КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А.И. АХМЕТЗЯНОВА

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

КАЗАНЬ
2022

УДК 316.6
ББК 88.52
А95

Печатается по рекомендации Ученого совета
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии
и психологии личности КФУ **Л.М. Попов**;
доктор педагогический наук, директор Института инклюзивного образования БГПУ
В.В. Хитрюк

Ахметзянова А.И.
А95 **Прогнозирование в пространстве социализации ребенка с дефицитарным развитием** / А.И. Ахметзянова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 116 с.

ISBN

В монографии представлены результаты теоретико-эмпирического изучения прогнозирования как ресурса социализации детей с дефицитарным развитием.

Определена теоретически и обоснована эмпирически структурно-функциональная модель прогнозирования. Указывается необходимость изучения способности прогнозирования в аспекте ее влияния на социализацию и развитие детей с особыми образовательными потребностями. В результате обширного теоретического анализа отечественных и зарубежных подходов к изучению прогнозирования автор рассматривает его как интегративную способность к социализации. Поскольку прогнозирование определяется как метаспособность, в монографии обоснован состав ее компонентов, которые имеют уровневую структуру на разных этапах развития ребенка.

Предназначена для специалистов системы инклюзивного и специального образования.

УДК 316.6
ББК 88.52

ISBN

© Ахметзянова А.И., 2022
© Издательство Казанского университета, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 4

Глава 1. Пространство социализации ребенка с дефицитарным развитием 7

1.1. Категория социализации в современной науке 7

1.2. Пространство социализации ребенка с дефицитарным развитием в современной психологии 22

1.3. Специфика социализация ребенка с дефицитарным развитием 29

Глава 2. Прогнозирование детей дошкольного и младшего школьного возраста с дефицитарным развитием 40

2.1. Категория прогнозирования в отечественной и зарубежной науке 40

2.2. Структурно-функциональные характеристики прогнозирования дошкольников с дефицитарным развитием 49

2.3. Структурно-функциональные характеристики прогнозирования младших школьников с дефицитарным развитием 58

Глава 3. Разработка инструментария для исследования прогнозирования как ресурса социализации детей с дефицитарным развитием 73

3.1. Методика экспериментального исследования прогнозирования дошкольников с дефицитарным развитием «Прогностические истории» ... 73

3.2. Методика экспериментального исследования прогнозирования младших школьников с дефицитарным развитием «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» 85

Заключение 95

Список литературы 98

ВВЕДЕНИЕ

Вниманию читателя представляются результаты многолетнего исследования, которое проводилось как в рамках индивидуальной работы автора, так и в рамках научно- исследовательских проектов РФФИ «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций», «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель» с 2010 по 2021 год.

Актуальность исследования отчетливо раскрывается, с одной стороны, неуклонным ростом количества детей с ограниченными возможностями здоровья и, с другой стороны, социальным запросом на поиск ресурсов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из главных целей исследовательского проекта являлось изучение прогнозирования как ресурса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность проблемы, недостаточная разработанность, а также высокая социальная значимость изучения и описания феномена «прогнозирования» определили значимость исследования.

В рамках проводимого нами теоретико-экспериментального исследования разработана структурно-функциональная модель прогнозирования ребенка с дефицитарным развитием, которая является парадигмальным обобщением выделенных компонентов структуры прогнозирования у детей и разработана для постановки и решения задач теоретического и практического изучения этого феномена. Разработанная модель является структурно-функциональной, та как в ней предмет рассматривается как целостная система, которую следует расчленить на составные части, компоненты, элементы, подсистемы.

Модель носит полифункциональный характер и позволяет решить следующие задачи:

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

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

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

– служить основой для разработки методики эмпирического изучения и диагностики прогнозирования в нормогенезе и дизонтогенезе, позволяющей через характеристики прогнозирования оценивать протекание социализации ребенка дошкольного возраста;

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

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

В рамках модели, на основе теоретического анализа литературы, выделены такие структурные компоненты прогнозирования, как прогнозирование действий, прогнозирование высказываний и прогнозирование чувств (эмоций).

Модель включает функциональные характеристики прогнозирования: регулятивную, когнитивную и рече-коммуникативную функции.

На основе сконструированной структурно-функциональной модели прогнозирования были разработаны диагностические методики, позволяющие оценить способность детей дошкольного и младшего школьного возраста при нормотипичном и дефицитарном развитии к прогнозированию ситуаций будущего.

Разработанный диагностический инструментарий позволил оценить структурные характеристики прогнозов детей по каждой ситуации в сфере ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок в свободной и организованной деятельности по трем компонентам: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций).

Успех реализации инклюзивного и интегрированного образования может быть обеспечен в том числе развитием прогнозирования у детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно, что развитие прогнозирования должно реализовываться с учетом принципа систематичности и последовательности.

Несомненно, прогностические способности являются эффективным ресурсом социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среду их здоровых сверстников, а также ресурсом всестороннего развития ребенка

с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, ресурс прогнозирования в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья используется не в полной мере. В связи с этим дальнейшая работа в этом направлении представляется нам весьма перспективной.

ГЛАВА 1. ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

1.1. Категория социализации в современной науке

Анализ научных представлений о социализации в дошкольном возрасте

При изучении проблем социализации как предмета комплексного анализа сформировались разнообразные методологические подходы к пониманию сущности и механизма превращения социального в психическое, институтов и агентов социализации:

1. Культурологический подход. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, образование (Левшин, 1980 [1]; Мальковская, 1974 [2]).

2. Факторно-институциональный подход. Социализацию определяет множество факторов, институтов и агентов социализации (Гинецинский, 1994 [3]), не составляющих жесткой иерархической системы, а действующих как множественные, рассогласованные и относительно автономные.

3. Интеракционистский подход. Социализация предстает как становление личности и формирование картины мира, а их важнейшей детерминантой – межличностное взаимодействие, общение (Конникова, 2000 [4]; Мудрик, 2004 [5]).

4. Интериоризационный подход. В социализации как освоении личностью норм, ценностей, установок, стереотипов поведения, выработанных обществом, подчеркивается роль формирования системы внутренних регуляторов (Битинас, 1996 [6]; Буева, 2008 [7]).

5. Интраиндивидуальный подход. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как «деятельностная модель» самовоспитания (Кон, 1975 [8]; Кочетов, 1998 [9]; Рувинский, 1984 [10]).

Особое внимание в исследованиях уделяется пространству развития детства: в детском возрасте закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребенку как субъекту и личности быть успешным в основных видах деятельности, но и ключевые компетенции – основа успешности человека во взаимодействии с окружающим миром, залог его полноценной социализации. Формирование основ социальной компетентности, как спо-

собности удовлетворять собственные потребности через общественно приемлемые способы реализации активности во взаимодействии с окружающими, обеспечивает оптимальное вхождение ребенка в социальный мир. К базисным характеристикам личности, служащим критериями оптимального социального развития ребенка, А.В. Запорожец и его последователи относят следующие: компетентность, креативность, способность к инициативности, произвольность поведения и психических процессов в целом, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, развитое самосознание, способность к самооценке [11].

В числе психологических исследований социализации необходимо отметить эвристические возможности подхода, реализованного в исследованиях А.А. Реана; опираясь на теорию отношений В.Н. Мясищева, он характеризует социализацию как формирование системы значимых отношений личности [12]. Этот подход, показавший свои продуктивность для интегральной оценки успешности социализации применительно к младшему школьному возрасту, может служить основой для выработки целостного представления о пространстве социализации дошкольника как в нормо-, так и в дизонтогенезе.

К настоящему времени в отечественной науке имеются разносторонние представления о сущности, содержании, об особенностях социализации в дошкольном возрасте, отраженные в работах Баяновой (2017) [13]; Буевой (2008) [7]; Вераксы (1980) [14]; Вульфова (1996) [15]; Ильчикова, Смирнова (1996) [16]; Кона (1975) [17]; Мудрика (2004) [5]; Фельдштейна (2006) [18]; Фришман (2001) [19]; Щетининой (2004) [20].

С.В. Дармодехиным (2015) выделены основные группы позитивного социокультурного опыта, которые необходимы каждому современному дошкольнику; среди них наиболее значимыми выступают опыт анализа и оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, а также опыт самоорганизации, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов [21]. Однако дети с ограниченными возможностями здоровья в силу особенностей своего развития сталкиваются с трудностями при освоении вышеуказанных групп социокультурного опыта.

Социализация осуществляется как двусторонний процесс: с одной стороны, как процесс целенаправленный, в рамках специально организованного обучения и воспитания; с другой стороны, как процесс случайных, спонтанных социальных воздействий. Обе стороны по-своему определяют качество деятельности субъектов социализации, характер их взаимоотношений, основные новообразования.

Основными институтами социализации в дошкольном возрасте являются семьи и детский сада; показано, что социализирующие функции этих институтов частично пересекаются, однако у каждого из них есть своя специфическая роль в отношении дошкольника. Так, семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие ребенка, формирование его психологического пола, играет ведущую роль в умственном развитии дошкольника, играет важную роль в овладении социальными нормами, формировании ценностных ориентаций, осуществлении социально-психологической поддержки. Дошкольное образовательное учреждение осуществляет общую и интенсифицирует половую социализацию, влияет на формирование ценностных ориентаций, реализует оценочную функцию, при необходимости выполняет функцию нормализации и корректирования влияния неблагополучной семьи.

По мнению Ю.В. Батеновой (2017), понимание особенностей современного детства подразумевает многоуровневую и многостороннюю оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается ребенок. Учитывая сегодняшние векторы рассуждений о факторах социализации, автор использует понятие «информационного пространства» и выделяет три основных агента формирования этого пространства как среды интеллектуально-личностного развития в дошкольном возрасте – семью, средства массовой информации и дошкольную образовательную организацию. Рассмотрение семьи как агента формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наравне с поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, в рамках ближайшего окружения ребенка. Значительное влияние на формирование и развитие индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста оказывают СМИ. В связи с тем, что старшие дошкольники, как правило, не являются полноценными потребителями печатного слова, для них основополагающее значение имеет телевидение. На втором месте после телевидения предпочтительным способом времяпрепровождения у дошкольника является Интернет и как средство коммуникации, и как источник информации. Третьим агентом информационной социализации является дошкольная образовательная организация, где формирование личности ребенка обеспечивается прежде всего социально богатой, культуротворческой окружающей средой. Среда – решающий фактор образования и воспитания. Образовательная среда рассматривается чаще всего как система влияний и условий формирования личности, указывается также, что она ориентирована на «зону ближайшего развития» [22].

Существующее в психологии рассмотрение социализации как формирование системы отношений, значимых для социального развития в данном возрасте (Реан, 2014 [12]), позволяет соединить ключевые характеристики различных подходов к социализации. В соответствии с институциональным подходом это позволяет учитывать роль различных институтов и агентов социализации (семьи, ДОУ, детского сообщества), играющих ведущую роль в соответствующий возрастной период. Это отвечает также требованиям интерактивного подхода, подчеркивающего значение непосредственного взаимодействия с различными людьми как носителями социального и культурного опыта. Социализация как формирование системы отношений рассматривает ребенка как активного субъекта, для которого освоение культурного и социального опыта выступает как формирование соответствующих способностей и установок. Принятое в отечественной психологии понимание возраста, в том числе дошкольного детства, как конкретно-исторического явления, отражающего специфику социокультурной ситуации в данную эпоху, в данном социуме, созвучно пониманию социализации ребенка как освоению культурных норм, ценностей, установок, правил поведения и действия.

Деятельностный подход – один из ведущих в отечественных исследованиях социализации; в нем подчеркивается роль игры, посредством которой происходит поэтапное встраивание ребенка в жизненное пространство, интериоризация знаний об окружающем мире и способах его познания, усвоение норм общения, ценностей (Запорожец, 1986 [11]; Новоселова, 2003 [23]; Рзаева, 1996 [24]; Смирнова, Холмогорова, 2003 [25]; Эльконин, 1989 [26]; Эльконинова, 1985 [27]).

Еще один аспект изучения социализации дошкольников – взаимоотношения со сверстниками и другими взрослыми в семье и за ее пределами. Подчеркивается значение доброжелательных отношений между детьми старшего дошкольного возраста; на их основе формируются представления о правилах взаимоотношений, умения находить адекватные способы выражения отношения к сверстникам, которые при определенных условиях воспитания перерастают в реально действующие мотивы и побуждают детей к социально ценному поведению по отношению к окружающим. Сверстники передают в процессе социализации формальные и неформальные социальные, эмоциональные и культурные правила и нормы, которые отличаются от таковых у родителей (Выготский, 2005 [28]; Запорожец, 1986 [11]; Неверова, 2015 [29]; Репина, 2004 [30]; Смирнова, Холмогорова, 2003 [25]; Corsaro, 1993 [31]; Denham, 2007 [32]; Mirabile, Oertwig, Halberstadt, 2018 [33]).

По мнению Г.Р. Хузеевой (2017), социализация в пространстве взаимодействия со сверстниками определяется рядом особенностей. В их числе – отсутствие четких норм и правил, задаваемых обществом; в современной ситуации – это скорее разнообразие норм и правил в разных группах и в разных контекстах. Вторая особенность – рассогласованность и несовпадение мотивов, целей, средств общения, способов решения различных коммуникативных задач у участников коммуникации. В целом данная область – это трудно контролируемая область развития ребенка; родителям сложно контролировать процесс общения своего ребенка с другими детьми, так как другие дети могут действовать по нормам и правилам, не совпадающим с их мнением [34].

К числу факторов, затрудняющих успешную социализацию современных дошкольников, относят неразработанность технологий социально-личностного развития ребенка и заорганизованность педагогического процесса, недостаточность свободного общения детей; все это не позволяет эффективно развивать определенные личностные качества, формирующиеся в разных ситуациях и формах активности. Нарушения социализации выражаются в недостатках усвоения и воспроизведения социальных ролей, социальных норм, социальных правил и могут негативно повлиять как на самого индивида, так и на социальную группу, общность и общество в целом.

Важнейший аспект проблемы социализации в дошкольном возрасте – определение критериев ее успешности. Однако разнообразие подходов к пониманию содержания и механизмов социализации приводит к отсутствию единых теоретических оснований при выделении подобных критериев. Так, Авдулова (2014) в числе показателей успешности социализации называет такие явления, как «точность и адекватность отражения объективной реальности в субъективной картине мира», «эмоциональное принятие и усвоение социальных и моральных норм и правил», «благоприятный социометрический статус ребенка в группе», «сформированность социальных переживаний и эмпатии», «навыки произвольной регуляции поведения в соответствии с социальными нормами и правилами», «способность находить спонтанные, социально приемлемые формы самовыражения», «положительная устойчивая самооценка и адекватный уровень притязаний», «личный опыт социального взаимодействия и принятия решений в разных ситуациях социального взаимодействия» [35]. К показателям неуспешной социализации относят недостаточное понимание и соблюдение социальных правил и норм; трудности в налаживании и поддерживании положительных социальных контактов со сверстниками и взрослыми; ограниченный круг взаимоотношений, связанный с постоянным присутствием значимого

взрослого (родителя), излишней опекой, ограниченностью или полным отсутствием средств общения; негативные эмоции, внутриличностные конфликты, повышенную тревожность и т. д.

По мнению Т.Д. Марцинковской, Е.А. Киселевой, можно выделить, по меньшей мере, семь критериев, определяющих успешность вхождения человека в значимую для процесса социализации группу: положительное отношение к нормам и ценностям группы; взаимное принятие индивида и группы; наличие большого количества разных групп идентичности; высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности; социальная успешность хотя бы в одной из официальных групп идентичности (например, школьная успеваемость); дифференцированность представлений о себе; положительная временная перспектива [36].

Успешность социализации в пространстве взаимодействия со сверстниками может определяться через способность детей решать коммуникативные задачи. Изучение особенностей процесса и результата решения разного рода коммуникативных задач позволяет определять как возрастные, так и индивидуальные траектории социализации [34].

В настоящее время, в эпоху интенсивного воздействия средств массовой информации, медиа-социализация рассматривается как значимый канал, оптимизирующий индивидуальное развитие. Эта будущая перспектива в социализации через медиаобразование включает необходимость объединить три классические области: учение о средствах массовой информации, обучение через средства массовой информации и обучение для средств массовой информации. Таким образом, начиная с дошкольного возраста, дети становятся активными пользователями медиасредств, цифровых технологий, что является основой для процессов саморазвития, а в перспективе – фундаментом непрерывного образования [37].

При изучении вопроса о пространстве социализации встает ряд аспектов: во-первых, что сегодня в науке понимается под данным термином, какие есть сопряженные термины; во-вторых, какие механизмы обеспечивают успешную социализацию в значимых сферах для детей дошкольного возраста, в-третьих, как при дизонтогенетическом развитии происходит развертывание данных механизмов и что определяет специфику пространства социализации. Д.Б. Фельдштейн (1997) говорил о том, что проблема взаимодействия (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор не только в должной степени не проработана, но даже четко не поставлена

на соответствующем научном уровне: не определено пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей [38].

Категория пространства (образовательное пространство, пространство детства, социальное пространство отношений, культурное пространство и др.) получила в последнее время широкое распространение в социально-гуманитарном знании.

По мнению Н.В. Ивановой, под *социальным пространством отношений* понимается система официальных, социально-ролевых и неофициальных, межличностных отношений ребенка, формирующихся и реализующихся в условиях определенного социального института. Каждая из подсистем (ребенок – семья, ребенок – общность педагогов дошкольного образовательного учреждения, ребенок – детское общество) включает в себя два вида отношений – социально-ролевые и межличностные, – которые могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне в совместной деятельности, в общении, в поведении [39].

