

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**А.И. АХМЕТЗЯНОВА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ДОШКОЛЬНИКА В ИНКЛЮЗИВНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**



**КАЗАНЬ**

**2024**

УДК 373.2+376.3  
ББК 74.1:74.3  
А95

*Печатается по рекомендации Ученого совета  
Института психологии и образования  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(протокол №2 от 26 сентября 2024 года)*

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики  
ИПиО К(П)ФУ **Р.А. Валеева**;  
доктор педагогических наук, проректор по непрерывному образованию,  
директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования  
КИУ имени В.Г. Тимирязова **Д.З. Ахметова**

**Ахметзянова А.И.**

**А95 Педагогическая технология социализации дошкольника в инклюзивном образовательном пространстве** [Электронный ресурс] / А.И. Ахметзянова. – Электронные текстовые данные (1 файл: 941 Кб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – 168 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://>. – Загл. с титул. экрана.

**ISBN 978-5-00130-839-3**

В монографии рассматривается проблема социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве как педагогическое явление, анализируются психолого-педагогические особенности социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве, представлен анализ концептуально-методических основ прогнозирования как показателя социализации ребенка дошкольного возраста. Предложены описание авторской технологии социализации, характеристика комплексной системы оценки социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве и анализ результатов опытно-экспериментальной работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве

Предназначено для специалистов системы инклюзивного образования.

**УДК 373.2+376.3  
ББК 74.1:74.3**

**ISBN 978-5-00130-839-3**

© Ахметзянова А.И., 2024  
© Издательство Казанского университета, 2024

## Содержание

<b>Введение</b>	4
<b>Глава 1.</b> Социализация ребенка в инклюзивном образовательном пространстве как педагогическое явление	6
<b>Глава 2.</b> Способность к прогнозированию как цель и критерий социализации ребенка дошкольного возраста	22
<b>Глава 3.</b> Целевой и организационный компоненты технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве	28
<b>Глава 4.</b> Содержательный компонент технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве	35
<b>Глава 5.</b> Комплексная система оценки социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве	39
<b>Глава 6.</b> Описание методики и ход опытно-экспериментальной работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве	49
<b>Глава 7.</b> Результаты опытно-экспериментальной работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве	142
<b>Заключение</b>	150
<b>Литература</b>	151

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность научной проблемы исследования связана с необходимостью педагогического изучения навыков прогнозирования ребенка как интегрального образования, способствующего позитивной социализации в дошкольном возрасте в инклюзивном образовательном пространстве. Несмотря на признанную роль прогнозирования в социализации, его интенсивное становление в дошкольном возрасте, не представлены эффективные технологии социализации ребенка в инклюзивном образовательном пространстве.

В инклюзивном образовательном пространстве возникают сложности в социализации как у детей, развивающихся нормотипично, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых характерна ограниченность возможности естественной, спонтанной социализации, которые проявляются в сложностях установлении контакта, понимании эмоций и эмоциональных состояний других людей, трудностями в прогнозировании возможных изменений в окружающем мире. В связи с этим возрастает роль целенаправленной организации социализационных процессов на основе индивидуально-дифференцированного подхода, который должен тонко учитывать как потребности нормотипично развивающихся детей, так и способности и особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках различных научных 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.

В первой главе монографии «Социализация ребенка в инклюзивном образовательном пространстве как педагогическое явление» представлен теоретический анализ теоретических аспектов изучения социализации. Рассматривается проблема социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве как педагогическое явление. Анализируются психолого-педагогические особенности социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве.

Во второй главе «Способность к прогнозированию как цель и критерий социализации ребенка дошкольного возраста» приводится анализ отечественных и зарубежных концепций предвосхищения ситуаций будущего в дошкольном возрасте. Представлен анализ концептуально-методических основ прогнозирования как показателя социализации ребенка дошкольного возраста.

