



Все эти и другие рекомендации представляют собой нормативно-содержательную основу теоретической и практической подготовки будущих организаторов и тьюторов электронного обучения, в т.ч. для инклюзивного образования.

АННОТАЦИЯ

В публикации обсуждается проблема программно-технического оснащения электронного обучения в контексте инклюзивного образования, дается характеристика программно-технического обеспечения образовательного процесса инвалидов. Обращается внимание на необходимость формирования у специалистов, занимающихся организацией и сопровождением инклюзивного образования, профессиональных умений по обслуживанию специализированного оборудования и программ. Одним из путей решения данной проблемы является организационно-педагогическая производственная практика магистрантов.

Ключевые слова: инвалиды, образовательный процесс, электронное обучение, компьютер, программы.

SUMMARY

In the publication the problem of program hardware of electronic training in the context of inclusive education is discussed. The characteristic of program and technical ensuring educational process of disabled people is given. The attention to need of formation at the experts who are engaged in the organization and maintenance of inclusive education, professional abilities for service of the specialized equipment and programs is paid. One of solutions of this problem is the organizational and pedagogical work practice of undergraduates.

Key words: disabled people, educational process, electronic training, computer, programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова О. А., Леханова О. Л. Специальные условия получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 26–29.
2. Единый Российский страховой фонд документации. ГОСТ Р 33.505-2003 (утв. Постановлением Госстандарта России от 29.07.2003 № 255-ст).

3. Скуратовская М. Л., Володина И. С. Организационные условия включения студентов-инвалидов в образовательное пространство вуза // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 38–42.

4. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика. Население. Положение инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 20.04.2017).

5. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 3. – С. 684–696.



**А. И. Ахметзянова,
И. А. Нигматуллина**

УДК:159.9

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 а «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Одной из ведущих мировых тенденций, особенно стремительно набирающей силу в современном российском образовании, явля-



ется инклюзивное образование, предполагающее совместное воспитание и обучение детей с особенностями в развитии и их сверстников, таких особенностей не имеющих, а также создание оптимальных условий для социализации всех детей с ограниченными возможностями здоровья, включения их в социум, развития «жизненных навыков», т. е. умения жить среди других людей, достижение ими личностных образовательных результатов [3]. Для современного инклюзивного образования наиболее актуальными являются проблемы человека и его социализации, в частности, проблема совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и социально-личностного становления детей и подростков в период трудовой социализации.

Важную роль социальных влияний на развитие современных школьников отметил Д. И. Фельдштейн, который обратил внимание на возникновение у младших школьников деструктивных, негативных моментов, таких как недостаток ответственности, повышенная тревожность, агрессивность, нарушения межличностных, межгрупповых отношений, недостаточность социальной и коммуникативной компетентности, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты и пр. [16]. Все перечисленные факторы, как отмечают О. П. Гаврилушкина и М. А. Егорова, у младших школьников с проблемами в развитии еще более усиливаются наличием функциональных, органических, сенсорных, сенсомоторных и прочих нарушений [3]. Результаты статистических исследований, приведенные в исследовании Д. И. Фельдштейна, показывают, что существенно (почти в два раза) увеличилось число детей шести, семи, восьми, девяти, десяти лет с нарушениями речевого развития (от 40 % до 60 %, варьируясь в разных регионах). До 50 % младших школьников переходят в основную школу с несформированным навыком письма, что выступает зримым показателем сбоя в развитии «линейного» мышления. У большего числа российских детей отмечаются серьезные про-

блемы с умением читать и понимать текст [16]. Выделение недостаточности коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста – наиболее значимый фактор, влияющий на процесс их социализации.

Термин «социализация», являясь междисциплинарным, поскольку каждая научная область раскрывает его со своей точки зрения, в рамках данного исследования рассматривается с точки зрения клинико-психологического подхода, предполагающего интегративный характер изучения проблемы. В данном концептуальном плане сущность социализации включает в себя двухсторонний процесс [14]. С одной стороны, процесс становления личности проходит 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 самооценки, что означает «адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих качествах, достоинстве и недостатках, деятельных способностях, потенциальных возможностях, а также о своем месте и роли среди других людей» [1]. С другой стороны, «процесс формирования личности, обладающей ответственностью за собственную судьбу и совершаемые поступки, самостоятельностью и автономностью в принятии решений, руководствующейся в своей жизни нравственными законами» [1, с. 23].