Пространство детства И.Д. Демакова (2012) рассматривает как социокультурный феномен, отражающий социальные особенности времени, страны, государственного и общественного устройства, ментальности и культуры. Но одновременно оно может быть рассмотрено как психолого-педагогическое явление, имеющее инвариантные характеристики, мало зависящие от социума. Современная психология дает свою трактовку пространства детства. Так, в работах Д.И. Фельдштейна имеется определение детского социального пространства как среды, влияющей на процесс реального развития ребенка [38]. В качестве особого явления социального мира детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, как процесс «вызревания» подрастающего поколения, подготовки к воспроизводству будущего общества, как место, где протекает процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка с взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом. Отличительные особенности пространства детства заключаются в том, что ребенок находится в нем не как в «нейтральном вместилище», а как в деятельностном поле, которое органично связано с пространством взрослого мира и в то же время имеет определенную автономию [40].

Понятие *«образовательное пространство»* стало обсуждаемой категорией не только среди ученых (М.Я. Виленский, В.И. Гинецианский, В.Я. Конев, Е.В. Мещерякова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.Г. Шендрик, И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин и др.), но и среди педагогов дошкольных учреждений. В научных исследованиях термин «образовательное пространство» наполняется различным содержанием. Так, например, по утверждению Р.Е. Пономарева, образовательное пространство человека представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося [41].

Термин *«пространство социализации»* с позиций социологического знания обоснован в авторской аналитической модели топологии пространства социализации Л.С. Яковлевым (1998) и понимается как жизненное пространство общества и личности. Структурация жизненного пространства в процессе социализации представляет собой оформление, опредмечивание, развертывание личностных интенций, определяемых, в свою очередь, структурными взаимодействиями в нем. Пространственная иерархия процесса социализации выражается многомерной моделью, структурно-генетически рассматриваемой в нескольких срезах. Личность формируется и бытийствует непосредственно в информационном пространстве, пронизывающем все остальные, создавая предпосылки их экзистенции, и развертывается в пространствах предметной деятельности; освоение жизненного пространства есть одновременно и его изменение посредством смыслотворчества и опредмечивания смыслов [42].

Таким образом, образовательное пространство определяют как то место (условия), где (или при которых) может произойти развитие человека или качественные изменения с ним. Социальное пространство отношений – система официальных, социально-ролевых и неофициальных, межличностных отношений ребенка, формирующихся и реализующихся в условиях определенного социального института [39].

Анализ различных контекстов, в которых используется категория пространства, позволяет выделить 2 подхода к ее пониманию.

В ряде работ категория пространства выступает как синоним понятия среды в категориальной паре «организм/среда» и предполагает разделенность и противопоставленность субъекта и различных внешних предметов, условий, в которые «помещается» субъект, существующих независимо от него, оказывающих на него влияние и в свою очередь подвергающихся определенным влияниям со стороны субъекта [43].

Другое понимание пространства снимает противопоставление внешнего и внутреннего, так как включает субъекта как неотъемлемую составляющую наряду с внеположенными реалиями, другими людьми и предметами, партнерами по социальным взаимоотношениям. Так, по мнению Р.Е. Пономарева, «образовательное пространство человека охватывает человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося» [41].

Применительно к пространству социализации, в этих взаимоотношениях в различных ситуациях взаимодействия и происходит освоение социального опыта, норм, образцов поведения и общения, а также формирование психических новообразований, обеспечивающих присвоение ребенком этого социокультурного содержания, что согласуется также с интериоризационным подходом к социализации.

Анализ научных представлений о социализации в дошкольном возрасте

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 [52, 53].

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 [53], Л.Н. Коган [52], Т. Парсонс [79], Г.Д. Сариев [84]. Социологический анализ выделяет социально типическое в многообразных процессах интеграции индивидов в общество [50].

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 познава-

тельном, 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 [120].

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 определяется 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, экзосистему 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 за положительными или отрицательными последствиями поведения других людей и подражания значимым моделям [86]. Центральным содержанием психоаналитических теорий является концепция индивидуализации: процесс социализации выступает как овладение личностью энергией собственного либидо, подчинение ее принятым нормам культуры [96, 109]. В основе когнитивистских теорий лежит

концепция развития Ж. Пиаже, согласно которой под социализацией понимается процесс адаптации к социальной среде, а ее 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 координировать их [81]. Л. Кольберг [118], 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, ее 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» [55]. 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 [80]. 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 индивидные и личностные факторы социализации; социальная психология рассматривает непосредственное взаимодействие личности с социальной средой [5].

В педагогических исследованиях [19, 31, 57, 69, 90, 121] социализация рассматривается как процесс взаимодействия человека с обществом, подчерки-

вается междисциплинарный статус проблемы. Социализация на всех возрастных этапах предстает как развитие и саморазвитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры во взаимодействии со стихийным, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни [68, 69]. 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 [67].

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 [69], Н.А. Каргопольцева [45], И.С. Кон [53], А.И. Кравченко [58] 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 свое поведение в обществе [112]. А.И. Ковалева выделяет нормативную и отклоняющуюся социализацию. В рамках нормативной социа-

лизации определяет «социализационную норму» в широком смысле, как многомерный эталон успешной социализированности 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 человеческих ценностям, а не конкретным требованиям [69].

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 [64]. 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 [108].

Противоположностью успешной является неуспешная социализация в виде конформизма и девиантности [69]; 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 [127].

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 назвать изучение поведенческих проявлений

агрессивности M. Wallinius, C. Delfin, E. Billstedt, T. Nilsson, H. Anckarsäter, B. Hofvander [128].

При понимании социализации как адаптации, свойственной в первую очередь клиническому подходу, успешная адаптация характеризуется сбалансированностью, предполагает не только согласованность мотиваций, но и адекватное соотнесение совокупности потребностей и условий среды, побуждений индивидуума и требований окружения. Нарушение психической адаптации, по мнению Ф.Б. Березина, это рассогласование 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 возрастно-ориентированные модели адаптационных процессов и их нарушения: биосоциальная модель детской дезадаптации, включающая нарушение аффективных, когнитивных и межличностных процессов [123]; теория нейропсихологических механизмов нарушений адаптации подростков [126, 127].

Понимание сущности социализации в рамках клинико-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 [67].

Процесс социализации, начинаясь с первых дней жизни, наполняется конкретным содержанием на каждом возрастном этапе. Критерии успешной социализации также являются возрастно-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, конституи-

руемая в языковых, интерпретационных и мотивационных схемах. Основу первичной социализации составляет интернализация; ее 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. Андреенковой, Я.И. Гилинского, 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 [81].

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 [69].

Наибольшее число исследований трудностей процесса социализации относится к подростковому периоду развития. Как отмечают А.И. Ковалева [50],

В.Д. Менделевич [67] М.А. Киселева, Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова [49], Т.В. Шинина [103], О.И. Шорохова [107], 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, 68, 76, 98, 114, 115, 117]. 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 [99], подростки с делинквентным поведением [3, 12].

1.2. Пространство социализации ребенка с дефицитарным развитием в современной психологии

При разработке модели социализации дошкольника мы исходили из того, что система отношений, характерная для данного возраста, может быть рассмотрена в качестве пространства социализации ребенка; отдельные (частные, парциальные) отношения дошкольника выступают при этом структурными компонентами пространства социализации. Каждое из этих частных отношений регулируется собственными нормами, служит источником различного социального опыта, способствует формированию различных социальных компетенций. Структура пространства социализации отражает возрастную специфику линий социализации дошкольника. Пространство отношений, в рамках которых разворачивается социализация в дошкольном возрасте, имеет скорее синкретичный характер, отдельные частные менее дифференцированы и теснее взаимосвязаны, чем в младшем школьном возрасте. Это тем более правомерно по отношению к дошкольникам с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями, которые обладают меньшей автономией в социальных контактах и более бедным социальным опытом, чем их нормотипичные сверстники. Считаем необходимым выделить показатели, характеризующие содержание социализации в дошкольном возрасте: основные партнеры по взаимодействию, отношения с которыми наиболее значимы для дошкольника; содержа-

ние различных видов активности, которые реализуются в этих отношениях, а также наличие/отсутствие организации со стороны взрослого.

Важнейшими партнерами ребенка дошкольного возраста являются взрослые члены его семьи, в первую очередь мать. Для ребенка с нарушениями в развитии, посещающего дошкольное учреждение, где реализуются не только образовательные, но и коррекционные, лечебно-реабилитационные функции, отношения с педагогами – важнейшая и качественно иная составляющая социализации. Сверстники, особенно в условиях дошкольного образовательного учреждения, – также источник специфических социальных компетенций для ребенка с нарушениями развития. Опыт общения с малознакомыми и незнакомыми людьми («чужими взрослыми»), при всей их ограниченности в этом возрасте, важен как в контексте обеспечения безопасности ребенка, так и в контексте расширения подобного общения в последующем.

Значимым для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является освоение различных видов активности, специфичных для развития в дошкольном возрасте: общение, игровая деятельность, самообслуживание, продуктивные виды деятельности (конструирование, занятия различными видами искусств. С точки зрения протекания социализации в дошкольном возрасте важно различать, как именно организована активность ребенка: выполняет ли ребенок какие-либо действия под руководством взрослого – или является сам инициатором и выполняет их самостоятельно, без участия взрослого. Эти три характеристики – субъекты, выступающие партнерами по взаимодействию, содержание активности ребенка, наличие/отсутствие организации со стороны взрослого – выступают в качестве измерений, определяющих специфику пространства социализации ребенка с нарушениями развития в дошкольном возрасте.

Модель социализации отражает гетерохронность составляющих его парциальных отношений. Эта гетерохронность определяется различным вкладом в освоении социальных отношений (социального опыта) в различные возрастные периоды. Для ребенка с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями в раннем детстве, в младшем дошкольном возрасте пространство социализации часто ограничено семьей; сохраняя свою важнейшую роль, в старшем дошкольном возрасте семейные отношения перестают быть единственными. Другие отношения – с педагогами, «чужими» взрослыми – начинают впервые складываться в дошкольном детстве и играют возрастающую роль в последующие периоды. Предлагаемые представления о пространстве социализации и его структуре соответствуют принципу единства

нормогенеза и дизонтогенеза. Утверждаемое этим принципом единство закономерностей нормального и аномального развития приобретает особое значение в связи с современными тенденциями максимальной социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями. Все более полный охват детей с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями дошкольным образованием, в особенности в условиях инклюзии, определяет возможность и целесообразность подхода к структуре пространства социализации этих дошкольников с тех же позиций, что применяется к детям с нормотипичным развитием. В соответствии с этим определены принципы, определившие предлагаемую модель пространства социализации:

Принцип системности. Пространство социализации дошкольника с ограниченными возможностями здоровья – сложное многомерное целое, представляющее единство составляющих компонентов. В качестве целого выступает *система значимых отношений* с окружающими; отдельные компоненты – *частные (парциальные) отношения* дошкольника со значимыми людьми. Каждое из этих частных отношений обладает качественным своеобразием и вносит собственный неповторимый вклад в социализацию дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип возрастной специфики. Структура пространства социализации отражает возрастные особенности направлений социализации ребенка с нарушениями в развитии в дошкольном возрасте. Эта возрастная специфика определяется важнейшими партнерами по взаимодействию, отношения с которыми наиболее значимы для дошкольника; содержанием различных видов активности, реализуемых в этих отношениях; наличием/отсутствием организации со стороны взрослого.

Принцип гетерохронности. В различные возрастные периоды парциальные отношения, составляющие пространство социализации, вносят различный вклад в освоение дошкольником социального опыта: одни из них являлись ведущими для социализации в предшествующий период и сохраняют свою значимость в дошкольном возрасте; другие начинают впервые складываться в дошкольном детстве и играют возрастающую роль в последующие периоды.

Принцип единства нормогенеза и дизонтогенеза. Современные тенденции максимальной социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями определяют необходимость рассмотрения пространства социализации дошкольника с отклоняющимся развитием с тех же позиций, что и при нормативном развитии.

Принцип гомоморфности (структурного соответствия) прогностических способностей структуре пространства социализации выступает как условие изучения прогнозирования в качестве фактора социализации.

В соответствии с перечисленными принципами определены следующие показатели, наиболее значимые для характеристики социальных отношений дошкольников с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями. В их числе предлагаются следующие показатели:

– различные партнеры по взаимодействию, отношения с которыми наиболее значимы для социализации в дошкольном возрасте;

– способ организации активности ребенка;

– содержание активности дошкольника.

В качестве ведущих партнеров по взаимодействию выступают люди, отношения с которыми наиболее значимы для социализации, это отношения с родителями, с другими взрослыми, с детьми.

Второй показатель предполагает разделение отношений на те, в которых взрослый организует активность дошкольника и руководит ею, и неорганизованные, инициированные самим ребенком, в которых взрослый также может участвовать, но не играет руководящей роли. Это различение пронизывает все ведущие виды активности старшего дошкольника, присутствующие, пусть и в разной степени, как в нормогенезе, так и в дизонтогенезе: игру, продуктивную деятельность, самообслуживание, общение.

Таким образом, в наиболее общем виде структура пространства социализации старшего дошкольника задается тремя ортогональными измерениями:

1. Партнер, в отношениях с которым реализуется активность дошкольника (родители; другие взрослые – педагоги, незнакомые «чужие» взрослые; сверстники);

2. Содержание активности ребенка (общение, игра, самообслуживание, продуктивная деятельность);

3. Способ организации активности: организованная взрослым либо свободная, инициированная самим ребенком.

Каждая из парциальных сфер отношений, рассматриваемых как составляющая этого пространства, может быть охарактеризована этими тремя показателями. Так, коррекционно-развивающие и учебные занятия в дошкольном образовательном учреждении – это организованная продуктивная деятельность, партнерами которой могут выступать как взрослый, так и другие дети; как свободная, так и организованная игра; игровая деятельность может в качестве партнеров ребенка включать и взрослых (родителей, педагогов), и других детей;

общение с малознакомыми людьми за пределами дошкольного учреждения может быть организовано родителями, а в отдельных случаях может и не контролироваться ими.

Пространство социализации рассматривается одновременно как пространство, в котором формируются и реализуются прогностические способности дошкольника, что позволяет рассматривать их как показатель успешности социализации и его ресурс.

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 [55]. 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 ребенка как субъекта учебной деятельности, освоение ее 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 «ребенок – учитель» и «ребенок – 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) [66]. 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 взаимодей-

ствии 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 [69].

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 [97].

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 [102]. 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, отно-

шения в семье, отношения с 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 ее 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 [83]. 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 [105]. 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, 78], 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 отношение к учению, отношения со сверстниками в стенах школы и в известной мере за ее 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 отношение к учению, отношение к учителю, отношение к сверстникам. Семейные отношения, изменяющиеся в связи с появлением у ребенка социальной позиции ученика, продолжают оставаться для младшего школьника значимой сферой социализации. Отношения с 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 [102].

1.3. Специфика социализация ребенка с дефицитарным развитием

Для детей с ограничениями здоровья характерна ограниченность возможности естественной, спонтанной, «стихийной» социализации; она связана с присущими им сложностями установления контакта, понимания намерений, обращений, чувств других людей, невозможности адекватно сигнализировать

о своих потребностях и желаниях, прогнозировать возможные изменения в окружающем мире. Соответственно, возрастает роль целенаправленной организации социализационных процессов на основе индивидуально-дифференцированного подхода, который должен тонко учитывать физиологические ограничения ребенка и уровень интеллектуального развития [44]. Системный характер психолого-педагогических воздействий передает понятие коррекционно-развивающего пространства; оно понимается как динамическая система, состоящая из совокупности компонентов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающая интегративными свойствами [45].

Говоря об особенностях социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, Л.А. Казакова (2010) отмечает, что она осуществляется в рамках определенной субкультуры, и выделяет два таких субкультурных слоя. Первый характерен для них в силу физического или психического недостатка, второй связан с взаимодействием со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде. В первом случае субкультура, выделяемая по ограничению возможностей в чем-либо, содействует тому, что внутри этой группы формируется свой стиль общения, традиции, ориентация на помощь со стороны государственных структур, беспомощность, нежелание самостоятельно что-либо сделать и изменить свою жизнь. Болезнь в данном случае является объединяющим началом, она может так и остаться им, а могут появиться другие мотивы для общения и взаимодействия. В последнем случае формируется новое пространство. Кроме того, этот субкультурный уровень подразделяется на субкультуру глухих, слепых, людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [46]. Большинство исследователей в качестве факторов социализации рассматривают деятельность, общение и самосознание; при этом преимущественное внимание уделено первым двум сферам. Однако для детей с нарушениями развития формирование представлений о себе имеет особое значение как механизм социализации [47].

Ориентированность на мир вещей в ущерб миру людей, большая значимость предметных источников отдыха и удовольствия над социальными должны вызывать тревогу и опасения как признаки ограниченности социально-коммуникативных потребностей детей с ОВЗ [48].

За рубежом вопросы успешной социализации в условиях дизонтогенеза также выступают предметом исследований. Зарубежный опыт в этой области рассматривает аспекты социального функционирования и навыков общения, участия в жизненных ситуациях, а также поиск новых средств сопровождения и поддержки в рамках успешной социализации детей с ограниченными воз-

можностями здоровья. Исследователи Celeste, Kobal (2010) отмечают, что дети с ограниченными возможностями получают меньше положительных ответов на свои попытки участвовать в социальном взаимодействии и, как результат, демонстрируют снижение активности и интересов к контактам со сверстниками, что приводит их к социальной изоляции [49].