В третьей главе «Целевой и организационный компоненты технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве» и в четвертой главе «Содержательный компонент технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве» описаны основные компоненты авторской технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве. Представлена педагогическая технология как специфический способ формирования социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

В 5 главе «Комплексная система оценки социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве» представлены обоснования критериев, которые позволили бы судить об успешности или трудностях социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве и общая характеристика авторской методики, описаны варианты ее использования, процедура ее проведения. Приводятся основные психометрические показатели разработанного инструментария.

В шестой главе описывается методика и ход опытно-экспериментальной работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

В завершающей главе работы нашли отражение результаты опытно-экспериментальной работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

## **ГЛАВА 1. СОЦИОЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

Введение инклюзивного образования – ведущий, закономерный, устойчивый тренд современной образовательной политики, позволяющий решать задачи социализации и основывающийся на установке об обеспечении инклюзивного образования инвалидов, которая закреплена в ст. 24 Конвенции ООН о правах инвалидов [1]. По мнению мирового педагогического сообщества, решение этих задач является первоочередной целью [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Инклюзивное образование позволяет организовать образовательный процесс таким образом, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, независимо от его интеллектуального, физического или психического статуса, мог быть включен в обучение вместе с нормотипичными сверстниками на всех этапах социализации.

В качестве одного из актуальных направлений исследований российское научное педагогическое сообщество выделяет изучение проблем и преимуществ инклюзии по сравнению с другими моделями образования детей с ОВЗ (сегрегационной и интеграционной) [9; 10; 6; 8].

В исследованиях российских педагогов и психологов приводится глубокий анализ сходств и различий моделей результативности обучения детей с ОВЗ. В исследованиях С.В. Алехиной и И.В. Вачкова представлены убедительные аргументы, характеризующие эффективность инклюзивной модели. Авторы подчеркивают, что глубина и сложность реализации инклюзивной модели обучения заключается в том, что ребенку с ОВЗ не только становится доступной обучающая среда, но и трансформируется и адаптируется к потребностям и возможностям каждого ребенка сама система образования. Полученные результаты исследований коррелируют с результатами теоретико-экспериментального изучения сегрегационной и интеграционной моделей обучения детей с ОВЗ [11; 12; 13].

Дефектологами российской научной школы инклюзивное образование, при котором дети с ОВЗ и/или инвалидностью полностью включены в общеобразовательную среду, рассматривается лишь в качестве одного из возможных вариантов совместного обучения. Многообразие различий в каждой группе детей с ОВЗ диктует широту спектра вариантов совместного обучения. Российские дефектологи единодушны в том, что образовательная и социальная среда, в которую включается ребенок с ОВЗ, максимально усложняется в случае инклюзивного образования. Следовательно, инклюзивная форма образования может быть

полезна только тем детям, развитие которых выражено не отличается от возрастной нормы [14; 15]. Широкий диапазон различий в развитии детей каждой нозологической группы делает необходимым столь же широкий спектр вариантов совместного обучения детей с ОВЗ: от инклюзивного образования (полного включения) до эпизодического, специально подготовленного взаимодействия с нормотипичными сверстниками [15].

Российским научным педагогическим сообществом выделяются факторы, определяющие успешность инклюзивного образовательного процесса: материально-технические ресурсы, профессиональная компетентность педагогов, рассматриваемая на индивидуальном и коллективном уровне [4; 3], благоприятный психологический климат в среде педагогов, детей и родителей, тесное сотрудничество и взаимодействие всех участников образовательного процесса [3].