Обсуждая проблемы результативности социализационного процесса, В. Д. Менделевич отметил, что социализация может быть успешной и неуспешной. Успешная социализация подразумевает успешность приспособления человека к различным ситуациям, их изменению, а также эмоциональному (внутреннему или внешнему) принятию окружения [11, с. 18]. Неуспешная социализация предполагает наличие шаблонов поведения, не способствующих полноценной адаптации человека в обществе, проявляющихся в виде



конфликтности, неудовлетворенности взаимодействием с окружающими людьми, противостояния или противоборства реальности, социально-психологической изоляции [11, с. 12].

По мнению В. Д. Менделевича, одним из условий успешной социализации является способность к прогнозированию как способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением, т. е. прогностической компетентностью [4]. Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков [9], Л. А. Ретуш [10], Е. А. Сергиенко [12] выделяют три функции прогностической компетентности: регулятивную, когнитивную, коммуникативную. Когнитивная функция заключается в предвосхищении, познании и ожидании будущего различными способами. Регулятивная функция касается готовности к различным событиям, упреждении их в поведении, планировании действий. Коммуникативная функция подразумевает под собой планирование и предвосхищение различных ситуаций общения, взаимодействие между людьми, готовность подчиняться социальным нормам, способность узнавать эмоциональные состояния других людей [10].

Необходимо отметить, что в современных исследованиях, посвященных изучению прогнозирования как условию успешной социализации, особое значение придается младшему школьному возрасту, характеризующемуся, во-первых, сменой ведущего вида деятельности с игровой на учебную, в результате чего происходят существенные изменения в психических процессах ребенка [13]; во-вторых, в изменении содержания и способов организации взаимодействия с окружающими как источнике личностного развития; в-третьих, активным развитием словесно-логического мышления, в связи с чем важным становится овладение коммуникативными навыками.

Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья в связи с особенностями физического, психического и речевого

развития, а также из-за нарушений социального взаимодействия не всегда способны адекватно оценивать и прогнозировать свои высказывания и высказывания собеседника, анализировать чувства и эмоции партнера, не в состоянии обогащать свой жизненный опыт, а суженный круг общения не в полной мере может развивать потенциалы ребенка. Психические недостатки (нарушения мышления, внимания, памяти) также влияют на анализ, запоминание полученного опыта. Дети не переносят опыт и результаты одного события в прогнозировании исхода другого события. Речевые нарушения также приводят к сужению круга общения, многие дети общаются с окружающими лишь с помощью родителей, соответственно, планированием и прогнозированием высказываний занимаются не сами дети, а их родители за них.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет предположить, что недостаточная сформированность коммуникативной функции задерживает формирование прогностической компетентности, которая непосредственно связана с процессом социализации, что особенно важно в случаях, когда у ребенка имеются определенные ограничения в развитии.

Однако до настоящего времени проблему изучения коммуникативной функции прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с дефицитным развитием можно считать недостаточно изученной, чем обусловлена актуальность исследования. Между тем важность этой проблемы чрезвычайно, особенно, если учесть специфику социального взросления младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и трудности, возникающие у них в общении, взаимодействии и адаптации в изменившейся новой социальной ситуации.

Цель исследования заключается в изучении особенностей коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи как одной из функций прогностической компетентности.

По мнению Е. Л. Черкасовой, базисом коммуникации как стратегического процесса



является выбор оптимальных языковых ресурсов, направленный на достижение коммуникативной цели на основе планирования разнообразных теоретических способов ее достижения [15]. В структуру коммуникативной функции прогностической компетентности входят способность планировать коммуникативную ситуацию и прогнозировать ее исход; способность реализовывать коммуникативный замысел в соответствии с социальными нормами (с помощью нахождения адекватных теме общения способов коммуникации и форм взаимодействия между людьми; способности понимать и узнавать собственный психологический потенциал и потенциал партнера) [9]. Овладение коммуникацией позволяет младшему школьнику проникать в процесс социальных отношений в обществе [3]. Он должен уметь договариваться в совместной деятельности, определять стратегию, способы и средства решения коммуникативной задачи, с учетом коммуникативной ситуации выстраивать свое речевое сообщение. В связи с этим можно предположить, что коммуникация как функция прогностической компетентности для детей младшего школьного возраста является первоочередной. Выявлено, что на пороге школьного обучения у части современных детей даже с нормативным развитием наблюдается недостаточный уровень развития коммуникативной функции. Это выражается в незавершенности процесса децентрации, слабости словесной регуляции действий, трудностях в общении, взаимодействии и пр. [13].