Проблемы социализации детей с нарушениями зрения

Успешное вхождение в игровую ситуацию со сверстниками является важным показателем социальных навыков. Rettig (1994), Celeste (2006) выявлено, что дети с нарушениями зрения не демонстрируют полный спектр игрового поведения и навыков социального взаимодействия, что не соответствует требованиям игры нормотипичных сверстников и вызывает исключение из игровых отношений. Эти ограничения могут быть вызваны неспособностью увидеть, как другие дети получают доступ к игровым средствам или поддерживают участие в групповом взаимодействии [50, 51]. Исследование Dale & Sonksen (2007) выявило значительную задержку навыков социально одобряемого поведения у дошкольников с нарушениями зрения. Результаты исследований Crocker & Orr (1996); Celeste (2006); Celeste & Grum (2010) свидетельствуют, что у детей с нарушениями зрения дефицит детских игровых навыков негативно отражается на их взаимодействии со сверстниками. В отличие от зрячих детей, которые социально развиваются, наблюдая за взаимодействием в разных контекстах, дети с нарушениями зрения имеют ограниченные возможности для самостоятельного изучения социальных навыков (Sacks, 2006).

В работе Jacko et al. (2019) для формирования представлений о необходимом взаимодействии предложена тактика слушания. Чтобы войти в игровую ситуацию, значимый взрослый объясняет, кто играет, где и как играют. Однако, если ребенок с нарушениями зрения не знаком со средой, ее обстановкой и игровыми правилами, вербальные инструкции могут быть слишком абстрактными, их трудно понять. Так как дошкольники полагаются на свой непосредственный опыт взаимодействия, а не на знания, полученные в качестве стороннего наблюдателя, детей с нарушениями зрения следует больше вовлекать в игровую среду сверстников и повышать их социальное взаимодействие [53].

Pavlidou et al. (2018) утверждал, что невербальные игры общения через движения тела важны для развития двигательной креативности и улучшения коммуникативных отношений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Во время игровых движений происходят важные психосоциальные

процессы, которые включают сильное социальное взаимодействие и эмоциональное созревание. В исследованиях автора изучалось развитие социальных отношений и детского сотрудничества либо посредством правильно сформированной деятельности по общей гимнастике, либо посредством обучения ритмичному движению и танцам. По результатам программы выявлены были положительные изменения в социальной компетентности и поведении детей [54].

Вопросы социализации детей с нарушениями слуха

Из-за проблем со слухом дети сталкиваются с рядом сложностей, включая академические проблемы, социально-эмоциональные проблемы, а также проблемы с поведением и/или психическим здоровьем, которые могут ограничить их пространство социализации, стать препятствием к инклюзивному образованию. Однако дети с нарушениями слуха имеют возможность получить доступ к информации через систему кохлеарной имплантации и слуховые аппараты. Исследования показали, что кохлеарные импланты способствуют улучшению опыта социального общения детей в инклюзивных условиях [53]. Punch & Hyde (2011) отметили, что даже когда дети с нарушениями слуха владеют разговорным языком и пользуются кохлеарными имплантами или слуховыми аппаратами, они все еще сталкиваются со многими трудностями в социальном взаимодействии, особенно в групповых ситуациях и в шумной обстановке [55]. Отдельные исследования показывают, что дети с кохлеарными имплантами успешны в социальном взаимодействии в инклюзивных условиях, особенно во время общения один на один.

Brown et al. (2008) исследовали социальную вовлеченность, навыки социального внимания и социальную компетентность дошкольников с нарушениями слуха и их сверстников с нормальным слухом. Было отмечено, что дошкольники с нарушениями слуха чаще отвлекаются, менее сосредоточенны и реже демонстрируют сфокусированное внимание во время общения со сверстниками, чем дети с нормальным слухом [56].

Toe and Paatsch (2010) изучили способность детей с нарушениями слуха, точно получать, передавать вопросы и давать точные ответы партнерам по общению. В исследовании приняли участие 34 ребенка с нормальным слухом и 34 ребенка с потерей слуха от умеренной до глубокой (> 90 дБ). Каждая из 34 диад включала 1 ребенка с нормальным слухом и 1 ребенка с потерей слуха. Пары сравнивались с точки зрения их способности повторять вопрос, стратегий, используемых для поиска информации, и точности ответов. Результаты показа-

ли, что группа слышащих детей была в состоянии повторить больше вопросов дословно по сравнению с детьми с нарушениями слуха. Группе не слышащих детей потребовалось значительно большее количество повторений, большее количество общих разъяснений, и только после этого они правильно смогли ответить на вопрос [57].

Социальные навыки необходимы для успешной социализации, особенно при взаимодействии и общении со сверстниками. В исследовании Yu-Han Xie et al. (2014) предложена программа развития социальных навыков детей с нарушениями слуха, с целью обучения социальной, эмоциональной и личностной адаптации. В первой части программы представлены 15 занятий по межличностному общению только глухих детей. Вторая часть программы состоит из шести одночасовых занятий по обучению социальным навыкам и рассчитана для детей как с нарушениями слуха, так и с нормальным слухом. Программа включала в себя обучение тому, как извиняться, как вести переговоры со сверстниками, как избежать проблем с другими, как распознать и справиться с групповым влиянием, а также как сотрудничать и делиться в группе. Исходя из результатов, было выяснено, что эта программа эффективна в улучшении социальной и эмоциональной адаптации всех участников, навыков решения социальных проблем и уверенного поведения, и особенно в решении межличностных проблем [58].

Не менее значимым в успешном процессе социализации детей с нарушениями слуха играет раннее начало диалогового взаимодействия с взрослыми, что впоследствии позволит развивать понимание коммуникативных намерений собеседников, в том числе способность понимать ложные утверждения, различая, является ли утверждение ложью или случайной ошибкой [59].

Вопросы социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Исследования показали, что дети с более тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата и, следовательно, с более низкой двигательной способностью имеют большие ограничения в участии и социальном функционировании. Помимо нарушения двигательной функции, сложности в освоении образовательной программы, наличие судорог и речевых проблем связано с трудностями в процессе социализации у детей с ДЦП. Лишь в немногих исследованиях прослеживается ход нормативного социального функционирования и общения [67]. Также отмечается связь речевых проблем при ДЦП и успешной соци-

ализации. Это указывает на важность ранней оценки речевых навыков и развития коммуникативных способностей с помощью альтернативных средств. Исследование Beckung & Hagberg (2002) успешности социализации дошкольников с двигательными нарушениями показало, что на ограничение в социальных отношениях влияет неспособность к обучению, степень тяжести нарушения двигательной функции (GMFCS) и умственные способности.

Одним из факторов, который может сыграть важную роль в процессе социального функционирования детей с двигательными нарушениями, является их уровень разборчивости речи. Pennington & McConachie (2001) отмечают, что на процесс социализации детей с ДЦП и нарушениями речи в большей степени влияет качество взаимодействия вне дома с незнакомыми людьми, чем дома с близкими и родственниками. Тем не менее в ряде исследований отмечено, что даже благоприятные отношения в семье могут быть снижены из-за плохой разборчивости речи детей с ДЦП. Рассматривая социализацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, следует отметить, что эти дети имеют ограниченные социальные возможности. Подростки с церебральным параличом (ДЦП) сообщают, что их беспокоит отсутствие друзей их возраста и ограниченные возможности общения с людьми, не являющимися членами семьи [68].

В исследовании Geovana Sôffa Rézio, Cibelle Kayenne Martins Roberto Formiga (2010) был проведен анализ включения детей с ДЦП в общеобразовательное учреждение. Это исследование показало, что дети с ДЦП выполняют свою деятельность во всех режимных моментах, что требует, однако, постоянного сопровождения. При изучении поведенческих задач дети нуждаются в максимальной адаптации, чтобы участвовать во всех мероприятиях, особенно в соблюдении норм и правил поведения.

Анализ зарубежной литературы по вопросам социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья показывает, насколько разнообразен и эффективен опыт работы зарубежных коллег. В результате проведенного анализа можно выделить характерные для процесса социализации сложности: дефицит игрового взаимодействия со сверстниками, затруднения в понимании истинных и ложных намерений партнеров по взаимодействию, трудности в спонтанном овладении социальным опытом, зависимость успешности социализации от двигательных, речевых и сенсорных возможностей дошкольника.

Проведенный теоретический анализ показывает: в силу сложности и многоплановости явления социализации в исследователи выделяют различные его аспекты социализации, структурные компоненты, механизмы реализации про-

цесса. Для обозначения социализации как сложного целого, включающего единство разнородных компонентов, используются термины «социальное пространство отношений», «пространство развития детства», «система значимых отношений личности», «социальная среда», «социокультурная среда», «пространство взаимодействия», «жизненное пространство».

В модели социализации, предложенной В.В. Смирновой, содержание социализации составляет совокупность когнитивного, эмоционально-оценочного, коммуникативно-поведенческого и аксиологического компонентов, где когнитивный компонент представлен моральными нормами и правилами; эмоциональный включает различные типы отношений к людям; коммуникативно-поведенческий отражает характеристики социально-нравственного поведения; аксиологический состоит из ценностных ориентаций и нравственных качеств детей [69].

Н.В. Рябовой (2013) предложена структура модели гуманитарно-ориентированного пространства дошкольников, обеспечивающего успешную интеграцию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коллективе нормативно развивающихся сверстников. Она включает «образовательную сферу» (объединяет различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, обеспечивает развитие личности посредством различных видов образовательной деятельности, в том числе реализации индивидуальных образовательных траекторий; для детей с нарушениями в развитии создаются организационные и психолого-педагогические условия, позволяющие проводить групповую и индивидуальную образовательную деятельность с дошкольниками, направленную на формирование механизмов их успешной адаптации в среде здоровых сверстников), «внеучебную сферу» (объединяет различные факторы, условия успешной деятельности, связанной с реализацией дополнительных образовательных услуг, направленных на развитие творческих способностей детей, целенаправленное взаимодействие с родителями с целью вовлечения их в совместную деятельность с детьми), а также «сферу педагогического сопровождения» (это определенный тип педагогической деятельности, направленный на формирование у ребенка самостоятельности планировать свой жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации в соответствии с правилами и общепринятыми нормами) [70].

Таким образом, при всем разнообразии подходов и взглядов на вопросы социализации дошкольников мы не встретили единой модели пространства социализации, содержащей структурные элементы и отражающее основные функции.

Несмотря на имеющиеся в науке данные, описывающие специфичность развития при каждом нарушении, нами были выделены общие черты пространства социализации, присущие всем дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья:

– наличие реабилитационного фактора (болезнь) как определяющего основной жизненный цикл ребенка;

– отсутствие постоянного коллектива сверстников и минимальные свободные контакты, вне организованных видов деятельности;

– высокая зависимость и привязанность к матери, выполняющей и реализующей потребности ребенка, с минимальным предоставлением активности самому ребенку;

– ограничение в средствах коммуникации или их отсутствие, что вызывает изоляцию социальных контактов, снижение попыток социального взаимодействия;

– преобладание теоретических представлений о процессе взаимодействия у ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отсутствие стратегий реализации эффективных взаимоотношений на практике.

Социализация детей младшего школьного возраста 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 зарубежным 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, 55, 72, 78].

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 уче-

том 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 [55].

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 [82]. В качестве основных линий социализации подростков с ограниченными возможностями, требующих специальной работы, выделяют семейные отношения, формирование коммуникативных навыков, полоролевого поведения [88]. 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 различными 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 [104].

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 вос-

питания, несформированность у ребенка важнейших социальных ролей, нарушения межличностных отношений), а также социально-экономические факторы. Комбинации этих факторов способствуют 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 [82].

По сравнению с подростковым возрастом 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 [88, 89]. При этом отсутствуют концепции, ориентированные на детей с конкретными видом дизонтогенеза, в частности с дефицитарным 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 [55].

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, 61].

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 [78].

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 [122].

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 ее эффективности.

ГЛАВА 2. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

2.1. Категория прогнозирования в отечественной и зарубежной науке

Феномен прогнозирования, являясь предметом дискуссий не только психологии, но и смежных дисциплин, до сих пор остается относительно малоизученным. Терминологическое разнообразие, вариативность, с которыми исследователи соотносят понятия «прогнозирование», «предвосхищение», «антиципация», «предвидение», «эпизодическое предвидение», «вероятностное прогнозирование» позволяет говорить об отсутствии единства в описании этого круга явлений. В отношении проявления данного феномена в дошкольном возрасте в публикациях российских исследователей чаще встречается термин «эмоциональное предвосхищение», «антиципация» (Запорожец, 1986; Регуш, 2003; Сергиенко, 1997; Эльконинова, 1987; Жадаева, 2006; Калюжин, 2014; Ахметзянова, 2004). Описаны разные подходы к изучению сущности прогнозирования. Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич выделяют структурно-уровневый, психофизиологический, когнитивно-поведенческий, генетический, клинический, деятельностный, ситуационный, акмеологический подходы к прогнозированию (Ничипоренко, 2006).

Значимость проблематики прогнозирования для психологии отражают те возрастные рамки, в которых происходит изучение антиципационных процессов. Различные аспекты прогнозирования изучаются в младенческом возрасте (Сергиенко, 1997), дошкольном (Уланова, 2015), подростковом (Киселева, 2009), у старших школьников (Андронов, 2015), студентов (Сычев, 2008), в профессиональной деятельности (Карпов, 2014). Подчеркивается значение прогностических способностей на различных ступенях социализации, ее значение для профессионального самоопределения старшеклассников (Андронов, 2015), для адаптации студентов к обучению в высшей школе (Ионова, 2014). Исследования прогностической деятельности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте представлены в работах Л.И. Переслени (1974), Л.И. Элькониновой (1987), Е.А. Сергиенко (1997), Л.Г. Лысюк (2000), А.А. Регуш (2003).

Большой круг исследований затрагивает вопросы механизмов эмоционального предвосхищения результата действия дошкольниками (Божович, 1968; Запорожец, 1974; Жадаева, 2006; Шиян, 1999; Эльконин, 1989; Эльконинова, 1985, 1987). «Эмоциональное предвосхищение, – отмечает А.В. Запорожец, – заключается в том, что ребенок приобретает способность не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков» (1974).

Согласно этим исследованиям, способность самостоятельно ставить цели возникает в два-три года (Лысюк, 2000), а по мнению Е.А. Сергиенко (1997), процесс созревания и упрочения антиципации в раннем онтогенезе протекает по всем законам созревания психики: уже в перцептивном поведении младенца проявляются такие элементарные формы прогнозирования, как предвосхищение перцептивных событий; избирательность восприятия; упреждающие эффекты простых сенсомоторных реакций; «представление» о существовании невидимого объекта; «представление» о законах движения объекта и о метрике пространства.

При переходе от раннего возраста к дошкольному происходит изменение содержания аффектов. А.В. Запорожец отмечает, что «на более ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают “post factum”, в качестве эмоциональной оценки непосредственно воспринимаемой ситуации и уже фактически достигнутого результата действий, на более поздних генетических ступенях они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда оно будет завершено». В результате «особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, формирующейся на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью» возникает эмоциональное предвосхищение.

Предвидение, по мнению Элькониновой (1987), начинает развиваться в шесть лет, именно на этот возраст приходится начало формирования прогнозирования с опорой на последовательность сигналов, когда дети начинают учитывать поступающую информацию в своем поведении и принятии решения. По мнению Подзоровой (2008), у детей среднего дошкольного возраста формируется способность к эмоционально-образному предвосхищению результатов своей деятельности.

Ребенок дошкольного возраста открывает для себя новые виды деятельности, требующие предвидения их хода и результатов: игра, рисование, конструирование. Однако, в силу слабого развития мышления, воображения и памяти, дошкольник не всегда может предвосхитить результаты своих действий, точно представить все возможные варианты развития событий (Попова, 2016). Согласно исследованиям Н.Е. Вераксы (1996), прогнозирование в этом возрасте может осуществляться тремя способами: 1) нормативно-стабилизирующим, который «направлен на освоение и использование существующих в культуре норм»; 2) смыслообразующим, который «ориентирован на поиск личностного смысла и выражение собственной позиции по отношению к ситуации»; 3) преобразующим, который «направлен на преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации путем оперирования противоположностями». Синтетический способ, то есть применение всех трех способов, обеспечивает наиболее эффективное прогнозирование.

Наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности, как ее познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов (Запорожец, 1986).

Применительно к дошкольному возрасту, Л.А. Регуш (2003) выделяет три периода, значимых для развития способности к прогнозированию. Младший дошкольный возраст можно охарактеризовать как период возникновения способности к эмоциональному предвосхищению; средний – возраст ее становления, когда она становится присущей большинству детей; старший дошкольный возраст – период интенсивного развития способности, когда действие предвосхищения приобретает наибольшую побудительную силу. Наличие у субъекта представлений о себе, предметах и явлениях окружающего мира, отраженных в сознании в виде образов, важно, но его недостаточно, чтобы они стали предвосхищающими. Необходимо еще и определенное качество мышления, составляющее «ядро» способности к прогнозированию, а именно способности к установлению причинно-следственных связей (закономерностей) между активными воздействием на объект и возможностью получения необходимых свойств, состояний этого объекта (действия).

По мнению П.В. Калюжина и Т.Ю. Сироткиной (2014), развитие механизма эмоционального предвосхищения результата у детей дошкольного возраста имеет ряд объективных предпосылок. Во-первых, дошкольник включен в многообразные сложные виды деятельности, где организация собственной активности предполагает удержание желаемого результата в мысленном плане. Во-вторых, у дошкольников активно развивается образное мышление.