Результаты проведенного С.В. Алехиной и И.В. Вачковым исследования качества процесса инклюзии в образовании убедительно доказывают, что одним из значимых факторов успешного инклюзивного образования является качество его психолого-педагогического сопровождения [9]. В исследовании доказано, что психолого-педагогическое сопровождение необходимо всем субъектам инклюзивного образовательного процесса, а не только детям с ОВЗ. Авторы приходят к выводу о том, что вопросы методологии психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в модели специального образования и модели обучения детей с ОВЗ в отдельном классе или группе разработаны в гораздо большей степени, чем при модели инклюзивного образования. В результате исследований выделены существенные отличия между направленностью практики общего образования и инклюзивной практики: в первом случае выделяется ориентация на создание стандартных условий обучения и реализацию типовых программ, а во втором – индивидуализация образовательного процесса. В качестве проблемы и перспектив дальнейшего исследования [9] авторы выделяют вопрос разработки методологии сопровождения ребенка с ОВЗ в системе инклюзивной практики.

Результаты рассмотренного исследования коррелируют с результатами, полученными Л.А. Тишиной и А.М. Даниловой [16], О.Г. Болдиновой [17].

Российское психолого-педагогическое научное сообщество едино во мнении, что одним из ключевых факторов успешности инклюзивного образования является готовность педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве и необходимости совершенствования их профессиональных компетенций [3; 18; 19; 10].

Особый интерес в этом направлении вызывают исследования В.З. Кантора, направленные на сравнительное изучение представлений преподавателей высшей школы, осуществляющих подготовку педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений, о значимости инклюзивных компетенций. Результаты исследования продемонстрировали существенные расхождения в отношении признания значимости комплекса компетенций, что представляет собой один из существенных рисков внедрения инклюзивного образования. В качестве перспективы работы В.З. Кантор обозначает эмпирическую верификацию модели инклюзивной компетентности педагога и внедрение в программы педагогического образования [18; 19; 4].

Российские педагоги считают, что условия социализации ребенка и эффективность системы инклюзивного образования теснейшим образом связаны с организацией образовательного пространства [5; 20].

Эвристический потенциал феномена «пространство» заключается в том, что оно «позволяет объединить различные социально-психологические явления, не имеющие общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга» [21, с. 80].

Понятие «образовательное пространство» использовано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором в качестве одного из принципов государственной политики в области образования выделяется единство обучения и воспитания, образовательного пространства на территории Российской Федерации [22].

В современных педагогических исследованиях представлены различные подходы к интерпретации термина «образовательное пространство», которое понимается либо как пространство образования, либо как пространство для образования [23].

Об отсутствии единства в понимании данного понятия свидетельствует разнообразие терминов, применяемых для его определения: «образовательное пространство» [24; 21]; «воспитательное пространство» [25; 26; 27], «пространство детства» [28]; «воспитывающая среда» [29; 30; 31] и другие.

Исследователи доказывают, что целостное единое образовательное пространство складывается из автономных, но взаимозависимых блоков, выполняющих определенные функции, что корреспондирует с определением образовательного пространства, предложенного А.В. Хуторским. Он определяет образо-



вательное пространство как интегральную совокупность находящихся во взаимодействии образовательных сред и внутреннего мира субъекта образовательных отношений [32].

Значимость образовательного пространства как основополагающего понятия теории образования доказана в работах Р.Е. Пономарева [23]. Автор предлагает рассматривать образовательное пространство как совокупность образовательных пространств, состоящую из различных элементов. С точки зрения автора, пространство, в котором происходит взаимодействие образовательной среды и человека, в результате которого наращивается индивидуальная культура, осваиваются ценности, развиваются мышление и деятельность, появляются новые формы поведения, является образовательным пространством. Специфика взаимодействия личности со средой, характеристики человека являются основанием для выделения видов и классов пространств.

К аналогичным выводам приходит В.А. Ясвин, понимающий образовательное пространство как систему значимых педагогических условий и факторов становления личности. Исследователь приходит к выводу о том, что образовательное пространство является пространством возможностей для освоения социальных норм [33].

Результаты этих исследований коррелируют с результатами, представленными И.Л. Беккером, В.Н. Журавчиком, согласно которым система иерархически взаимосвязанных компонентов педагогических задач составляет образовательное пространство. Исследователи подчеркивают, что каждый из компонентов педагогических задач, которые решаются в образовательном пространстве, имеет специфичное содержание и различные уровни сложности [5].

