функция			
						Наличие-отсутствие прогноза	Просоциал. 1 – асоциальное поведение 0	Зрелые 1 – инфантильные стратегии 0	Оптимист. 1 – пессимист. установка 0	Активная 1 – пассивная позиция 0	Вариативность 1 – инвариантность 0	Детализация 1-обобщенность 0	Широта 1 – узость прогноза 0	Рациональный 1 – Нерациональный 0	Максим. 1 – миним. вербализация 0	Полнога 1-бедность речевых средств 0	Наличие 1 – отсутствие высказываний участников 0
I	1.1.																
	1.2.																
		ИТОГО															
II	2.1.																
	2.2.																
		ИТОГО															
III	3.1.																
	3.2.																
		ИТОГО															
IV	4.1.																
	4.2.																
		ИТОГО															
V	5.1.																
	5.2.																
		ИТОГО															
VI	6.1.																
	6.2.																
		ИТОГО															

Сфера отношений	№ задания	Ответы ребенка	Критерии оценки ответов											
			Регулятивная функция			Когнитивная функция			Рече-коммуникативная функция					
			Наличие-отсутствие прогноза	Просоциал. 1 – асоциальное поведение 0	Зрелые 1 – инфантильные стратегии 0	Оптимист. 1 – пессимист. установка 0	Активная 1 – пассивная позиция 0	Вариативность 1 – инвариантность 0	Детализация 1 – обобщенность 0	Широта 1 – узость прогноза 0	Рациональный 1 – Нерациональный 0	Максим. 1 – миним. вербализация 0	Полнота 1 – бедность речевых средств 0	Наличие 1 – отсутствие высказываний участников 0
Итого по функциям														
Учебная сфера (выделено жирным)														
Внеучебная сфера (выделено курсивом)														
Всего по методике														

Научное издание

Ахметзянова Анна Ивановна
Артемьева Татьяна Васильевна
Курбанова Айслу Тагировна
Нигматуллина Ирина Александровна
Твардовская Алла Александровна

**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
ПРИ ДЕФИЦИТАРНОМ РАЗВИТИИ**

Компьютерная верстка
А.И. Галиуллиной

Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано в печать 19.09.2018.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 9,3.
Уч.-изд. л. 6,3. Тираж 100 экз. Заказ 148/8

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28