В-третьих, вся жизнедеятельность дошкольника проходит совместно с взрослым и под его контролем, предполагает определенные санкционирующие воздействия взрослого, побуждающие ребенка предвосхищать их для избегания негативных последствий или для получения положительных результатов. П.В. Калюжин, так же, как и Л.А. Регуш, полагает, что механизм эмоционального предвосхищения результата появляется на четвертом году жизни ребенка и заключается в развитии его способности «эмоционально предвосхищать результаты собственных и чужих действий, активизировать прошлый опыт, где в качестве специфического феномена эмоциональной регуляции выступает переживание будущего и прошлого как актуального с соответствующей эмоциональной окраской» (Калюжин, 2014).

Результаты исследования Е.Л. Жадаевой (2006) позволяют говорить о том, что в дошкольном возрасте у детей происходит ориентировка на такие элементы ситуации, которые к выполнению познавательной задачи непосредственно не относятся, но входят в состав эмоционального образа этой ситуации. Восприятие этого элемента ситуации (предмета) способствует возникновению эмоционально-образного предвосхищения в структуре поведения ребенка и приобретает для ребенка глубокую эмоциональную значимость. Элементы эмоционально насыщенной ситуации, становясь эмоционально-образными средствами предвосхищения, начинают оказывать определенное воздействие на поведение ребенка.

Смысл развития способности к эмоциональному предвосхищению результата заключается в том, что он позволяет развивать способность ребенка к саморегуляции (Эльконин, 1989), побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желаниям.

Основной целью нашего проекта является изучение специфики прогнозирования детей с нарушениями в развитии. Результаты исследования Е.С. Викторовой (2013, 2015, 2016) подтвердили, что у большинства детей с нарушениями речи социальные антиципирующие модели качественно отличаются от таковых у детей с нормой речевого развития; механизм вероятностного прогнозирования, лежащего в основе построения социальных антиципирующих моделей, формируется у них более медленно, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью исходных данных, когнитивной простотой и примитивностью; большое количество «ошибок отвлечения», использование нерациональных стратегий. Дошкольники с нарушениями речи испытывали затруднения в прогнозировании коммуникативных событий, поведенческих реакциях окружающих людей и собственных поступков. Исследования Лехановой

также подтвердили, что дети с речевыми нарушениями демонстрировали неумение построить вероятностную модель будущего или прошлого, давали формальные ответы на вопросы, отказывались от ответа; в целом представления о пантомимике у детей с нарушениями речи находятся на очень низком конкретном уровне, имеют в своей основе ситуативный характер, нередко привязаны к выполнению определенных действий; демонстрировали неумение построить вероятностную модель будущего и прошлого, ориентируясь на позу как на источник значимой информации; прогноз был неполный и касается какого-то одного аспекта – прошлого или будущего. Дети допускали ошибки и неточности в восприятии и понимании социально значимой информации, неверно истолковывали ее значение, ошибочно устанавливая причинно-следственные связи и зависимости (Леханова, 2008).

По мнению Л.И. Переслени, В.Л. Подобед (1982), необходимым условием использования ребенком в практической деятельности предвосхищающих образов является умение устанавливать закономерность появления вероятностных событий и причинно-следственную связь между их появлением и собственными действиями. Однако детям с нарушениями интеллекта чаще всего не удается установить такую связь, действия ребенка определяются наглядной ситуацией.

У старших дошкольников с нарушениями слуха есть все предпосылки для развития механизма эмоционального предвосхищения результата: они быстро обнаруживают закономерности, у них достаточно развита способность переключаться с одного имеющегося опыта на другой. Однако появление отрицательного эмоционального опыта, по мнению Т.Ю. Сироткиной (2014), приводит к тому, что ребенок начинает акцентировать свое внимание именно на негативном опыте, игнорируя закономерность его проявления, и снова переходит от образности в наглядность ситуации. Несмотря на то что дети стараются назвать, что конкретно им не нравится в той или иной деятельности и в общении с взрослыми и сверстниками, они затрудняются указать причины, их порождающие, не видят возможности преодоления возникшей проблемы, затрудняются увидеть в образе привлекающие их аспекты. Они просто фиксируются на имеющемся образе, он является для них константным, слитным как с породившей его ситуацией, так и с жизнью самого ребенка. Образ воспринимается как объективно заданный извне, и ребенок не видит возможностей его изменения.

В зарубежных исследованиях ученые чаще используют понятие «эпизодическое предвидение». По мнению ученых, эпизодическое предвидение является частью общего конструктивного процесса психического путешествия во времени, ответственного за симуляцию как прошлых, так и будущих эпизоди-

ческих событий (Buckner & Carroll, 2007; Hassabis & Maguire, 2009; Suddendorf & Corballis, 1997). Эпизодическое предвидение опирается на компоненты из памяти для создания потенциальных будущих сценариев (Hassabis & Maguire, 2009; Schacter et al., 2007; Suddendorf & Busby, 2003), но это не означает, что построение образа будущей ситуации может быть только повторением прошлых событий. Авторы подчеркивают, что благодаря эпизодическому предвидению можно создавать совершенно новые комбинации будущих событий, комбинируя различные составляющие элементы (Gilbert & Wilson, 2007; Suddendorf & Corballis, 2007; Suddendorf & Redshaw, 2013).

Предложены также и другие определения способности к прогнозированию. К ним можно отнести умственное путешествие во времени (Suddendorf & Corballis, 1997; Suddendorf & Busby, 2003; Atance, Jackson, 2009); эпизодическое будущее мышление (Atance & O'Neill, 2015), эпизодическое моделирование будущих событий (Schacter et al., 2007), временная децентрация (Zelazo & Somerville, 2001).

Полученные данные McColgan, McCormack (2008) позволяют предположить, что к 5 годам дети могут рассуждать о причинно-следственных связях между временно упорядоченными событиями как для прошлого, так и для будущего. В отличие от этого, 3- и 4-летние дети потерпели неудачу в исходных версиях задач поиска и планирования, даже когда режим ответа был изменен, чтобы препятствовать непродуктивным стратегиям поиска. Проверка памяти позволила убедиться, что этот сбой не был вызван трудностью запоминания необходимых фрагментов информации, чтобы сделать соответствующие выводы. Эти результаты показывают, что хотя для размышлений о прошлом и будущем требуется понимание причинной значимости временного порядка событий, могут существовать дополнительные требования, специфичные для размышлений о будущем.

Busby, J., & Suddendorf, T. (2005) попытались решить эту проблему, используя словесное задание, чтобы выявить прошлые и будущие разговоры маленьких детей. Они обнаружили, что дети в возрасте 4 и 5 лет могли одинаково хорошо отвечать на вопросы как о прошлом, так и о будущем, и не обнаружили никаких возрастных различий. Напротив, Hudson, J. A. (2006) утверждал, что детям дошкольного возраста труднее вести разговор о будущем, чем о прошлом, а что способность запоминать последовательность событий может предшествовать способности использовать такие воспоминания для гибкого планирования будущего. В другом связанном исследовании, проведенном Friedman (2005), изучались способности маленьких детей судить об относительной ди-

станции от настоящего как прошлых, так и будущих событий и было выявлено, что способность выносить суждения такого рода для будущих событий, по-видимому, развивается несколько позже, чем для прошлых событий. Зарубежные исследователи в результате эмпирических исследований установили, что способность детей вспоминать прошлые события и способность прогнозировать будущие события появляются в диапазоне от 3 до 5 лет. Было установлено, что к 4 и 5 годам дети вполне способны сообщать о событиях, которые произошли вчера и произойдут завтра. К 4 годам дети приобретают основные когнитивные компоненты, необходимые для умственного конструирования конкретных будущих событий (Busby, Suddendorf, 2005).

Исследования показывают, что в дошкольном периоде дети начинают рассматривать будущие сценарии, что позволяет им планировать, готовить будущее, но при этом существуют многие другие последствия, такие как роль развития предвидения в предвидении опасностей, которые остаются пока неисследованными (Suddendorf, 2017). Причем маленькие дети чувствительны как к цели прогнозирования, так и к выборке стратегии (Thevenow-Harrison, 2016).

Однако результаты исследований прогнозирования детей с нарушениями в развитии в зарубежной литературе нередко противоречат друг другу. Sinha P., Kjelgaard M. (2014) в своем исследовании выявили, что у детей с расстройством аутистического спектра снижена способность к прогнозированию будущих событий и действий других людей. Дети с РАС также демонстрировали поведение, которое указывало на дефицит эпизодического предвидения. Стереотипное и негибкое поведение и трудности с планированием у детей с РАС связаны с неспособностью мысленно проецировать будущее (Suddendorf and Corballis 1997), отмечают, что у детей и у взрослых с расстройством аутистического спектра имеется дефицит когнитивных аспектов мышления о будущем.

Прогнозирование у младших школьников

В исследованиях младшего школьного возраста умение прогнозировать относят к числу приоритетных качеств личности, без которых невозможна успешная социализация в современных условиях [59]. Определенный уровень развития социально-прогностического навыка рассматривают как важнейшее условие социализации младшего школьника [63]. 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 развитое прогнозирование – 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 [62], В.Д. Менделевича [67], Е.А. Сергиенко [85], Г.Е. Журавлева [39], Л.А. Регуш [84], 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 неврозогенеза у детей с нормальным и нарушенным развитием [67, 111]. Прогностическая компетентность изучена в профессиональном образовании и профессиональной социализации; однако все чаще ее 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 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.

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 [67], А.И. Ахметзяновой [111], 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 [110, 111, 125].

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 [74]. С другой, вслед за Ю.В. Громыко считаем необходимым различение 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, с 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 ее 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 к 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 [72, 77, 78]. 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 компетентность 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, то есть в учении, в отношениях с ровесниками, учителем, в отношениях в семье, с «чужими» взрослыми людьми, виртуальных отношениях, отношении к собственному здоровью.

2.2. Структурно-функциональные характеристики прогнозирования дошкольников с дефицитарным развитием

Результаты теоретических и эмпирических исследований российских и зарубежных исследований феномена прогнозирования и развития прогностических способностей у детей с нормой развития и с нарушениями в развитии подтверждают необходимость более глубокого и тщательного изучения прогностических способностей детей дошкольного возраста, являющихся важнейшим индикатором успешности социальной адаптации ребенка, они легли в основу развиваемого нами компонентного подхода к исследованию прогнозирования у детей. Способность к прогнозированию как явление, интегрирующее и особенности познавательной деятельности, и личностные образования, позволяет ребенку дошкольного возраста «мысленно» проигрывать различные варианты действий и чувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него самого как социального существа.

В рамках проводимого нами теоретико-экспериментального исследования разработана структурно-функциональная модель прогнозирования ребенка с дефицитарным типом дизонтогенеза (с сенсорными и двигательными нарушениями, с тяжелей патологией речи), которая является парадигмальным

обобщением выделенных компонентов структуры прогнозирования у детей и разработана для постановки и решения задач теоретического и практического изучения этого феномена (рис. 1). Разрабатываемая модель является структурно-функциональной, так как в ней предмет рассматривается как целостная система, которую следует расчленить на составные части, компоненты, элементы, подсистемы.

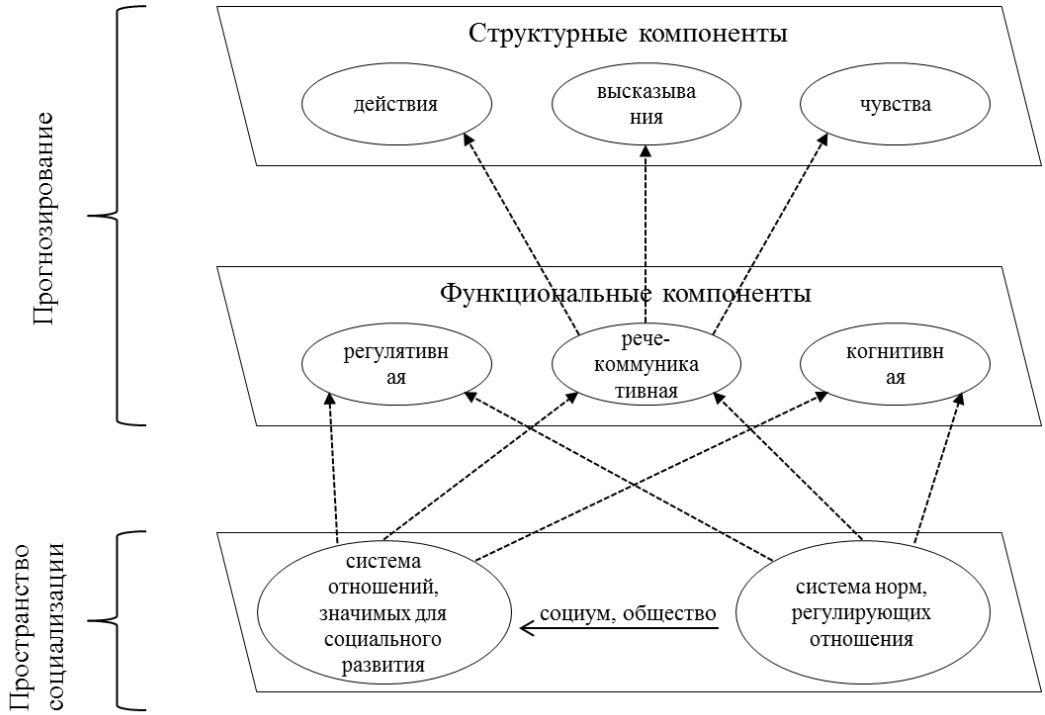

Рис. 1. Структурно-функциональная модель прогнозирования у ребенка дошкольного возраста

Модель носит полифункциональный характер и позволяет решить следующие задачи:

– исследовать прогнозирование в различных значимых сферах жизнедеятельности ребенка, составляющих пространство социализации дошкольника с нормотипичным развитием;

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

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

– служить основой для разработки методики эмпирического изучения и диагностики прогнозирования в нормогенезе и дизонтогенезе, позволяющей через характеристики прогнозирования оценивать протекание социализации ребенка дошкольного возраста;

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

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

В рамках модели, на основе теоретического анализа литературы, выделены такие *структурные компоненты прогнозирования, как прогнозирование действий, прогнозирование высказываний и прогнозирование чувств (эмоций).*

Прогнозирование действий. Способность к прогнозированию как явление, интегрирующее и особенности познавательной деятельности, и личностные образования, позволяет дошкольнику мысленно проигрывать различные варианты действий и чувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него самого как социального существа (Прядехо, 2014). Выделяя особенность временной перспективы прогнозирования дошкольников, стоит отметить, что прогнозы дошкольников являются близкими. Наиболее типичным является прогнозирование результатов действий, выполняемых в данный момент, то есть имеющих, как правило, близкую временную перспективу.

Прогнозирование высказываний. Исследование Reutera (2018) показывает, что дети могут использовать несколько источников информации для прогнозирования последующих слов и пересмотра прогнозов до того, как придет новая лингвистическая информация.

Прогнозирование чувств (эмоций). Прогностические способности включены в единую концепцию способности понимания намерений и эмоций других людей. Е.Л. Подзорова (2008) отмечает, что уже в дошкольном возрасте у детей начинает складываться и активно функционировать способность к предвосхищению результатов познавательной деятельности в эмоционально-значимой ситуации. Это предвосхищение может возникать в ходе восприятия ребенком отдельных элементов ситуации выполнения деятельности, таких как само задание и предмет, находящийся в ситуации переживания эмоций, связанных с успехом или неуспехом. Дошкольники уже настолько овладевают выражением эмоций, что показываемая экспрессия той или иной эмоции вовсе не означа-

ет переживание ими ее. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, внося коррективы в их планы.

Дошкольники раньше начинают экстраполировать на будущие ситуации негативные переживания, связанные с аналогичными ситуациями в прошлом, нежели положительные эмоции; в случае эмоциональной неоднородности опыта недавние негативные события прошлого чаще определяют негативные ожидания, чем недавние позитивные события – позитивные ожидания (Kopp, 2017).

Показаны также индивидуальные различия в том, как дошкольники связывают предсказания о переживаниях и поведении людей с данными прошлого опыта (Lagattuta, 2013). Для аффективного прогнозирования особенно важно общее понимание эмоций, и в возрасте примерно 5 лет снова происходят значительные события, такие как осознание того, что текущие эмоции человека могут быть сформированы воспоминанием о прошлом или ожиданием будущего (Lagattuta, 2013).

Растущее осознание детьми своих будущих состояний помогает им планировать ряд различных событий. Если ребенок может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то он может лучше спланировать их решение. Эти и другие ориентированные на будущее модели поведения теоретически важны, потому что они отмечают переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к детям, адаптирующим свое поведение в ожидании того, что ждет впереди. Различные аспекты ориентированного на будущее поведения детей, в том числе предвидение будущих состояний/событий, существенно развиваются в дошкольные годы.

Модель включает функциональные характеристики прогнозирования: регулятивную, когнитивную и рече-коммуникативную функции.

Данные функции прогнозирования достаточно широко представлены в исследованиях российских ученых на взрослой выборке. Рассматривая антиципацию как неотъемлемое свойство психики, при построении функциональной структуры антиципации и прогностических способностей ученые выделяют три основные функций прогнозирования – регулятивную, когнитивную и коммуникативную, в их различных сочетаниях (Ломов, 1980).

Антиципация является важным механизмом психической организации человека, обеспечивающим его взаимодействие с окружающим миром. На пространственно-временном предвосхищении строится двигательная активность человека, целенаправленное поведение, целеполагание, планирование и регулирование деятельности (регулятивная функция антиципации), работа восприя-

тия, внимания, воображения, памяти, мышления (когнитивная функция), речевые процессы, социальное взаимодействие (коммуникативная функция) (Бершанская, 2009).