Формирование коммуникационной функции еще более затруднено у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, так как в различной степени нарушены все стороны речи (лексическая, грамматическая, фонетическая и т. п.). Несформированность речевых функций негативно отражается на формировании учебной деятельности, так как усвоение учебного материала, базовых знаний, особенно в области языка, предполагает достаточно высокий уровень сформированности коммуникации [17]. Можно выделить следующие особенности детей с тяжелыми

нарушениями речи: снижение потребности в общении, незаинтересованность в контактах, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, несформированность способов коммуникации [2]. Несформированность коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи влияет на результативность социализации: успешной или неуспешной. Одной из причин неуспеха социализации, по мнению Е. Л. Черкасовой, является несоответствие их возможностей школьным требованиям, что может привести к снижению познавательной активности, потере мотивации и формированию пассивной жизненной позиции. Более того, младшие школьники с ОВЗ часто находятся в ситуации неуспеха, что отрицательно влияет на их дальнейшее психическое развитие и способствует неуспешной социализации [15]. Следующим фактором является неустойчивость внимания, заниженный уровень произвольности, затруднения в планировании своих действий [15]. Со стороны эмоционально-волевой сферы – это повышенная возбудимость, раздражительность или, наоборот, общая заторможенность, замкнутость, что приводит к нарушению коммуникации в таких социально значимых сферах жизнедеятельности, как семья, школа, сверстники и, как следствие, уходу в виртуальный компьютерный мир с целью замены неуспешных социальных взаимоотношений желаемыми – успешными виртуальными.

Таким образом, наиболее несформированной у детей младшего школьного возраста является речевая коммуникация как функция прогностической компетентности, в особенности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для выявления особенностей коммуникативной функции прогностической компетентности у детей школьного возраста 8–11 лет с тяжелыми нарушениями речи были использованы задания из методики Е. Л. Черкасовой, поскольку, по мнению автора, задания и тесты соответствуют младшему подростковому возрасту, составлены с учетом программы обучения на уровне основного образования, их можно использовать «как в



комплексе, так и по отдельности, в зависимости от поставленной цели» [15, с. 4]. В рамках данного исследования отобраны задания, позволяющие изучить состояние коммуникации у детей младшего школьного возраста, выявить особенности взаимодействия с учителем и сверстниками, эффективного речевого общения с ними и объективно оценить уровень прогностических умений школьников. Согласно данной методике, сформированность коммуникативной функции может соответствовать высокому (29–36 баллов), базовому (среднему) (21–28 баллов) или низкому (12–20 баллов) уровню.

Высокий уровень отражает сформированность отношения ребенка к себе как школьнику, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение; осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Средний уровень демонстрирует незавершенность формирования отношения к себе как школьнику, желание ребенка посещать школу, привлекательность которой обусловлена в большей мере внеучебными сторонами деятельности. Ребенок готов слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определять общие цели и пути их достижения; уметь договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества; активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач.

Низкий уровень свидетельствует о несформированности отношения к себе как школьнику, о нежелании ребенка посещать школу, учиться. Отсутствует стремление к общению, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед классом, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу в общении.

Исследование было организовано на базе государственных образовательных учреждений РТ («Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Казань, «Татарская гимназия № 14 им. Хади Атласи» г. Бугульма, «Гимназия № 1» г. Чистополь). В исследовании приняли участие 84 ученика в возрасте 8–11 лет второго по четвертый класс. Было сформировано 3 выборки респондентов (Таблица 1).

В ходе исследования детей с тяжелыми нарушениями речи и с нормальным речевым развитием получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.