Таким образом, проведенный анализ педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что образовательному пространству присущи следующие универсальные качества: организованность, структурированность и содержательность. Авторы научно-педагогических работ, посвященных изучению образовательного пространства, подчеркивают, что именно эти характеристики дают возможность рассматривать образовательное пространство в качестве значимого фактора, способного оказать влияние на эффективность педагогического процесса.

В исследованиях И.Л. Беккера, В.Н. Журавчика доказывается, что грамотно организованное образовательное пространство обеспечивает решение задач социализации и позитивно влияет на здоровье обучающихся [5]. Авторы подчеркивают, что образовательное пространство обладает такими универсальными

педагогическими функциями, как: обучающая, воспитывающая, формирующая, развивающая, оздоравливающая, социализирующая [5].

Экстраполируя данные педагогических исследований, можно охарактеризовать образовательное пространство как феномен многоуровневый, интегративный, выполняющий определенную нагрузку и имеющий специфические черты.

Описанные представления отечественной научной педагогической школы об образовательном пространстве корреспондируют с представлением об инклюзии. Сходство состоит в том, что предоставление равных возможностей для получения образования, доступной среды, разработанная нормативно-правовая база, формы и методы работы, в доступном каждому участнику формате, заложены и в основу создания образовательного пространства, и в основу инклюзии.

Российские исследователи сходятся во мнении, что достигнуть результативности инклюзивного образования можно только в рамках инклюзивного образовательного пространства, специфичным образом организованного, учитывающего потребности нормотипичных детей и возможности и особые образовательные потребности обучающихся с отклоняющимся от нормы развитием, в котором взаимодействуют все субъекты инклюзивного образовательного процесса, педагоги обладают инклюзивными профессиональными компетенциями и готовы к работе с детьми с ОВЗ, создана безбарьерная среда, внедрены современные эффективные здоровьесберегающие технологии работы [3; 11; 6; 34; 35; 36, 37; 10].

Экстраполяция перечисленных выше позиций позволяет определить понятие «инклюзивное образовательное пространство» как интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Анализ имеющихся в отечественной педагогике данных позволил В.В. Хитрюк охарактеризовать понятие «инклюзивное образовательное пространство» как часть социального пространства, состоящую из структурных компонентов, объединенных в систему. Структурные компоненты обуславливают специфику содержания инклюзивного образовательного пространства и дают возможность в доступном для каждого участника пространства формате развиваться, социализироваться, вступать в образовательные и межличностные отношения [6; 38]. Авторы приводят убедительные доказательства того, что именно в инклюзивном образовательном пространстве образовательный процесс восстанавливает свою целостность, устанавливаются связи между компонентами, которые были искусственно разделены.

Российское научное педагогическое сообщество приходит к единому мнению о том, что организованность, протяженность во времени и в пространстве, содержательность и структурированность являются общими чертами образовательного и инклюзивного образовательного пространств.

Несмотря на отмеченные сходства, инклюзивное образовательное пространство наделено и значимыми специфическими характеристиками – доступностью, полисубъектностью, различными нормами вариативности (содержательная, временная, организационная) [9; 39; 6; 38].

Особое внимание исследователей привлекает полисубъектность как значимая специфическая характеристика инклюзивного образовательного пространства [9; 40; 6]. Полисубъектность определяется тем, что в инклюзивное образовательное пространство включены не только полиморфные коллективы детей (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с нормотипичным развитием), но и группа сопровождения инклюзивной практики (родители нормотипичных детей и детей с ОВЗ; педагоги (логопеды, дефектологи различных профилей, психологи, инструкторы по адаптивной физкультуре, социальные педагоги и др.), администрация образовательных учреждений) [6]. Необходимо отметить, что полисубъектность инклюзивного образовательного пространства выражается в двух планах: формальном (количестве участников) и содержательном – определяет богатство образовательного пространства как поля социализации детей, развивающихся в соответствии с возрастной нормой, и детей с ОВЗ.