В работах Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова (1980), Л.А. Регуш (2003), Е.А. Сергиенко (1997) 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 (2006), 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, различные виды деятельности, межличностное и социальное взаимодействие, жизнедеятельность субъекта в целом (Присяжная, 2006).

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.

Регулятивная функция.

Регулятивная функция в прогнозировании дошкольников может проявляться в эмоциональной составляющей прогноза (оптимистичность/пессимистичность), так как к старшему дошкольному возрасту возникает эффект «до выполнения действий по форме эмоционального предвосхищения возможных последствий в той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда оно будет завершено». Также, прогнозируя возможное развитие событий, дошкольник может выступать как активный субъект, от действий которого зависит исход ситуации, либо как страдательное лицо, которое не влияет на ход событий. Однако стоит отметить, что источником возникающих прогнозов чаще являются взрослые. Дошкольники склонны к прогнозированию под влиянием стимуляции взрослого, так как прогноз для них еще не является жизненно необходимой потребностью. Регулятивная функция оказывает непосредственное влияние на становление познавательной деятельности и мотивов общения дошкольника, на основе мотивации ожидаемого удовольствия от процесса и результата познания (Ахметзянова, 2017, 2018).

Когнитивная функция.

Рассмотрение прогнозирования как явления когнитивной природы имеет давнюю традицию и большое число сторонников в отечественной науке, таких как Б.Ф. Ломов (1980), Л.А. Регуш (2003), А.В. Брушлинский (1979), Н.П. Ничипоренко (2006), А.Е. Сергиенко (1997), И.М. Фейгенберг (1977). Так, А. Регуш (1981, 2003) 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 гипотез, реконструкцию и преобразование представлений, планирование. Н.Л. Сомова (2002) 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 др. Когнитивный аспект социально-вероятностного прогнозирования как структурного образования выделяет Л.В. Лугарева (2005). Эта функция связывает антиципацию с мышлением, как «забегающую вперед работу мозга». Когнитивная функция прогнозирования состоит также в том, что оно включается в структуру воображения. Образы, создаваемые воображением, представляют собой планы сбора информации из потенциально доступного окружения. Следовательно, образ является реалистичным предвосхищением будущего, а воображение заключается в умении выделять предвосхищения из непосредственного контекста и оперировать ими (Федорова, 2016). А.В. Запорожец (1986) считает способность к предвосхищению признаком высокого уровня развития познавательного и эмоционально-личностного компонентов ориентировки в реальности.

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.

Применительно к дошкольникам, представленные положения раскрываются в работе Н.Н. Поддъякова (1977). В ней указывается, что развитие у дошкольников предвосхищающих образов должно включать в себя овладение ребенком соотношениями часть-целое, при отработке способов взаимодействия с объектами окружающей действительности (ребенок должен уметь вычленять и соподчинять между собой выявленные свойства); развитие умений устанав-

ливать причинно-следственную связь между собственной активностью и результатом трансформации объекта. Однако, чтобы эти предвосхищающие образы начали выполнять свои функции, необходимо определить, как они становятся «эмоциональными» (Поддъяков, 1977). Ребенок в соответствии со своими актуальными потребностями выделяет в объектах те или иные свойства, качества, возможные состояния, устанавливает некоторые закономерности (принципы) их проявления, выявляет меру своего активного влияния на их проявление. В зависимости от того, удовлетворяют ли выделенные свойства, качества и состояния познаваемого объекта актуальные потребности ребенка или же блокируют их удовлетворение, у ребенка формируется к ним определенное отношение (положительное или отрицательное). Формирующиеся у ребенка эмоциональные предвосхищающие образы должны быть определенным образом зафиксированы в его памяти, так как их актуализация не потребует открывать заново свойства и состояния объектов для удовлетворения своих потребностей. Это позволит ребенку, используя память, осознавать и организовывать свою деятельность уже с опорой на имеющийся образ.

Рече-коммуникативная функция.

Антиципация участвует в процессах принятия решения, текущего контроля и в коммуникативных актах, обеспечивая формирование цели, планирование и программирование поведения и деятельности. Антиципационные процессы всегда включаются в любой акт общения человека с другими людьми (от самых элементарных до сложнейших форм организации совместной деятельности), в этом проявляется единство когнитивной и коммуникативной функций психики. «Отнимите у человека способность антиципировать события, – пишут Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, – и адекватное поведение субъекта в ходе общения будет нарушено» (Ломов, 1980). Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков считают, что появление качественно новых форм предвосхищения на речемыслительном (вербально-логическом) уровне – усложняет интеграцию психических процессов. Основой осуществления внеситуационного, заблаговременно упреждающего планирования действий до наступления ожидаемых событий является усилением влияния семантического фактора при использовании внешней и внутренней речи, благодаря которому становится возможным более глубокое обобщение и классификация ситуаций. Коммуникативная функция проявляется в том, что любое общение, взаимодействие возможно между людьми благодаря способности мгновенно узнавать эмоциональные состояния других людей и готовности подчиняться социальным нормам.

В дошкольный период зарождается и формируется способность к антиципации на уровне представлений. Условием для этого становится предметно-перцептивная деятельность, развитие речи и мышления. К дошкольному периоду относится зарождение способности к прогнозированию на речемыслительном уровне. Речемыслительное прогнозирование органично включается в систему развития всей познавательной деятельности ребенка и естественно связано с развитием мышления и речи. Перед ребенком открывается временная перспектива с полярностью прошлого и будущего. По мере того, как развивается речь, расширяются возможности реконструкции прошлого и предвосхищения будущего. Речевая антиципация начинает выполнять функции планирования и координации совместных действий, то есть социальный аспект (Сергиенко, 1997). 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 (Ахметзянова, 2018).

Так как развитие прогностической способности детей дошкольного возраста непосредственно связано с развитием мышления и речи, стоит выделить особенности рече-коммуникативной функции прогноза в данном возрасте. Характеристикой данной функцией можно назвать использование будущего времени в прогнозе. К третьему году жизни у ребенка появляются слова, относящиеся к временным представлениям «буду». Позднее словарь расширяется такими словами, как «потом», «после», «завтра» и др. Несмотря на это, обозначение прогноза словом времени для ребенка все еще бывает затруднительным. Коммуникативная функция прогнозирования может быть прослежена во время игровой деятельности: дети составляют сценарий игры. Дети способны к общему продумыванию игры и планируют 1–2 действия наперед, но и сформулировав свои будущие действия, они их не выполняют. Речевая антиципация чаще представляет собой простое нераспространенное предложение или перечисление нескольких глаголов. Коммуникативная функция, выполняя функции планирования и координации совместной деятельности, остается для дошкольников сложным элементом прогнозирования (Ахметзянова, 2018; Регуш, 2003).

Одной из главных целей нашего исследовательского проекта являлось изучение прогнозирования как ресурса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому разрабатываемая структурно-функциональная модель прогнозирования включает такой важный компонент, как пространство социализации дошкольника, включающее систему отношений, значимых для социального развития в данном возрасте и освоения культурных норм, ценностей и правил поведения.

Овладение дошкольниками социальными антиципирующими моделями в процессе социализации обеспечивается, с одной стороны, уровнем развития мыслительной функции в части способности к вероятностному прогнозированию, а с другой стороны – когнитивной простотой или сложностью вероятностного прогнозирования в сфере межличностных взаимодействий, когда субъекту необходимо выстраивать прогноз о наиболее вероятных действиях партнеров по общению. Успехи ребенка в общении, его коммуникативная гибкость, вариативность использования средств общения в зависимости от контекста и качеств субъектов общения определяется успешностью освоения социальных антиципирующих моделей (Викторова, 2015).

При разработке структурно-функциональной модели мы исходили из того, что система отношений, характерная для дошкольного возраста, может быть рассмотрена в качестве пространства социализации ребенка; отдельные (частные, парциальные) отношения дошкольника выступают при этом структурными компонентами пространства социализации. Каждое из этих частных отношений регулируется собственными нормами, служит источником различного социального опыта, способствует формированию различных социальных компетенций. Пространство отношений, в рамках которых разворачивается социализация в дошкольном возрасте, имеет скорее синкретичный характер, отдельные частные менее дифференцированы и теснее взаимосвязаны, чем в младшем школьном возрасте. Это тем более правомерно по отношению к дошкольникам с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями, которые обладают меньшей автономией в социальных контактах и более бедным социальным опытом, чем их нормотипичные сверстники.

Существующее в психологии рассмотрение социализации как формирование системы отношений, значимых для социального развития в данном возрасте (Реан, 2004), позволяет соединить ключевые характеристики различных подходов к социализации. В соответствии с институциональным подходом это позволяет учитывать роль различных институтов и агентов социализации (семьи, ДОУ, детского сообщества), играющих ведущую роль в соответствующий возрастной период.

Социализация осуществляется как двусторонний процесс: с одной стороны, как процесс целенаправленный, в рамках специально организованного обучения и воспитания; с другой стороны – как процесс случайных, спонтанных социальных воздействий. Обе стороны по-своему определяют качество деятельности субъектов социализации, характер их взаимоотношений, основные новообразования.

Социализация как формирование системы отношений рассматривает ребенка как активного субъекта, для которого освоение культурного и социального опыта выступает как формирование соответствующих способностей и установок. Принятое в отечественной психологии понимание возраста, в том числе дошкольного детства, как конкретно-исторического явления, отражающего специфику социокультурной ситуации в данную эпоху, в данном социуме, созвучно пониманию социализации ребенка как освоению культурных норм, ценностей, установок, правил поведения и действия.

Положительное отношение к нормам и ценностям группы; взаимное принятие индивида и группы; наличие большого количества разных групп идентичности; высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности; дифференцированность представлений о себе; положительная временная перспектива, по мнению Т.Д. Марцинковской, Е.А. Киселевой (2017), определяют успешность вхождения ребенка в значимую для процесса социализации группу.

И напротив, недостаточное понимание и соблюдение социальных правил и норм; трудности в налаживании и поддерживании положительных социальных контактов со сверстниками и взрослыми; ограниченный круг взаимоотношений, связанный с постоянным присутствием значимого взрослого (родителя), излишней опекой, ограниченностью или полным отсутствием средств общения; негативные эмоции, внутриличностные конфликты, повышенная тревожность, часто встречающиеся у детей с ограничениями здоровья, будут свидетельствовать о неуспешной социализации ребенка.

2.3. Структурно-функциональные характеристики прогнозирования младших школьников с дефицитарным развитием

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 [67, 119]. В этой связи сформированность прогностической компетентности может выступать диагностическим показателем благополучия протекания со-

циализации у младших школьников с нарушениями здоровья, в том числе с дефицитарным дизонтогенезом, а ее 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 тяжелей 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 нормотипичным 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 соорганизации 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 с взрослыми; отношения в интернет-пространстве и отношение к собственному здоровью (болезни). Каждая из выделенных сфер отношений имеет собственную специфику содержания прогнозирования, требующую учета 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 различение учебных и внеучебных отношений, которое делит на две области каждую из перечисленных сфер. Первую представляют ситуации, непосредственно связанные с учением 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 учением 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 основные 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 [62], Л.А. Регуш [84], А.В. Брушлинский [20], Н.П. Ничипоренко [74], В.Д. Менделевич [67], А.Е. Сергиенко [85], И.М. Фейге нберг [95], а также в работах Ж. Пиаже [81], Ж. Нюттен [75], У. Найссер [73]. 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 гипотез, реконструкцию и преобразование представлений, планирование [84]. 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 др. [87]. Когнитивный аспект социально-вероятностного прогнозирования как структурного образования выделяет Л.В. Лугарева [63]. В современных исследованиях все чаще подчеркиваются также *регулятивные* аспекты прогнозирования [62]. Несмотря на различие подходов к прогнозированию, как при рассмотрении его в контексте когнитивных процессов [20], так и в рамке регулятивных процессов [54], 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» [116]. Продолжая эту линию, прогнозирование рассматривают как метакогнитивную мыслительную деятельность, в частности, в структуре профессионально-педагогического мышления [92].

Выделение *коммуникативного* аспекта связано с контекстами изучения возрастного развития прогнозирования на ранних стадиях онтогенеза [85], контекстами совместной деятельности [62], социализации [79], социальных ожиданий [1]. В работах Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова, Л.А. Регуш, 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 [62, 85], различные виды деятельности [84, 106], межличностное и социальное взаимодействие [87], 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 определять 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 ко-

торого осуществлялся сбор эмпирического материала как основы для выделения данных критериев. Серия из трех 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 содержал 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 речекоммуникативного «обеспечения» прогнозирования.

Таким образом, анализ массива данных младшими школьниками прогнозов позволил выделить для оценки уровня развития каждой из трех функций прогностической компетентности, регулятивной, когнитивной и речекоммуникативной, 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 активно 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, 101, 108]. Становление личностной зрелости в таких ее компонентах, как эго-идентичность, активное владение собственным окружением, способность вести себя независимо от обстоятельств, руководствуясь собственными целями, формируется 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 [108].

Исследования, в которых психологические показатели, которые можно отнести к числу проявлений личностной зрелости, выступают 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* воздействие 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, ее 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 определенного жизненного сценария (реалистичный/инфантильный)» – М.А. Киселева, Г.Н. Малюченко, О.В. Карина, Н.Е. Шустова предлагают в качестве одной из характеристик выделяемого ими сценарно-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 [70, 113]. Негативно окрашенный прогноз А.Л. Коробкин относит к числу «нарушений позитивного символического образа будущего» [56]. Пессимистический либо оптимистический характер прогноза выступает как устойчивая характеристика ожиданий, аттидюдов субъекта, связан с таким личностным образованием, как локус контроля [71].

Подобный показатель выделяет в качестве значимой характеристики прогноза ряд исследователей; это измерение оказывается применимым для характеристики прогнозирования в различном возрасте – подростковом, студенче-

ском [91]. 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 [106]. 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 [71].

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 [60]. 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 [84]. Л.В. Лугарева использует этот критерий при оценке социально-вероятностного прогнозирования в младшем подростковом возрасте [63]. Критерий ориентации личности на жесткий или вариативный сценарии развития индивидуального будущего используют для изучения прогнозирования подростками группы риска в связи с особенностями их социального самочувствия [49, 65]. 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, отмечаться 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. Сомовой, – широта ассоциативного поля и полнота причинно-следственных связей [84, 85].

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, отражающий их различный временной масштаб [84, 85]. Информативность этого показателя прогнозирования в контексте благополучия социализации подтверждают исследования восприятии 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, 65].

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 ее 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 предлагает целый ряд показателей для оценки мыслительных процессов [84]. В их числе обоснованность выведенных следствий, как мера использования при обосновании установленных закономерных связей; полнота и существенность причинно-следственных связей, значимых для предлагаемой ситуации; обоснованность выдвигаемых гипотез взаимосвязями между факта-

ми; 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» [87].

Рече-коммуникативный 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 рече-коммуникативных аспектах. Наиболее прямо речевая сторона данного уровня выступает в таком показателе, как «уровень вербального обобщения следствий» [84]. Целесообразность выделения нами рече-коммуникативного 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 рече-коммуникативные 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: «Благодаря 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 [110]. 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 рече-коммуникативной функции, участвующей в построении прогноза.

Рече-коммуникативный аспект прогностической компетентности представлен четырьмя биполярными критериями: *максимальная/минимальная вербализация прогноза; полнота/бедность рече-языковых 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 – характеризуется большой вариабельностью рече-коммуникативного развития. Если значительная часть детей с нарушениями зрения не уступают по уровню владения рече-языковыми средствами сверстникам с номотипическим 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 рече-коммуникативной дефицитарностью.

Полнота/бедность рече-языковых средств. Вербальный прогноз, данный ребенком, отражает меру владения школьником лексико-грамматическими и синтаксическими средствами языка, которая может соответствовать 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 рече-коммуникативной 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 прогнозе 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 те 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 рече-коммуникативной функции, уровень развития которой может как содействовать формированию прогностических способностей младшего школьника, так и определять ее 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 ситуаций 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, широ-

та/узость социального контекста прогнозирования (когнитивный аспект); максимальная/минимальная вербализация текста прогноза; полнота/бедность речеязыковых средств; наличие/отсутствие в прогнозе высказываний участников; наличие/отсутствие в формулировке прогноза категории будущего времени (рече-коммуникативный аспект).

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАК РЕСУРСА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

3.1. Методика экспериментального исследования прогнозирования дошкольников с дефицитарным развитием «Прогностические истории»

На основе сконструированной структурно-функциональной модели прогнозирования была разработана диагностическая методика, позволяющая оценить способность детей дошкольного возраста при нормотипичном и дефицитарном развитии к прогнозированию ситуаций будущего.

В соответствии с указанной задачей, на основе анализа литературы и результатов пилотажного исследования в качестве значимых нами были выделены три аспекта прогнозирования (антиципации, предвосхищения), отражающих внутреннее функционирование прогнозирования, – регулятивный, когнитивный и рече-коммуникативный.

Необходимость определения эмпирических показателей уровня развития каждой из этих функций определила выделение ряда критериев, характеризующих качество отдельных прогнозов, данных дошкольниками в конкретных диагностических ситуациях, а также способность к прогнозированию в целом. Выбор данных критериев связан также с особенностями той единицы эмпирического исследования прогностических способностей, которая легла в основу конструируемой методики диагностики прогностической способности дошкольника 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 ребенка дошкольного возраста. Данные ситуации презентуют каждую из сфер отношений, составляющих пространство социализации дошкольника как в нормогезезе, так и в дизонтогенезе; каждая сфера представлена как ситуациями, возникающими в организованной взрослым деятельности, так и в свободной деятельности ребенка дошкольного возраста.