Было выявлено, что в целом по выборке преобладает средний уровень сформированности коммуникативной функции прогностической компетентности (33 (39 %) испытуемых), из них 18 (21 %) – младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи и 15 (18 %) – с нормативным развитием. Низкий уровень выявлен только у 24 респондентов с тяжелыми нарушениями речи, что составляет 29 % и высокий уровень показали 27 респондентов с нормативным развитием (32 %). Для учащихся второго класса с тяжелыми нарушениями наиболее (8 учеников (80 %)) характерен низкий уровень сформированности коммуникации, у двух учеников (20 %) выявлен средний уровень сформированности коммуникации, высокий уровень сформированности выявлен не был. Ученики второго класса с тяжелыми нарушениями речи не могут полноценно вести диалог. Они не осознают возможности существования различных точек зрения, неадекватно ситуации излагают свое мнение, не аргументируют его. Особую трудность вызывают задания, в которых требует-



Таблица 1.

Сводная информация о респондентах эксперимента

База исследования	Выборка респондентов	8–9 лет 2 класс		9–10 лет 3 класс		10–11 лет 4 класс	
		ж	м	ж	м	ж	м
ГБОУ «Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Казани	Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи	3	7	4	13	2	13
Всего: 42 ребенка (33 мальчика и 9 девочек)		10		17		15	
МБОУ «Татарская гимназия № 14 имени Хади Атласи» Бугульминского муниципального района РТ МБОУ «Гимназия № 1» Чистопольского муниципального района РТ	Младшие школьники с нормативным развитием	8	2	12	5	9	6
Всего: 42 ребенка (33 мальчика и 9 девочек)		10		17		15	

Таблица 2.

Уровень коммуникативной функции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и нормативным развитием

Выборка респондентов		Уровни коммуникативной функции		
		Низкий уровень (чел/%)	Средний уровень (чел/%)	Высокий уровень (чел/%)
Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи	8–9 лет 2 класс	8/80	2/20	0/0
	9–10 лет 3 класс	11/65	6/35	0/0
	10–11 лет 4 класс	5/33	10/67	0/0
Всего		24/57	18/43	0/0
Младшие школьники с нормативным развитием	8–9 лет 2 класс	0/0	7/70	3/30
	9–10 лет 3 класс	0/0	3/18	14/82
	10–11 лет 4 класс	0/0	5/33	10/67
Всего		0/0	15/36	27/64



ся восстановить порядок реплик диалога или продолжить диалог или рассказ. Они не способны предвосхитить исход событий, оперируют только прочитанными сведениями. Совместная деятельность для детей второго класса недоступна, каждый работает сам за себя, контроль ситуации в совместной деятельности не осуществляют.

Для учащихся третьего класса с тяжелыми нарушениями речи наиболее характерен низкий уровень сформированности коммуникации (11 учеников (65 %)). Средний уровень выявлен у шести учеников (35 %). Высокий уровень не отмечается. В ходе выполнения заданий респонденты воспринимали речевую ситуацию с искажениями, больше обращали внимание на незначительные факты и детали. Как и в предыдущей возрастной категории, ученики третьего класса не осознают возможности существования различных точек зрения, отвечают кратко, не аргументируя свои высказывания. При просьбе придумать продолжение рассказа чаще начинают пересказывать, лишь после повторной инструкции говорят одно-два предложения, которые часто выражаются в высказываниях следующего типа: «Они подружатся». Это свидетельствует о том, что детям сложно прогнозировать исход ситуации. Они затрудняются продолжить диалог, требуют помощи, в диалоге чаще отвечают на вопросы, собственные вопросы задают крайне редко. Задания, в которых требовалось восстановить порядок реплик, вызвали наибольшие трудности, так как ученики не ощущают логической связи между репликами и прочитывают реплики в первоначальном виде, считая, что это правильно. Работа в команде без стимулирующей и побуждающей помощи со стороны педагога недоступна. При просьбе рассказать о своей деятельности в команде ученики отвечают кратко, не аргументируя свои ответы.

Для учащихся четвертого класса с тяжелыми нарушениями речи наиболее характерен средний уровень сформированности коммуникации (10 учеников – 67 %). Низкий уровень выявлен у пяти учеников (33 %). Высокий уровень сформированности речевой

коммуникации у учеников не отмечается. Респонденты данной возрастной категории способны адекватно воспринимать речевую ситуацию, более развернуто аргументируют свои ответы, допускают меньше ошибок в использовании речевых средств. Однако задания, направленные на прогнозирование исхода речевой ситуации, вызывают наибольшие трудности.