В исследованиях И.В. Вачкова и С.В. Алехиной подчеркивается, что полисубъектный подход к взаимодействию участников образовательного процесса не только позволяет обучающимся становиться субъектами саморазвития, но и способствует профессиональному и личностному развитию педагогов. Таким образом, полисубъектный подход дает возможность развивать субъектность каждого из участников инклюзивного образовательного процесса [39; 9; 6].

Отечественное научное педагогическое сообщество сходится во мнении, что доступность инклюзивного образовательного пространства характеризуется не только требованиями безбарьерной среды, но и открытостью к изменению содержания образовательных компонентов (программ, методов, технологий), что является его ключевым условием. Кроме того, доступность инклюзивного образовательного пространства достигается равноправным включением в образовательный процесс всех субъектов (педагогов, психологов, дефектологов, детей с ОВЗ и/или инвалидностью, нормотипично развивающихся детей и их родителей) [41; 13].

В педагогических, психологических и дефектологических условиях подчеркивается, что дети с ОВЗ представляют крайне полиморфную группу, в которую включены дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата; лица с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, тяжелыми множественными нарушениями развития, с измененным функциональным статусом вследствие применения новейших цифровых и медико-биологических технологий. Разнообразие нарушений развития у детей с ОВЗ требует широкого спектра условий, обеспечивающих как жизнедеятельность ребенка, так и его социокультурные потребности [42; 10; 14; 43].

В исследовании Г.А. Гончаровой, С.Б. Лазуренко, А.В. Голубчиковой выделены ключевые условия организации пространства для детей с ОВЗ: безопасность и постоянство предметно-пространственной образовательной среды [12].

В педагогических и психологических исследованиях социализация рассматривается как важнейший результат образования и определяется ряд ключевых принципов, позволяющих образовательному пространству стать инклюзивным. В качестве одного из важнейших принципов инклюзивного образовательного пространства выдвигается принцип его социализирующей направленности. Организация инклюзивного образовательного пространства исходя из особенностей и потребностей каждого ребенка выстраивается с учетом принципа индивидуализации и персонификации образовательного пространства. Принципы интегративности сопровождения, ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности позволяют создавать образовательное пространство, которое в полной мере является инклюзивным [2; 44; 13; 43].

Отечественными исследователями представлен не только положительный опыт организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях [2; 45; 12; 14; 4; 16; 38], но и подчеркнуты типичные барьеры реализации инклюзивного образования: неразработанность методологической базы, отсутствие специального оборудования, неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью, неготовность нормотипичных детей, их родителей к обучению в едином образовательном пространстве с ребенком с ОВЗ и/или инвалидностью и др. Для преодоления этого барьера необходимо начинать системную работу в этом направлении в раннем возрасте. Педагогическое и дефектологическое научные сообщества сходятся во мнении, что раннее выявление, предупреждение и коррекция вторичных нарушений, которые осуществляются только

в развивающем взаимодействии семьи с ребенком, при помощи специалистов делают возможным и эффективным образование в инклюзивной среде. При этом инклюзивное образование не является единственным вариантом совместного обучения и воспитания [12; 14].

Изучение социализации, ее проблем реализуется с позиций разнообразных методологических подходов, позволяющих раскрыть ее сущность и механизмы перехода социального в психическое:

- Культурологический подход рассматривает социализацию в качестве передачи культуры от поколения к поколению, то есть социализация выступает механизмом социального наследования как стихийных воздействий среды, так и воспитания и образования [46; 47].

- В рамках факторно-институционального подхода социализация определяется как действия множества факторов, институтов и агентов, которые не имеют иерархической структуры, множественны, рассогласованы и автономны [48].

- Интериоризационный подход. Сформированная система внутренних регуляторов определяет освоение личностью имеющихся норм, установок, ценностей, стереотипов поведения, что лежит в основе социализации [49; 50].