Разработанный диагностический инструментарий, выявляя вербальный или невербальный уровень прогнозирования ребенка, предусматривает разные стратегии работы с ним, в зависимости от уровня его речевого развития. Оце-

нить уровень развития каждой из трех функций прогнозирования в различных сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности представляется возможным, если ребенок способен дать вербальный ответ, описать продолжение истории. Однако если у ребенка отмечается низкий уровень развития вербальной функции и он не способен дать вербальный ответ, в этом случае предлагается выбрать одну из двух картинок, отражающую продолжение данной истории. Одна из картинок демонстрирует просоциальное поведение главного героя (убирает за собой вещи, делится своими вещами с другими детьми, играет вместе со сверстниками, подчиняя свое поведение социальной норме, правилу), другая – асоциальное поведение (разбрасывает вещи, нарушает правила и нормы). Поскольку при выборе подходящей картинки ребенком отсутствует вербальный ответ, оценить можно только способность ребенка выделить норму или нарушение социальной нормы в предлагаемой социальной ситуации в сфере ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок в свободной и организованной деятельности (рис. 2).

Анализ литературы по проблеме прогнозирования, а также результаты эмпирического обследования позволили выделить такие структурные компоненты прогнозирования, как прогнозирование действий (дошкольник мысленно проигрывает различные варианты действий и осознает последствия своих действий для себя и окружающих людей), прогнозирование высказываний (прогнозирование речевых высказываний участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях) и прогнозирование чувств, эмоций (понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях). Растущее осознание детьми своих будущих состояний помогает им планировать ряд различных событий. Если ребенок может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то он может лучше спланировать их решение. Эти и другие ориентированные на будущее модели поведения важны, потому что они отмечают переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к детям, адаптивно адаптирующим свое поведение в ожидании того, что ждет впереди. Различные аспекты ориентированного на будущее поведения детей, в том числе предвидение будущих состояний/событий, существенно развиваются в дошкольные годы.

Разработанный диагностический инструментарий позволяет оценить структурные характеристики прогнозов детей по каждой ситуации в сфере ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок в свободной и организованной деятельности по трем компонентам: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций) – в зависимости от того, смог ли ребенок дать самостоятельный ответ, смог это сделать только с подсказкой взрослого или доступен ребенку был только выбор картинок.

Структурный компонент прогнозирования	**Вербальный уровень** (4) Самостоятельный ответ, (3) ответ с подсказкой (0) неадекватный ответ (нет ответа)									**Невербальный уровень** (2) выбор картинки с комментариями, (1) только выбор картинки
	Прогнозирование действия			Прогнозирование высказывания				Прогнозирование чувств		
Функциональные компоненты прогнозирования										
функции	Регулятивная функция			Когнитивная функция				Речекоммуникативная функция	Регулятивная функция	
критерии	(1) выделение нормы, следование ей / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе (0)	(1) оптимистическая / пессимистическая установка (0)	(1) активная / пассивная позиция в прогнозе (0)	(1) вариативность / инвариативность прогноза (0)	(1) детализация / обобщенность прогноза (0)	(1) долгосрочный / краткосрочный прогноз (0)	(1) реалистичные / фантастические образы (0)	(1) максимальная / минимальная вербализация прогноза (0)	(1) полнота / бедность речеязыковых средств (0)	Выделение нормы, следование ей / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе
виды деятельности	Организованная деятельность					Свободная деятельность				
сферы	Ребенок-родитель	Ребенок-взрослый	Ребенок-ребенок			Ребенок-родитель	Ребенок-взрослый			Ребенок-ребенок

Рис. 2. Диагностическая схема структурно-функциональной модели прогнозирования ребенка

Методика позволяет изучить функциональные характеристики прогнозов у детей дошкольного возраста.

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 двух картинок, составляющая стимульный материал, отражала последовательные этапы разворачивания ситуации, типичной для ребенка дошкольного возраста. Затем предъявлялся чистый лист и ребенка просили продолжить историю, составить прогноз развития данной ситуации. Проективный характер методики не позволяет по прогнозам, данным дошкольником, судить об их реальном поведении в схожих ситуациях, однако отражает установки ребенка, его способы мышления, уровень рече-коммуникативного «обеспечения» прогнозирования.

Структурно-функциональная модель включает три ведущих компонента, отражающих внутреннее функционирование прогнозирования.

Регулятивная функция прогнозирования отражает эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза будущих событий, его реализацию и тем самым дает возможность подготовиться к событию. Регуляция проявляется на всех этапах формирования прогноза. Регулятивный компонент прогнозирования выражается в осознанном контроле своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации, установке на социально одобряемое поведение, адаптивные стратегии взаимодействия, способности прогнозирования социально одобряемого поведения, активной позиции в ситуации значимых взаимоотношений.

1. Выделение нормы, следование ей (1 балл) / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе (0).

На одном полюсе данного показателя – отражение в прогнозе ребенка определенной социальной нормы, правила поведения в ситуации будущего, использования адаптивных стратегий поведения, способствующих разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм. На другом полюсе – прогноз, характеризующийся установкой на поведение, содержащее нарушение ребенком социальной нормы.

2. Оптимистическая (1) / пессимистическая (0) установка в прогнозе. В прогнозе описан благоприятный или неблагоприятный исход ситуации. Оптимистическая или пессимистическая установка при построении образа 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 дошкольника социальные нормы и может подвергнуться наказанию. Эмоциональная окраска образа будущего – негативная.

Образ будущего результата действия, предполагаемого развития событий не является чисто интеллектуальным продуктом; уже с дошкольного возраста в нем присутствует аффективный компонент (Калюжин, 2014). 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 (Муздыбаев, 2003; Brissette, 2002). Негативно окрашенный прогноз А.Л. Коробкин относит к числу «нарушений позитивного символического образа будущего» (Коробкин, 2002). Пессимистический либо оптимистический характер прогноза выступает как устойчивая характеристика ожиданий, аттидюдов субъекта, связан с таким личностным образованием, как локус контроля (Муздыбаев, 1983).

3. Конструирование активной (1) / пассивной позиции (0). В прогнозе ребенок выделяет себя в ситуации будущего либо в качестве субъектов будущих событий указывает других участников ситуации.

Описывая возможное развитие событий в предлагаемых ситуациях, представляющих пространство социализации, ребенок дошкольного возраста может выступать как активный субъект, от действий которого зависит исход ситуации. Выполняя задания методики и идентифицируя себя 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 (Муздыбаев, 1983, 2003).

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 (Киселева, 2009).

Когнитивная функция прогнозирования 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.

Учитывая то, что речемыслительный уровень прогнозирования дошкольника находится на стадии формирования, характеристика данного уровня – логика следствий (вероятностный характер / вариантность) – развита слабо. Одна из особенностей развития способности к речемыслительному прогнозированию относится к пониманию вероятностного характера будущего. Дошкольники, как правило, предполагают один однозначный прогноз исхода ситуации. Учет вероятностного характера прогнозируемых событий предполагает, с одной стороны, выделение всех возможных фактов, условий, причин, действующих на прогнозируемое явление, а с другой – обоснованный выбор альтернатив из всей их совокупности. Дошкольники же принимают во внимание единичные факты, которые они скорее вспоминают, чем выделяют на основе анализа ситуации.

4. Вариативность (1) / инвариативность (0) прогноза. Ориентация ребенка на вариативный или единственный сценарий развития событий. 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. При построении образа будущего дошкольник чаще всего не может назвать различные версии дальнейших событий, то есть его прогнозы инвариантны. 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 (2001). При изучении прогнозирования способность видеть не единственный, а различные возможные варианты будущих событий рассматривает в качестве важной характеристики его качества. Л.А. Регуш (2003) определяет этот показатель как «логика построения следствий» при выявлении причинно-следственных отношений; рассматривает его как характеристику речемыслительного уровня прогнозирования; раскры-

вает как склонность субъекта видеть и развивать только одно возможное следствие либо несколько независимых направлений следствий, каждое из которых при построении прогноза просматривается в отдельности.

5. Детализация (1) / обобщенность прогноза (0). Ребенок выделяет много компонентов ситуации: описывает поведение участников ситуации, их чувства и отношения, либо будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа.

Образ будущего, выстраиваемый ребенком, может быть сложным и расчлененным, в будущей ситуации может выделяться много компонентов. Ребенок дошкольного возраста 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 дошкольников 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.

6. Долгосрочный (1) / краткосрочный (0) прогноз.

Еще одним компонентом когнитивной функции является временная перспектива прогнозов. На одном полюсе – способность детей 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.

У дошкольников чаще всего прогноз краткосрочный; даже в игровой деятельности, имеющей положительную мотивацию, прогнозы дошкольников являются близкими (Ахметзянова, 2018; Регуш, 2003).

7. Реалистичные (1) / фантастические образы (0) ситуации будущего. Образы и персонажи ситуаций будущего реально существуют или представляют плоды воображения ребенка, его фантазии.

Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте и способен отразить в прогнозах. Старший дошкольный возраст является сенситивным для формирования воображения. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми друзьями и врагами. Воображение возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности.

Рече-коммуникативный компонент прогнозирования отражен в способности ребенка дошкольного возраста вербализовать информацию, фиксируемую в речевых моделях, используя которые ребенок определяется с целесообразными вариантами выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Введение рече-коммуникативной функции связано также с методом диагностики прогнозирования у детей; прогнозы развития событий испытуемые сообщают в вербальной форме. Это позволяет учесть трудности речевого развития детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями слуха, проявляющиеся в рече-коммуникативных характеристиках прогнозирования.

При определении функциональных характеристик прогнозирования аспекты коммуникации и речи отмечают различные авторы. Б. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) 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 (2003) 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 рече-коммуникативных аспектах. Наиболее прямо речевая сторона данного уровня выступает в таком показателе, как «уровень вербального обобщения следствий». Целесообразность выделения нами рече-коммуникативного аспекта как отдельного наряду с когнитивным опирается на ряд оснований. Во-первых, она определяется характером эмпирического материала, служащего основой для изучения прогнозирования у ребенка дошкольного возраста. В качестве такового выступают данные ребенком вербальные прогнозы по материалам предложенных диагностических ситуаций.

Кроме этого, данный аспект прогностических способностей позволяет специально выделить и учесть рече-коммуникативные 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 (1967): «Благодаря речи… в деятельности становятся возможными отсрочки, резервы и планы, относящиеся к будущему».

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 (Akhmetzyanova, 2014). 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 рече-коммуникативной функции, участвующей в построении прогноза.

8. Максимальная (1) / минимальная (0) вербализация прогноза. Оценивается степень развернутости вербального прогноза ребенка. Данный ребенком дошкольного возраста 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 тем, что дети с дефицитарным видом дизонтогенеза характеризуются большой вариабельностью рече-коммуникативного развития. Если значительная часть детей с нарушениями зрения не уступают по уровню владения рече-языковыми средствами сверстникам с нормотипическим развитием, то для слуховой и двигательной недостаточности характерно выраженное отставание в освоении экспрессивной речи. Данное измерение модели позволяет выявлять особенности прогнозирования, связанные именно с рече-коммуникативной дефицитарностью.

9. Полнота (1) / бедность (0) рече-языковых средств. Оценивается мера владения ребенком лексико-грамматическими конструкциями, либо отражает неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

Вербальный прогноз, данный ребенком, отражает меру владения ребенком лексико-грамматическими и синтаксическими средствами языка, которые могут соответствовать возрастной норме, быть близкой к уровню нормотипич-

но развивающегося ребенка дошкольного возраста. 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 рече-коммуникативной функции, как и предыдущая, призвана дифференцировать детей с дефицитарным видом дизонтогенеза и отразить особенности вербального прогноза в сравнении с нормогенезом.

Взаимодействие ребенка с взрослыми и сверстниками в условиях свободной и организованной деятельности является необходимой частью пространства социализации; каждая из сфер отношений предъявляет особые требования к предвосхищению будущего, прогнозированию последствий собственного поведения и действий других людей, а также предоставляет особые условия осуществления и формирования прогностических способностей.

Значимым для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является освоение различных видов активности, специфичных для развития в дошкольном возрасте: общение, игровая деятельность, самообслуживание, продуктивные виды деятельности (конструирование, занятия различными видами искусств). С точки зрения протекания социализации в дошкольном возрасте важно различать, как именно организована активность ребенка: выполняет ли ребенок какие-либо действия под руководством взрослого – или является сам инициатором и выполняет их самостоятельно, без участия взрослого. Эти три характеристики – субъекты, выступающие партнерами по взаимодействию, содержание активности ребенка, наличие/отсутствие организации со стороны взрослого – выступают в качестве измерений, определяющих специфику пространства социализации ребенка с нарушениями развития в дошкольном возрасте.

Система отношений, характерная для дошкольного возраста, может быть рассмотрена в качестве пространства социализации ребенка; отдельные (частные, парциальные) отношения дошкольника выступают при этом структурными компонентами пространства социализации. Каждое из этих частных отношений регулируется собственными нормами, служит источником различного социального опыта, способствует формированию различных социальных компетенций. Структура пространства социализации отражает возрастную специфику линий социализации дошкольника. Пространство отношений, в рамках которых разворачивается социализация в дошкольном возрасте, имеет скорее синкретичный характер, отдельные частные менее дифференцированы и теснее

взаимосвязаны, чем в младшем школьном возрасте. Это тем более правомерно по отношению к дошкольникам с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями, которые обладают меньшей автономией в социальных контактах и более бедным социальным опытом, чем их нормотипичные сверстники. Модель социализации отражает гетерохронность составляющих его парциальных отношений. Эта гетерохронность определяется различным вкладом в освоение социальных отношений (социального опыта) в различные возрастные периоды.

Следующий показатель предполагает разделение отношений на те, в которых взрослый организует активность дошкольника и руководит ею, и на неорганизованные, инициированные самим ребенком, в которых взрослый также может участвовать, но не играет руководящей роли. Это различение пронизывает все ведущие виды активности старшего дошкольника, присутствующие, пусть и в разной степени, как в нормогенезе, так и в дизонтогенезе: игру, продуктивную деятельность, самообслуживание, общение.

Важнейшими партнерами ребенка дошкольного возраста являются взрослые члены его семьи, в первую очередь мать. Семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие ребенка, формирование его психологического пола, играет ведущую роль в умственном развитии дошкольника и в овладении социальными нормами, формировании ценностных ориентаций, осуществлении социально-психологической поддержки. По мнению Ю.В. Батеновой (2017), рассмотрение семьи как агента формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наравне с поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, в рамках ближайшего окружения ребенка.

Важным агентом социализации является дошкольная образовательная организация, где формирование личности ребенка обеспечивается, прежде всего, социально богатой, культуротворческой окружающей средой. Среда – решающий фактор образования и воспитания. Образовательная среда рассматривается чаще всего как система влияний и условий формирования личности, указывается также, что она ориентирована на «зону ближайшего развития» (Батенова, 2017).

Дошкольное образовательное учреждение осуществляет общую и интенсифицирует половую социализацию, влияет на формирование ценностных ориентаций, реализует оценочную функцию, при необходимости выполняет функцию нормализации и корректирования влияния неблагополучной семьи.

Другие отношения – с педагогами, «чужими» взрослыми – начинают впервые складываться в дошкольном детстве и играют возрастающую роль в последующие периоды. Предлагаемые представления о пространстве социализации и его структуре соответствуют принципу единства нормогенеза и дизонтогенеза. Утверждаемое этим принципом единство закономерностей нормального и аномального развития приобретает особое значение в связи с современными тенденциями максимальной социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями. Все более полный охват детей с сенсорными, двигательными, речевыми и эмоциональными нарушениями дошкольным образованием, в особенности в условиях инклюзии, определяет возможность и целесообразность подхода к структуре пространства социализации этих дошкольников с тех же позиций, что применяется к детям с нормотипичным развитием.

Для ребенка с нарушениями в развитии, посещающего дошкольное учреждение, где реализуются не только образовательные, но и коррекционные, лечебно-реабилитационные функции, отношения с педагогами – важнейшая и качественно иная составляющая социализации.

Опыт общения с малознакомыми и незнакомыми людьми («чужими взрослыми»), при всей их ограниченности в этом возрасте, важен как в контексте обеспечения безопасности ребенка, так и в контексте расширения подобного общения в последующем.

Сверстники, особенно в условиях дошкольного образовательного учреждения, также источник специфических социальных компетенций для ребенка с нарушениями развития.

По мнению Г.Р. Хузеевой (2017), социализация в пространстве взаимодействия со сверстниками определяется рядом особенностей. В их числе – отсутствие четких норм и правил, задаваемых обществом; в современной ситуации – это скорее разнообразие норм и правил в разных группах и в разных контекстах. Вторая особенность – рассогласованность и несовпадение мотивов, целей, средств общения, способов решения различных коммуникативных задач у участников коммуникации. В целом данная область – это трудно контролируемая область развития ребенка; родителям сложно контролировать процесс общения своего ребенка с другими детьми, так как другие дети могут действовать по нормам и правилам, не совпадающим с их мнением.