Для детей второго класса с нормативным развитием характерен средний уровень сформированности коммуникации (7 респондентов – 70 %). Высокий уровень выявлен у 3 учащихся (30 %), низкий уровень не наблюдается. Отмечались трудности в составлении концовки рассказа, соскальзывании на пересказ, в самостоятельном продолжении диалога. Для детей третьего класса характерен высокий уровень сформированности коммуникации (14 детей – 82 %). Средний уровень выявлен у 3 учащихся (18 %), низкий уровень не наблюдается. Для детей четвертого класса характерен высокий уровень сформированности речевой коммуникации (10 респондентов – 67 %). Средний уровень выявлен у 5 учащихся (33 %), низкий уровень не наблюдается.

Результаты проведенного исследования показали, что у респондентов с нормативным развитием активное формирование коммуникации как компонента прогностической компетентности происходит в 8–11 лет. У детей с тяжелыми нарушениями речи – в более пролонгированные сроки и имеет специфические особенности. Исходя из этого, можно предположить, что нарушения речи влияют на формирование коммуникации как компонента прогностической компетентности и значительно задерживают ее формирование, что может являться предиктором неуспешной их социализации и позволяет в дальнейшем рассматривать как риск возникновения девиаций. Однако проведенный анализ психолого-педагогической литературы по работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи показывает, что в настоящее время в общеобразовательных школах для детей с ограниченными возможностями здоровья недостаточное внимание уделяется формированию прогно-



стической деятельности детей, в частности, развитию коммуникативной функции прогностической компетентности. Результаты проведенного исследования позволяют наметить направления дальнейших исследований в области изучения коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушениями развития.

Состояние коммуникативной функции, уровень ее сформированности можно рассматривать как индикатор прогностической компетентности младших школьников, которая не является до конца сформированной в младшем школьном возрасте. Полученные в ходе эксперимента результаты согласуются с исследованиями Е. Л. Черкасовой [15], где автор отмечает, что коммуникативный компонент прогностической компетентности младших школьников должен включать в себя умение определять стратегию речевого общения, способы и средства решения коммуникативной задачи, регулировать свое общение, передавать не только информацию, но и выражать свои чувства, отношение к теме общения и собеседнику, а также с выводами, представленными в работах И. А. Зимней, о способности младших школьников предупреждать конфликтные ситуации, преодолевать психологические барьеры в общении, эмоционально реагировать на ситуацию, распределять свои усилия в общении [5], мнением Е. И. Пассова о возможности самостоятельного построения речевого высказывания, производимого по внутреннему побуждению или в ответ на побуждение другого человека [6]. Кроме того, согласно результатам исследований А. А. Леонтьева, коммуникативная функция должна включать в себя умение ориентироваться в особенностях участников общения и условиях общения, предвидеть их отношение к себе, к предмету общения и психологический эффект, который может быть вызван сообщением, то есть «моделировать коммуникативно значимые особенности личности собеседника» [8]. В исследовании О. А. Конопкина акцентируется внимание на умении младших школьников сосредоточиться на решении коммуникативной задачи, принимать и выполнять данную задачу [7].

Дети младшего школьного возраста с нарушениями речи, как показали результаты исследования, продемонстрировали низкий и средний уровни владения коммуникативными умениями, обеспечивающими в норме их прогностическую компетентность, способствующую успешной социализации. В ходе эксперимента выявлено, что респонденты не способны планировать коммуникативную ситуацию и прогнозировать ее исход, определять стратегию и тактику, способы и средства решения коммуникативной задачи, не могут реализовывать коммуникативный замысел в соответствии с социальными нормами, не учитывают точки зрения собеседников, не стремятся к сотрудничеству; не умеют четко формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в конфликтной ситуации. В ходе эксперимента дети продемонстрировали низкую коммуникативно-речевую инициативность.