- Интраиндивидуальный подход рассматривает социализацию как адаптацию к среде и творческую самореализацию личности, ориентированную на преобразование себя, то есть социализация предстает как «деятельностная модель» самовоспитания [51; 52; 53].

В проблемном поле специальной психологии и коррекционной педагогики И.А. Коробейниковым была предпринята первая попытка обозначить границы применения термина «социализация» и легитимизировать его. Разработан авторский подход к социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, понимаемой как динамическая психосоциальная структура, обеспечивающая отражение и интеграцию различных влияний на индивида в процессе его развития [54].

Социализация начинается в детском возрасте, когда формируются базовые психические качества ребенка – личности и субъекта основных видов деятельности. Успешность взаимодействия с миром и социализации в целом возможны при условии сформированности основ социальной компетентности ребенка, когда он использует приемлемые в обществе пути реализации своих потребностей.

А.В. Запорожец и его последователи выделили ряд критериев для оптимального вхождения ребенка в социум, которые они относят к базисным личностным характеристикам: креативность, безопасность, самостоятельность, компетентность, развитое самосознание, произвольность поведения и психических процессов в целом, способность к инициативности, ответственность, свобода поведения, способность к самооценке [55; 56].

Эвристический подход А.А. Реана опирается на теорию отношений В.Н. Мясищева и раскрывает социализацию через систему значимых отношений личности [57]. Данный подход оказался продуктивным в оценке успешности социализации детей младшего школьного возраста и применим для формирования понимания о пространстве социализации дошкольников в нормо- и дизонтогенезе.

В отечественной науке представлены различные понимания сущности, специфики и содержания социализации детей дошкольного возраста [58; 50; 59; 60; 61; 51; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68].

Особую значимость приобретают механизмы социализации в различные возрастные периоды, выделенные И.А. Коробейниковым. Автор считает, что усвоение и воспроизведение образцов поведения, демонстрируемых взрослыми, происходит с самого раннего возраста. Основанием этого воспроизведения являются неосознаваемые механизмы социализации, такие как подражание и идентификация. В исследованиях подчеркивается роль семьи как важнейшего механизма трансформации макроуровневых социально-психологических воздействий [62]. Ведущим же механизмом социализации в младшем школьном возрасте И.А. Коробейников считает сформировавшуюся внутреннюю позицию – особое ценностное отношение младшего школьника к самому себе, окружающим сверстникам и взрослым, социальной действительности. К подростковому возрасту механизм социализации трансформируется и ключевую роль начинает играть осознаваемая самостоятельность, в которую интегрирован ряд личностных новообразований и характеристик. Автор выделяет в качестве внешних факторов социализации такие воздействия, которые реализуются на ранних этапах развития в семье, в дошкольном и школьном возрастах – в образовательных учреждениях, а также в свободном общении в более широких контекстах, где значимую роль приобретает влияние средств массовой информации и социальных сетей [54].

С.В. Дармодехин [69] говорит о позитивном социокультурном опыте дошкольника, указывая на опыт самоорганизации, анализа и оценки поведения людей, опыт проектирования своей деятельности, прогнозирования и анализа его

результатов. Здесь следует отметить, что дети с нарушениями в развитии испытывают трудности в освоении всех видов опыта.

Процесс социализации имеет две стороны, определяющие его качество, основные новообразования личности. С одной стороны, социализация протекает целенаправленно, в контексте специального обучения и воспитания, а с другой – это процесс в определенной мере случайный и спонтанный.

В дошкольном возрасте семья и детский сад являются основными институтами социализации. Детский сад, дошкольное образование способствуют опосредованному половому определению ребенка, оказывают влияние на ценности, корректируют или нивелируют влияние неблагополучной семьи.