Подчеркивается значение доброжелательных отношений между детьми старшего дошкольного возраста; на их основе формируются представления о правилах взаимоотношений, умения находить адекватные способы выраже-

ния отношения к сверстникам, которые при определенных условиях воспитания перерастают в реально действующие мотивы и побуждают детей к социально ценному поведению по отношению к окружающим. Сверстники передают в процессе социализации формальные и неформальные социальные, эмоциональные и культурные правила и нормы, которые отличаются от таковых у родителей (Выготский, 2005; Запорожец, 1986; Неверова, 2015; Репина, 2004; Смирнова, 2015; Смирнова, Холмогорова; Corsaro, 1993; Denham, 2007; Mirabile, Oertwig, Halberstadt, 2018).

3.2. Методика экспериментального исследования прогнозирования младших школьников с дефицитарным развитием «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 ее 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 шести 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 серий картинок; каждая серия отражает ситуацию, типичную для младшего школьного возраста. Эти 12 серий соответствуют шести сферам отношений, составляющим 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, другая – внеучебную, всего 12 ситуаций.

Каждая ситуация представлена в виде трех картинок, демонстрирующих последовательные этапы ее развития. В каждой из ситуаций один или несколько изображенных персонажей, ровесников испытуемых, нарушили 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 трех картинок, и построение вербального прогноза развития ситуации в будущем [13].

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 шести сфер отношений* младшего школьника (отношение к учению, общение со сверстниками, общение с 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 ожидаемого образа будущего. Ожидание благоприятного либо неблагоприятного исхода событий.

IV. Конструирование *активной/пассивной позиции* в прогнозируемой ситуаций 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 соответствующих социальных норм, 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* рече-языковых 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.

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 шести сфер отношений младшего школьника; способность к прогнозированию в учебных (школьных) и внеучебных (внешкольных) ситуациях; выявление рисков возникновения девиаций.

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

Вариант 3. Выборочное обследование отдельных показателей функций прогностической компетентности специалистами различных профилей, 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 ситуаций; 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 рече-языковых 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 ситуаций; 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 рече-языковых 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/инвариативность прогноза; детализация/обобщенность прогноза.

Процедура проведения и обработки результатов

Процедура проведения

Перед ребенком последовательно раскладывают три картинки, представляющие первую ситуацию, поясняя кратко события, изображенные на первых двух картинках. После того как предъявлена третья картинка, ребенку задают вопрос на выявление *понимания* ребенком всей ситуации [13].

Ответ фиксируется в бланке, 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».

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 шести 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 соотнесении с возрастной нормой либо предполагать нарушение 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 «–».

Например: «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 (1 балл), 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 социально-коммуникативного развития младшего школьника (1 балл), либо ориентируется на более ранние, несоответствующие возрасту модели поведения (0 баллов).

Пример зрелой стратегии: «Он перезагрузил компьютер, и все», «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 заболеет еще больше, потому что не приняла лекарства».

IV. Конструирование *активной/пассивной позиции* в прогнозируемой ситуаций 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 в виде 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 баллов).

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».

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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прогнозирование как механизм предвосхищения необходим в развитии ребенка для организации им собственной активности, что оказывает определенное воздействие на поведение ребенка и позволяет развивать способность ребенка к саморегуляции, побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желаниям.

Категория прогнозирования находится в поле зрения областей, так или иначе включенных в исследование феномена социализации, в том числе и процессов социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, специальной психологии, коррекционной педагогики. Выделяется: прогнозирование действий (дошкольник мысленно проигрывать различные варианты действий и осознает последствия своих действий для себя и окружающих людей), прогнозирование высказываний (прогнозирование речевых высказываний участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях) и прогнозирование чувств, эмоций (понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях).

В настоящее время очень остро представлена проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Эмоциональная жизнь детей с ограниченными возможностями здоровья менее богата и выразительна, чем у сверстников. Результатом этого становятся проблемы в развитии, социальная дезориентация.

Многие из них, несмотря на усилия специалистов – дефектологов, психологов и педагогов, с детства ощущают собственную социальную исключенность, имеют заниженную самооценку, считают себя непригодными для полноценной взрослой жизни. Дети с ограниченными возможностями здоровья допускают ошибки и неточности в восприятии и понимании социально значимой информации, неверно истолковывают ее значение, ошибочно устанавливая причинно-следственные связи и зависимости. Прогнозирование как ресурсный компонент социализации дает возможность осуществить уникальную траекторию по поддержки той или иной нозологической группы детей с ограниченными возможностями здоровья, что в дальнейшем определяет общую картину их социализации, а следовательно, и путь социального и индивидуального развития личности.

В ходе развития прогнозирования дети с ограниченными возможностями здоровья не только смогут развить социальные навыки, но и ощутить свою значимость, почувствуют независимость, научатся верить в свои силы, смогут развить коммуникативные навыки.

На наш взгляд, сейчас требуется не столько создание новых моделей психического, сколько вхождение в актуальные проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья для своевременного распознавания и диагностики рисков дефицитарного развития, распознавания их влияния на поведение, мышление и речь, эмоциональную сферу ребенка и для оптимального сопровождения ведущих видов деятельности его развития – игровой и учебной.

Навыки прогностической компетентности помогают детям легче адаптироваться в обществе и способствуют личностному развитию и формированию мотивации к учебной деятельности, помогают детям в дальнейшем взрослении почувствовать себя самостоятельными и независимыми от взрослых людей, у детей появится уверенность в своих силах. С развитием способности к прогнозированию дети приобретают навыки регуляции поведения, приобретают возможность в развитии собственного когнитивного потенциала и коммуникативных навыков. Процессы формирования и достижения позитивной (успешной) социализации детей улучшают состояние здоровья и эмоционального фона и предоставляют детям возможность обрести индивидуальный маршрут благополучного будущего и положительно реализоваться в жизни.

Результаты теоретических и эмпирических исследований российских и зарубежных исследований феномена прогнозирования и развития прогностических способностей у детей нормотипичных и детей с ограниченными возможностями здоровья подтверждают необходимость глубокого и тщательного изучения прогностических способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, являющихся важнейшим индикатором успешности социализации ребенка, они легли в основу развиваемого нами компонентного подхода к исследованию прогнозирования у детей. На основе сконструированной структурно-функциональной модели прогнозирования разработаны диагностические методики, позволяющие оценить способность детей дошкольного и младшего школьного возраста при нормотипичном и дефицитарном развитии к прогнозированию.

На наш взгляд, возникла существенная потребность сконцентрировать усилия специальных психологов, дефектологов в этой области. Необходимо средствами специальной психологии как прикладной, экспериментальной и теоретической науки исследовать различные феномены прогнозирования в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья опытным путем. В последующем включить это знание в континуум важнейших проблем коррекционной психологии и педагогики.

Необходимо разрабатывать *методологическую* основу для выявления ее ключевых моментов экспериментальным путем, а также произвести разнообразные апробации тех технологий работы с детьми, которые ведут к положительному изменению показателей прогнозирования (действий, когниций, эмоций) и социализации поведения в целом.

Социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья обретает конкретные инструменты в реализации идеи структурно-функциональной модели прогнозирования и представляет собой процесс, поддающийся контролю и регулированию. Создаются условия для развития других потенциальных зон и возможностей в развитии личности с ограниченными возможностями здоровья, для перехода от зоны риска и неудач в зоны потенциального роста. Развитие способности к прогнозированию – это поддержка ребенка в поиске данных зон, которые будут обеспечивать поэтапное и планомерное, но уверенное вхождение в зону потенциального роста.

Автор понимает, что успех реализации инклюзивного и интегрированного образования может быть обеспечен, в том числе развитием прогнозирования у детей с ограниченными возможностями здоровья, согласно принципам систематичности и последовательности.

Разработанный диагностический инструментарий позволяет оценить структурные характеристики прогнозов детей по каждой ситуации в сфере ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок в свободной и организованной деятельности по трем компонентам: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций).

Данное исследование – основа для разработки комплексной коррекционно-психологической программы по успешной социализации и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья с различной нозологией. Данная работа имеет потенциал распространения опыта работы по социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья среди специалистов образовательных (инклюзивных) и социальных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абидова Н.З.* Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения / Н.З. Абидова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6. – № 3. – С. 29–33.

2. *Авдулова Т.П.* Содержание и критерии мониторинга социализации современных дошкольников / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 79–83.

3. *Авдулова Т.П.* Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников / Т.П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 8. – С. 7–11.

4. *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.

5. Антиципация жизненного пути и социальное самочувствие молодого поколения / М.А. Киселева, Г.Н. Малюченко, О.В. Карина и др. – Саратов: Саратовский источник, 2009. – 123 с.

6. *Арасланова А.А.* Особенности развития социальной компетентности дошкольников с нарушениями речи / А.А. Арасланова // Студенческая наука и XXI век. – 2015. – № 12. – С. 48–50.

7. *Артемьева Т.В.* Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с заиканием / Т.В. Артемьева, А.И. Камалиева // Психология психических состояний: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – Вып. 15. – С. 48–51.

8. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1990. – 367 с.

9. *Ахметзянова А.И.* Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69. html (дата обращения: 02.08.2021).

10. *Ахметзянова А.И.* Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с.

11. *Ахметзянова А.И.* Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук / А.И. Ахметзянова. – Казань, 2004. – 158 с.

12. *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.

13. *Ахметзянова А.И.* Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А.И. Ахметзянова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – 46 с.

14. *Батенова Ю.В.* Социальная ситуация развития и информационная социализация в дошкольном возрасте / Ю.В. Батенова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 93–94.

15. *Башина В.М.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // Исцеление. – М., 1993. – Вып. 1. – С. 154–160.

16. *Баянова Л.Ф.* Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин // Филология и культура. – 2015. – № 3. – С. 325–332.

17. *Баянова Л.Ф.* Психология дошкольника в нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – 128 с.

18. *Бершанская О.Н.* Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Бершанская. – Киров. 2009. – 286 с.

19. *Битинас Б.П.* Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – М.: АРТ+N, 1996. – 135 с.

20. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

21. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

22. *Буева Л.П.* Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1968. – 266 с.

23. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.

24. *Вахобжонова З.Б.* Особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / З.Б. Вахобжонова // Научные стремления. – 2012. – № 2. – С. 5–8.

25. *Веракса Н.Е.* О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии познавательной деятельности: сборник научных трудов / под ред. И.Л. Баскаковой и др. – М.: Издательство Московского государственного педагогического института, 1980. – С. 92–103.

26. *Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14–27.

27. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека: сборник статей / под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 392 с.

28. *Викторова Е.С.* Анализ современных тенденций инклюзивного образования детей на примере формирования социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.С. Викторова // Методист. – 2015. – № 9. – С. 63–65.

29. *Викторова Е.С.* Особенности социальной антиципации у детей дошкольного возраста с нормально развивающейся речью и с общим недоразвитием речи / Е.С. Викторова. – URL: http://pedgazeta.ru/viewdoc.php?id=24103 (дата обращения: 28.05.2020).

30. *Викторова Е.С.* Формирование социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Е.С. Викторова. – URL: https://scienceforum.ru/2016/article/2016020332 (дата обращения: 02.08.2021).

31. *Вульфов Б.З.* Взаимодействие факторов социализации личности ребенка / Б.З. Вульфов // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка: материалы конференции (Челябинск, 23–24 апреля 1996 г.) / отв. ред. Р.А. Литвак. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 1996. – 103 с.

32. *Выготский Л.С.* Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

33. *Габбасова Е.А.* Особенности формирования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения / Е.А. Габбасова // Дефектология Проф. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_formirovaniya_logiko_grammaticheskix_konstrukczij_yazyika_u_starshix_doshkolnikov_s_narusheniem_zreniya (дата обращения: 28.06.2021).

34. *Гинецинский В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект: пособие для преподавателей / В.И. Гинецинский. – М.: Логос, 1994. – 214 с.

35. *Грачева И.А.* Коррекционно-развивающее пространство как оптимальное условие адаптации младших подростков с нарушениями речи при интегрированном обучении: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Грачева. – М., 2009. – 183 с.

36. *Гринина Е.С.* Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи / Е.С. Гринина, К.Г. Жигалкина // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. В.П. Крючков. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 311–315.

37. *Дармодехин С.В.* Опыт научной разработки Национальной стратегии развития воспитания / С.В. Дармодехин // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 1. – С. 64–80.

38. *Демакова И.Д.* Педагогика и психология о феномене «Пространство детства» / И.Д. Демакова // Вестник Калмыцкого государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 42–49.

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

40. Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений (для работы с детьми 5–7 лет) / под ред. Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика, 2010. – 126 с.

41. *Жадаева Е.Л.* Исследование влияния ситуационных фактов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий / Е.Л. Жадаева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 36–44.

42. *Заболтина В.В.* Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Заболтина. – М., 2007. – 20 с.

43. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – 316 с.

44. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–74.

45. *Захарова Т.В.* Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями / Т.В. Захарова, А.А. Моисеева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 102–106.

46. *Иванова Н.В.* Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / Н.В. Иванова. – Череповец: Издательство Череповецкого государственного университета, 2002. – 150 с.

47. *Ильчиков М.З.* Социология воспитания / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов; Институт международного права и экономики. – М.: Гардарика, 1996. – 114 с.

48. *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: 13.08.2020).

49. *Казакова Л.А.* Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Казакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 256–266.

50. *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, социологии, философии: материалы III Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 21 апреля 2014 г.). – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2014. – С. 78–95.

51. *Кантор В.З.* Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях / В.З. Кантор, Г.В. Никулина, И.Н. Никулина // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 321–339.

52. *Капитоненко Н.В.* Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Капитоненко. – М., 2009. – 28 с.

53. *Каракулова Е.В.* Педагогическая технология преодоления системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников с функциональными нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Каракулова. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

54. *Карпов А.А.* Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов. – Ярославль: Издательство Ярославского государственного университета, 2014. – 272 с.

55. *Коваленко Б.И.* Тифлопедагогика / Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, Н.И. Куличева. – М.: Педагогика, 1962. – Вып. 1: Основы тифлопедагогики и тифлодидактики. – 416 с.

56. *Козырев В.А.* Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев // Педагог: наука, технология, практика. – 1999. – № 7. – С. 26–32.

57. *Кон И.С.* Половые различия и дифференциация социальных ролей / И.С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке. – М.: Институт психологии АН СССР, 1975. – С. 763–776.

58. *Коробкин А.Л.* Символическое моделирование позитивного образа будущего и его зависимость от индивидуально-типологических особенностей личности: дис. ... канд. психол. наук / А.Л. Коробкин. – Хабаровск, 2002. – 169 с.

59. *Кочетов А.И.* Теория формирования личности: в 2 ч. / А.И. Кочетов. – Минск: Национальный институт образования, 1998. – Ч. 2: Социализация, воспитание и перевоспитание личности. – 229 с.

60. *Кудряшова Е.М.* Эмоциональное предвосхищение поступков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как условие развития нравственного поведения / Е.М. Кудряшова // Ребенок в современном обществе: психолого-педагогические аспекты развития, воспитания и обучения: материалы межвузовской научно-практической конференции (Петрозаводск, 19–20 октября 2006 г.). – Петрозаводск: Издательство Карельского государственного педагогического университета, 2006. – С. 312–316.

61. *Левин К.* Динамическая психология: избранные труды / К. Левин; под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

62. *Левшин Л.А.* Логика педагогического процесса / Л.А. Левшин. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

63. *Левшина Н.И.* Формирование коммуникативных качеств речи как условие успешной социализации дошкольников / Н.И. Левшина, Д.Н. Рябова, В.Е. Кузьмина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 3-1. – С. 120–121.

64. *Леханова О.Л.* Отношение дошкольников с ОНР к социальным нормам и правилам поведения как показатель их социального развития / О.Л. Леханова, И.В. Павлинова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2013. – № 3. – С. 46–48.

65. *Леханова О.Л.* Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием / О.Л. Леханова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 157–165.

66. *Ломов Б.Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.

67. *Лугарева Л.В.* Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7–11 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Лугарева. – Иркутск, 2005. – 21 с.

68. *Лысюк Л.Г.* Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58–67.

69. *Мальковская Т.Н.* Воспитание социальной активности старших школьников: учебное пособие / Т.Н. Мальковская. – Л.: Издательство Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена, 1973. – 172 с.

70. *Мальчикова М.А.* Эмоциональное развитие дошкольников с нарушениями зрения в условиях специализированного детского сада / М.А. Мальчикова, О.В. Перескокова // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 1 июня 2018 г.). – Новосибирск: Издательство Сибирского института психологии, педагогики и социальной работы, 2018. – С. 83–88.

71. *Марцинковская Т.Д.* Социализация в мультикультурном пространстве / Т.Д. Марцинковская, Е.А. Киселева // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 53. – С. 2. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1425-martsinkovskaya53.html (дата обращения: 27.10.2020).

72. *Матушак А.Ф.* Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Ф. Матушак. – Екатеринбург, 2006. – 42 с.

73. *Менделевич В.Д.* Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич. – М.: Городец, 2018. – 446 с.

74. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

75. *Муздыбаев К.* Оптимизм и пессимизм личности / К. Муздыбаев // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 87–95.

76. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1983. – 240 с.

77. *Неверова А.А.* Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А.А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Международной научной конференции (Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 102–106.

78. *Ничипоренко Н.П.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 50–59.

79. *Новоселова С.Л.* Игра: определение, происхождение, история, современность / С.Л. Новоселова // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 6. – С. 4–13.

80. *Орлова Е.В.* Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения / Е.В. Орлова // Специальное образование. – 2004. – № 2. – С. 36–38.

81. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.

82. *Парменова И.А.* Особенности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / И.А. Парменова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 160–163.

83. *Переслени Л.И.* Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития детей / Л.И. Переслени, В.Л. Подобед // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 11–17.

84. *Переслени Л.И.* Особенности вероятностного прогнозирования у детей в норме и патологии / Л.И. Переслени // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 115–124.