Таким образом, низкий уровень коммуникации обуславливает несформированность прогностической компетентности, вследствие чего процесс социализации у данной категории детей протекает неуспешно, что в дальнейшем может привести к формированию у них отклоняющего поведения. Однако данная проблема в психолого-педагогических исследованиях скорее намечена, чем проанализирована, что доказывает необходимость дальнейшего эмпирического изучения специфики прогнозирования младших школьников с учетом особенностей их коммуникации в нормогенезе и дизонтогенезе.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность феномена «социализация» на основе клинико-психологического подхода, выделяются условия результативности социализационного процесса, характеризуемые автором как «успешная/неуспешная социализация». На основе конструктивного анализа психолого-педагогических исследований рассматривается содержание одного из условий успешной социализации – способности к прогнозированию, где особое значение придается младшему школь-



ному возрасту, характеризующемуся сменой ведущего вида деятельности, изменением содержания и способов организации взаимодействия с окружающими. Особое внимание уделяется вопросам недостаточной сформированности коммуникативной функции. Проводится количественно-качественный анализ результатов собственного исследования, проведенного с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в результате чего авторы приходят к выводу о том, что недостаточная сформированность коммуникативной функции значительно задерживает развитие прогностической компетентности, что может являться предиктором их неуспешной социализации и позволяет в дальнейшем рассматривать как риск возникновения девиаций.

Ключевые слова: успешная/неуспешная социализация, прогностическая компетентность, коммуникация, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи.

SUMMARY

In the article the essence of the phenomenon "socialization" is considered on the basis of the clinical and psychological approach. The conditions for the effectiveness of the socialization process, characterized by the author as "successful/unsuccessful socialization", are singled out. Based on the constructive analysis of psychological and pedagogical research, the content of one of the conditions for successful socialization is considered: ability to forecast, where special importance is given to the younger school age, characterized by a change in the leading activity, changing the content and ways of organizing interaction with others. Particular attention is paid to the inadequate formation of the communicative function. A quantitative and qualitative analysis of the results of one's own research conducted with children of primary school age with severe speech disorders is resulted. As a result authors come to the conclusion that the lack of a well-formed communicative function significantly impedes the development of predictive competence, which may be a predictor of their unsuccessful socialization and allows to develop a risk of deviations.

Key words: successful/unsuccessful socialization, prognostic competence, communication, junior schoolchildren with severe speech impairments.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Батырева С. Г. Модель формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2015. – № 6 (101). – С. 28–31.
3. Гаврилушкина О. П. Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе / О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 141–152.
4. Закирова В. Г. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема: международная научно-практическая конференция «Начальная школа сегодня: проблемы социализации» / В. Г. Закирова, Л. А. Камалова. – Казань: КФУ, 2014. – С. 4–11.
5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001. – 432 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
7. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 1. – С. 27–42.
8. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997. – 351 с.
9. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106–123.
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи и познания будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
11. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
12. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. – М.: Наука, 1992. – 138 с.



13. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50–58.

14. Трегубова Т. М. Концептуальные идеи и приоритеты компаративных исследований профессионального образования: основные тренды, проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5 (118). – С. 44–48.

15. Черкасова Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: Изучение, диагностика и развитие. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.

16. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 2 (23). – С. 12–18.

17. Филичева Т. Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, О. М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 1–9.



**Ю. А. Гаврилова, А. Л. Исаханов,
Л. В. Жаворонкова**

УДК 376.2:371.72

ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ УХУДШЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обучение в условиях современной общеобразовательной школы характеризуется постоянно нарастающим объемом учебной нагрузки, значительной интенсификацией учебного процесса, усложнением программ. Повышенные нагрузки далеко не всегда адекватны функциональным и психическим возможностям обучающихся, особенно имеющих ограниченные возможности здоровья, что способствует развитию у них отклонений, в том числе и хронических неинфекционных заболеваний [4, с. 82].

В последние годы в России среди лицеев, гимназий и колледжей существуют также школы, где используются другие инновационные образовательные технологии. Среди них особое место занимает Вальдорфская педагогика. Такие школы имеются во многих странах мира, в нашей стране их насчитывается несколько десятков. Основным принципом Вальдорфской педагогической системы является бережное отношение к личности и физическому здоровью обучающихся детей. Влияние данной педагогической системы на состояние здоровья ее учеников изучено мало [5, с. 150].

Цель данной работы – выявить особенности уровня физического здоровья детей