Ю.В. Батенова [70], рассуждая о социализации детей, использует понятие «информационное пространство» и выделяет роль исторической ситуации, социокультурной среды в жизни ребенка. По мнению автора, в дошкольном возрасте на формирование индивидуально-личностных особенностей ребенка оказывает существенное влияние не только семья, но и средства массовой информации, воздействующие на ребенка опосредованно через семью, детский сад. Исследования Ю.В. Батеновой доказывают, что одним из ключевых факторов формирования информационного пространства дошкольника становится дошкольная образовательная организация, создающая современную образовательную среду, в которой взаимодействуют все участники образовательного процесса.

Информационная культура, овладение ею закладываются еще в семье, как и культура поведения, морально-этические нормы. СМИ оказывают весомое влияние на формирование личностных особенностей детей, так как другие источники не так активно ими используются. Они чаще выбирают интернет, который стал для них предпочтительным способом проведения своего времени и информационным ресурсом. Еще один агент информационной социализации – это детский сад, который дает ребенку социально богатую, образовательную и культурную среду, ориентированную на его «зону ближайшего развития» [70].

Существующее в современной науке определение социализации как формирования системы отношений, значимых для социального развития в данном возрасте [57], позволяет соединить ключевые характеристики различных подходов к социализации. В соответствии с институциональным подходом это дает возможность учитывать значение различных институтов и агентов социализации (семьи, образовательного учреждения, 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. При определении социализации как процесса формирования системы отношений ребенок рассматривается в качестве активного субъекта, для которого освоение культурного и социального опыта является основой формирования 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 освоения культурных норм, ценностей, установок, правил поведения и действия.

Отечественное изучение социализации ведется в рамках деятельностного подхода, представители которого делают акцент на роли игры, определяющей получение и освоение знаний ребенком. Игра позволяет ребенку встраиваться в жизненное пространство, освоить нормы и ценности [55; 71; 72; 73; 74; 75].

Социализация дошкольника протекает и в условиях взаимодействия со сверстниками и взрослыми. На основе доброжелательных отношений выстраиваются правила взаимоотношений, способы выражения себя, приемлемые в данном обществе. Таким образом при определенных условиях воспитания у ребенка формируются мотивы, побуждающие его к социально ценному поведению. Общение со сверстниками позволяет ребенку освоить формальные и неформальные нормы, отличающиеся от таковых у родителей, что также обуславливает успешность социализации [76; 55; 77; 78; 79; 73; 80; 81; 82].

Г.Р. Хузеева [83] отмечает ряд особенностей социализации детей в пространстве взаимодействия со сверстниками. С одной стороны, отсутствуют четкие нормы и правила либо наблюдается выраженное их разнообразие в разных группах. С другой – рассогласованность мотивов, средств и способов общения, целей у детей разных социальных групп. Данная область слабо контролируется или бесконтрольна со стороны взрослых, они не могут влиять на результат общения ребенка со сверстниками, так как другие дети могут декларировать иные правила и нормы.

Успешность социализации дошкольников затрудняется в силу неразработанности технологий социального и личностного развития ребенка, недостаточности свободного общения детей между собой. Все это проявляется в дальнейшем в усвоении социальных ролей, их реализации, в усвоении социальных норм и правил, а также в формировании личности ребенка.

В связи со сказанным становится очевидным, что важнейший аспект проблемы социализации в дошкольном возрасте – определение критериев ее



успешности. Но на сегодняшний день отсутствуют единые теоретические основания для понимания содержания и механизмов успешной социализации детей дошкольного возраста.

Т.П. Авдулова [84] выделяет такие критерии успешности социализации, как «эмоциональное принятие и усвоение социальных и моральных норм и правил», «точность и адекватность отражения объективной реальности в субъективной картине мира», «сформированность социальных переживаний и эмпатии», «благоприятный социометрический статус ребенка в группе», «навыки произвольной регуляции поведения в соответствии с социальными нормами и правилами», «способность находить спонтанные, социально приемлемые формы самовыражения», «личный опыт социального взаимодействия и принятия решений в разных ситуациях социального взаимодействия», «положительная устойчивая самооценка и адекватный уровень притязаний» [84]. Неуспешную социализацию обуславливают недопонимание и несоблюдение социальных норм, сложности в выстраивании и поддержании положительных контактов с окружающими, постоянные опека и присутствие взрослого во взаимоотношении ребенка с другими, ограниченность средств общения, а также отрицательные эмоции, переживания, внутриличностные конфликты [85]. Умение ребенка решать коммуникативные задачи определяет пути его социализации и его успешность в пространстве взаимодействия со сверстниками [85].