85. *Поддъяков Н.Н.* Мышление дошкольника / Н.Н. Поддъяков. – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.

86. *Подзорова Е.Л.* Эмоциональное предвосхищение результатов решения познавательных задач в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Е.Л. Подзорова. – М., 2008. – 193 с.

87. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.

88. *Попова А.В.* Способы прогнозирования развития сказочного сюжета детьми дошкольного возраста / А.В. Попова // Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования: сборник научных статей и материалов III Международной научно-практической конференции (Архангельск, 18 марта 2016 г.): 2 ч. / под ред. С.А. Герасимова, Н.Н. Скоробогатовой, И.З. Сковородкиной и др. – Архангельск: КИРА, 2016. – Ч. 1. – С. 130–133.

89. *Попова Е.В.* Особенности когнитивного развития детей 7–8 лет с нарушениями зрения / Е.В. Попова, А.А. Зотова, Т.В. Волокитина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12492 (дата обращения: 29.06.2021).

90. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова и др. – Казань: Издательство Казанского университета, 2018. – 157 с.

91. *Прядехо А.А.* Прогнозирование как компонент познавательных способностей / А.А. Прядехо, А.Н. Прядехо // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 79–84.

92. *Реан А.А.* Психология личности: социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – 407 с.

93. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

94. *Регуш Л.А.* Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л.А. Регуш // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 106–115.

95. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 288 с.

96. *Рзаева Г.Н.* Формирование гуманности в младшем школьном возрасте / Г.Н. Рзаева. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 1996. – 65 с.

97. *Рувинский Л.И.* Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.

98. *Рябова Н.В.* Моделирование гуманитарно-ориентированного пространства для образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Рябова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 28. – С. 39–44.

99. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития / Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова и др. // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 1. – С. 4–14.

100. *Семаго Н.Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

101. *Семаго Н.Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 373 с.

102. *Сергиенко Е.А.* Антиципация в раннем онтогенезе человека: дис. ... д-ра психол. наук в виде науч. докл. / Е.А. Сергиенко. – М., 1997. – 138 с.

103. Серкина К.А. Специфика формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / К.А. Серкина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (Екатеринбург, 26–27 апреля 2018 г.). – Екатерин-

бург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2018. – С. 317–319.

104. *Сироткина Т.Ю.* О некоторых особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха / Т.Ю. Сироткина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 102–105.

105. *Смирнова В.В.* Модель социализации детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / В.В. Смирнова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – № 2. – С. 110–113.

106. *Смирнова Е.О.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

107. *Солдатенкова Е.Н.* Развитие представлений о себе как механизм социализации детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Солдатенкова, Н.Л. Федоренко, А.В. Хилько // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Т. 7. – № 1. – С. 13–26.

108. *Сомова Н.Л.* Диагностика способности к прогнозированию: методика и ее стандартизация: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Л. Сомова. – СПб., 2002. – 20 с.

109. *Сычев О.А.* Проявление оптимизма-пессимизма в антиципации / О.А. Сычев // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 9. – С. 56–62.

110. *Тинькова Е.Л.* Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Е.Л. Тинькова, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного педагогического института, 2009. – 137 с.

111. *Тихонова И.В.* Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии / И.В. Тихонова, Т.Н. Адеева, М.С. Голубева // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 178–181.

112. *Уланова А.Ю.* Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации / А.Ю. Уланова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39. – С. 9. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1093-ulanova39.html (дата обращения: 03.08.2021).

113. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки

Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г.) // Российская газета. – 2013. – № 265.

114. *Федоренко Ю.В.* Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Федоренко. – Н. Новгород, 2010. – 25 с.

115. *Федорова Т.В.* Взаимосвязь прогнозирования и воображения / Т.В. Федорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 187–190.

116. *Федосенко К.Н.* Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием в условиях инклюзивного образования / К.Н. Федосенко // Проблемы и перспективы науки и образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 20 апреля 2015 г.). – СПб.: Издательство Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, 2016. – С. 235–246.

117. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления / Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 123–135.

118. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Флинта, 1997. – 158 с.

119. *Филичева Т.Б.* Основы логопедии: учебное пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

120. *Фришман И.И.* Социализация ребенка как многоаспектное явление // Методика работы педагога дополнительного образования / И.И. Фришман. – М.: Академия, 2001. – С. 7–54.

121. *Фролова А.В.* Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности / А.В. Фролова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 325–331.

122. *Хузеева Г.Р.* Изучение процессов социализации и индивидуализации детей старшего дошкольного возраста / Г.Р. Хузеева // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 54. – С. 8. – URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1453-khuzeeva54.html (дата обращения: 30.03.2020).

123. *Черенкова Л.В.* Исследование процессов антиципации у детей дошкольного возраста с атипичным развитием / Л.В. Черенкова, Л.В. Соколова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 66–77.

124. *Чиркина Г.В.* Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г.В. Чиркина // Ученые записки Курского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 155–166.

125. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И.Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57–66.

126. *Шураева Ю.В.* Особенности речевого развития у детей при нарушениях зрения / Ю.В. Шураева // Дефектология Проф. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_rechevogo_razvitiya_u_detej_pri_narusheniyax_zreniya/ (дата обращения: 28.06.2021).

127. *Щетинина А.М.* Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Издательство Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

128. *Щетинина А.М.* Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Издательство Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

129. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

130. *Эльконин Д.Б.* Развитие личности ребенка-дошкольника // Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 142–177.

131. *Эльконинова Л.И.* Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников / Л.И. Эльконинова // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 33–40.

132. *Эльконинова Л.И.* Особенности предвидения изменений предметов и явлений у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Эльконинова. – М., 1987. – 24 с.

133. *Эльконинова Л.И.* Средства антиципации у дошкольников / Л.И. Эльконинова // Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых. – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1985. – С. 200–203.

134. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1990. – 196 с.

135. *Яковлев Л.С.* Пространство социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Л.С. Яковлев. – Саратов, 1998. – 23 с.

136. *Akhmetzyanova A.I.* Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation / A.I. Akhmetzyanova // American Journal of Applied Sciences. – 2014. – Vol. 11. – Is. 7. – P. 1031–1035.

137. *Artemyeva T.* The specificity of social interaction of children with developmental disorders / T. Artemyeva, A. Akhmetzyanova // XVI European Congress of Psychology. – Moscow, 2019. – P. 1392.

138. *Atance C.M.* Episodic future thinking / C.M. Atance, D.K. O'Neill // Trends in Cognitive Sciences. – 2001. – Vol. 5. – Is. 12. – P. 533–539.

139. *Atance C.M.* The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years / C.M. Atance, L.K. Jackson // Journal of Experimental Child Psychology. – 2009. – Vol. 102. – Is. 4. – P. 379–391.

140. Autism as a disorder of prediction / P. Sinha, M.M. Kjelgaard, T.K. Gandhi et al. // Neuroscience News. – 2014. – Vol. 111. – Is. 42. – P. 15220–15225.

141. Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under resourced African American families / A.M. Pearl, B.F. French, J.E. Dumas et al. // Journal of Child and Family Studies. – 2014. – Vol. 23. – Is. 2. – P. 177–188.

142. Blind babies play program: A Model for affordable, sustainable early childhood literacy intervention through play and socialization / V. Jacko, R. Mayros, C. Brady-Simmons et al. // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 2019. – Vol. 107. – Is. 3. – P. 238–242.

143. Bottema-Beutel K. A systematic review and meta-regression analysis of social functioning correlates in autism and typical development / K. Bottema- Beutel, S.Y. Kim, S. Crowley // Autism Research. – 2019. – Vol. 12. – Is. 2. – P. 152–175.

144. Brissette I.S. The role of optimizm and social network development, coping, and psychological during a life transition / I.S. Brissette, M.F. Scheier, C.S. Carver // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – Vol. 82. – P. 102–111.

145. Buckner R.L. Self-projection and the brain / R.L. Buckner, D.C. Carroll // Trends in Cognitive Sciences. – 2007. – Vol. 11. – Is. 2. – P. 49–57.

146. Busby J. Recalling yesterday and predicting tomorrow / J. Busby, T. Suddendorf // Cognitive Development. – 2005. – Vol. 20. – Is. 3. – P. 362–372.

147. Celeste M. Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice / M. Celeste // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 2006. – Vol. 100. – Is. 2. – P. 75–90.

148. Celeste M. Social integration of children with visual impairment: A developmental model / M. Celeste, D. Kobal Grum // Elementary Education Online. – 2010. – Vol. 9. – Is. 1. – P. 11–22.

149. Corsaro W.A. Interpretive reproduction in the “Scuola Materna” / W.A. Corsaro // European Journal of Psychology of Education. – 1993. – Vol. 8. – Is. 4. – P. 357–374.

150. Creative dance as a tool for kindergarden teachers; developing preschoolers’ communicative skills and movement expression / E. Pavlidou, A. Sofianidou, A. Lokosi et al. // European Psychomotricity Journal. – 2018. – Vol. 10. – Is. 1. – P. 3–15.

151. Dakopolos A.J. Differences in sensory responses among children with autism spectrum disorder and typical development: Links to joint attention and social competence / A.J. Dakopolos, L.B. Jahromi // Infant and Child Development. – 2019. – Vol. 28. – Is. 1. – Art. e2117.

152. Denham S.A. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships / S.A. Denham // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. – Vol. 11. – Is. 1. – P. 1–48.

153. Determinants of social participation – with friends and others who are not family members – for youths with cerebral palsy / L.J. Kang, R.J. Palisano, M.N. Orlin et al. // Physical Therapy. – 2016. – Vol. 12. – Is. 1. – P. 1743–1757.

154. Developing social skills of autistic children through role play / M. Iswari, E. Efrina, K. Kasiyati et al. // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2019. – Vol. 293. – P. 64–68.

155. Development of social functioning and communication in school- aged (5–9 years) children with cerebral palsy / P.E. van Schie, R.C. Siebes, A.J. Dallmeijer et al. // Research in Developmental Disabilities. – 2013. – Vol. 34. – Is. 12. – P. 4485–4494.

156. Development of the contextual assessment of social skills (CASS): A role play measure of social functioning for individuals with autism / A.B. Ratto, L. Turner-Brown, B.M. Rupp et al. // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2011. – Vol. 41. – Is. 9. – P. 1277–1286.

157. Formal thought disorder and executive functioning in children and adolescents with autism spectrum disorder: Old leads and new avenues / T. Ziermans, H. Swaab, A. Stockmann et al. // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2017. – Vol. 47. – Is. 6. – P. 1756–1768.

158. Friedman W.J. Developmental and cognitive perspectives on humans’ sense of the times of past and future events / W.J. Friedman // Learning and Motivation. – 2005. – Vol. 36. – Is. 2. – P. 145–158.

159. Gage N.M. Cortical auditory system maturational abnormalities in children with autism disorder: An MEG investigation / N.M. Gage, B. Siegel,

T.P. Roberts // Developmental Brain Research. – 2003. – Vol. 144. – Is. 2. – P. 201–209.

160. Gilbert D.T. Prospection: Experiencing the future / D.T. Gilbert, T.D. Wilson // Science. – 2007. – Vol. 317. – Is. 5843. – P. 1351–1354.

161. Hassabis D. The construction system of the brain / D. Hassabis, E.A. Maguire // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. – 2009. – Vol. 364. – Is. 1521. – P. 1263–1271.

162. Hudson J.A. The development of future time concepts through mother-child conversation / J.A. Hudson // Merrill-Palmer Quarterly – Journal of Developmental Psychology. – 2006. – Vol. 52. – Is. 1. – P. 70–95.

163. Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings / L.K. Koegel, T. Vernon, R.L. Koegel et al. // Autism Spectrum Disorders. – 2012. – Vol. 14. – Is. 4. – P. 220–227.

164. Individual differences in nonverbal prediction and vocabulary size in infancy / T. Reutera, L. Embersona, A. Rombergb et al. // Cognition. – 2018. – Vol. 176. – P. 215–219.

165. Juszczyk-Rygallo J. Media education of children as a basis for lifelong learning / J. Juszczyk-Rygallo // 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED) (Valencia, 5–7 March 2018) / ed. by L. Gomez Chova, A. Lopez Martínez, I. Candel Torres. – Valencia: IATED Academy, 2018. – P. 3005–3011.

166. Klineberg S.L. Changes in outlook on the future between childhood and adolescence / S.L. Klineberg // Journal of Personality and Social Psychology. – 1967. – Vol. 7. – P. 185–193.

167. Kopp L. “Things aren’t so bad!”: Preschoolers over predict the emotional intensity of negative outcomes / L. Kopp, C.M. Atance, S. Pearce // British Journal of Developmental Psychology. – 2017. – Vol. 35. – Is. 4. – P. 623–627.

168. Kroeger K.A. AComparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism / K.A. Kroeger, J.R. Schultz, C. Newsom // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – Vol. 37. – Is. 5. – P. 808–817.

169. Lagattuta K.H. Not all past events are equal: Biased attention and emerging heuristics in children’s past-to-future forecasting / K.H. Lagattuta, L. Sayfan // Child Development. – 2013. – Vol. 84. – Is. 6. – P. 2094–2111.

170. McColgan K.L. Searching and planning: Young children’s reasoning about past and future event sequences / K.L. McColgan, T. McCormack // Child Development. – 2008. – Vol. 79. – Is. 5. – P. 1477–1497.

171. Memory functioning in children and adolescents with autism / J.S. Southwick, E.D. Bigler, A. Froehlich et al. // Neuropsychology. – 2011. – Vol. 25. – Is. 6. – P. 702–710.

172. Mirabile S.P. Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive? / S.P. Mirabile, D. Oertwig, A.G. Halberstadt // Social Development. – 2018. – Vol. 27. – Is. 3. – P. 466–481.

173. Punch R. Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews / R. Punch, M. Hyde // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2011. – Vol. 16. – Is. 4. – P. 474–493.

174. Rettig M. The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions / M. Rettig // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 1994. – Vol. 88. – Is. 5. – P. 410–420.

175. Schacter D.L. Remembering the past to imagine the future: The prospective brain / D.L. Schacter, D.R. Addis, R.L. Buckner // Nature Reviews Neuroscience. – 2007. – Vol. 8. – Is. 9. – P. 657–661.

176. Social engagement, attention and competence of preschoolers with hearing loss / P.M. Brown, A. Bortoli, M.D. Remine et al. // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2008. – Vol. 8. – Is. 1. – P. 19–26.

177. Social functioning and communication in children with cerebral palsy: Association with disease characteristics and personal and environmental factors / J.M. Voorman, A.J. Dallmeijer, M. van Eck et al. // Developmental Medicine & Child Neurology. – 2010. – Vol. 52. – Is. 5. – P. 441–448.

178. Suddendorf T. Introduction to the special issue: The development of episodic foresight / T. Suddendorf, C. Moore // Cognitive Development. – 2011. – Vol. 26. – Is. 4. – P. 295–298.

179. Suddendorf T. Mental time travel and the evolution of the human mind / T. Suddendorf, M.C. Corballis // Genetic Social and General Psychology Monographs. – 1997. – Vol. 123. – Is. 2. – P. 133–167.

180. Suddendorf T. Mental time travel in animals? / T. Suddendorf, J. Busby // Trends in Cognitive Science. – 2003. – Vol. 7. – Is. 9. – P. 391–396.

181. Suddendorf T. The development of mental scenario building and episodic foresight / T. Suddendorf, J. Redshaw // Annals of the New York Academy of Sciences. – 2013. – Vol. 1296. – Is. 1. – P. 135–153.

182. Suddendorf T. The emergence of episodic foresight and its consequences / T. Suddendorf // Child Development Perspectives. – 2017. – Vol. 11. – Is. 3. – P. 191–195.

183. Suddendorf T. The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? / T. Suddendorf, M.C. Corballis // Behavioral and Brain Sciences. – 2007. – Vol. 30. – Is. 3. – P. 299–313.

184. The effects of animated video modeling on joint attention and social engagement in children with autism spectrum disorder / T.Q. Ho, L.D. Gadke, C. Henington et al. // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2019. – Vol. 58. – P. 83–95.

185. The understanding of communicative intentions in children with severe-to-profound hearing loss / C. Kelly, G. Morgan, M. Freeth et al. // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2019. – Vol. 24. – Is. 3. – P. 245–254.

186. Thevenow-Harrison J.T. Learning from non-representative instances: children's sample and population predictions / J.T. Thevenow-Harrison, Ch.W. Kalish // Journal of Experimental Child Psychology. – 2016. – Vol. 152. – P. 335–342.

187. Toe D.M. The communication skills used by deaf children and their hearing peers in a Question-and-Answer game context / D.M. Toe, L.E. Paatsch // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2010. – Vol. 15. – Is. 3. – P. 228–241.

188. Trommsdorff G. Future orientation and socialization / G. Trommsdorff // International Journal of Psychology. – 1983. – Vol. 18. – Is. 1-4. – P. 381–406.

189. Xie Y. Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers / Y. Xie, M. Potměšil, B. Peters // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2014. – Vol. 19. – Is. 4. – P. 423–437.

190. Zelazo P.D. Levels of consciousness of the self in time / P.D. Zelazo, J.A. Somerville // The self in time: Developmental perspectives / ed. by C. Moore, K. Lemmon. – Mahwah: Erlbaum, 2001. – P. 229–252.

Научное издание

Ахметзянова Анна Ивановна

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

Корректор
А.Н. Егорова

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Дизайн обложки

Подписано в печать 28.02.2022.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 6,7.
Уч.-изд. л. 6,6. Тираж 100 экз. Заказ 76/1

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28