В настоящее время, в эпоху интенсивного воздействия средств массовой информации, медиасоциализация рассматривается как значимый канал, оптимизирующий индивидуальное развитие. Эта будущая перспектива в социализации через медиаобразование включает в себя необходимость объединения трех классических областей: учения о средствах массовой информации, обучения через средства массовой информации и обучения 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 [86].

При изучении вопроса о пространстве социализации возникает 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 для детей дошкольного возраста сферах; в-третьих, как при дизонтогенетическом развитии происходит развертывание данных механизмов и что определяет специфику пространства социализации [65; 66].

Категория пространства (образовательное пространство, пространство детства, социальное пространство отношений, культурное пространство и др.)

получила на современном этапе широкое распространение в социально-гуманитарном знании.

Н.В. Иванова систему межличностных отношений ребенка определяет как социальное пространство отношений. Данные подсистемы (ребенок – семья, ребенок – детское общество, ребенок – общность педагогов дошкольного образовательного учреждения) состоят из двух видов отношений: социально-ролевые и межличностные. Они проявляются на групповом и индивидуальном уровнях во время совместной деятельности, общения и т.д. [87].

И.Д. Демакова [28] особенности страны, устройства государства и страны, культуры и ментальности в контексте социализации определяет как пространство детства. В то же время пространство детства может и не зависеть от социума. Д.И. Фельдштейн дает определение детского социального пространства через характеристику среды реального развития ребенка [65; 66]. Детство рассматривается как особое явление социального мира, где происходит «вызревание» поколения, постоянный физический рост, формирование новообразований ребенка и его самоопределение. Ребенок находится в пространстве детства как в деятельностном поле, связанном с пространством взрослых, но имеет при этом и определенную автономность [65; 66].

Понятие «образовательное пространство» обсуждалось учеными (М.Я. Виленский, В.И. Гинецианский, В.Я. Конев, Е.В. Мещерякова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, И.Г. Шендрик, Д.Б. Эльконин и др.) и педагогами дошкольных учреждений в разных научных контекстах. Это место, где человек и среда находятся во взаимодействии, в результате которого прирастает индивидуальная культура образующегося [23].

Пространство социализации как жизненное пространство общества и личности представлено в аналитической модели Л.С. Яковлева. В процессе социализации происходит оформление и развертывание личностных интенций. Личность формируется непосредственно в информационном пространстве и развертывается в пространствах предметной деятельности [88].

Анализ различных контекстов, в которых используется категория пространства, позволяет выделить два 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 [87].

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 индивида и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося [23].

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.

Существуют две концептуальные точки зрения, представляющие социологический подход к природе объекта социализации. Одним из фундаментальных оснований социализации является способность людей гибко реагировать на меняющиеся внешние и внутренние условия [89; 90]. Альтернативное мнение состоит в том, что человек проявляет собственную активность, вступает во взаимодействие с окружающей средой [91; 92].

Ученые считают, что социализация является процессом, при котором человек усваивает социальный опыт по мере включения в общественные отношения, расширения границ взаимодействий с другими (Г.А. Аванесов, Л.П. Буева, Э. Дюркгейм, И.С. Кон, Л.Н. Коган, Т. Парсонс, Г.Д. Сариев).

Культурно-антропологическая концепция определяет социализацию как социальное развитие человека в структуре инкультурации. Человек, обретая и осваивая стратегии поведения, мироощущение определенной культуры, становится схожим с представителями данной культуры. Такая компетентность обретается в основном под влиянием взрослых, а не социальных институтов. При этом обретение социального опыта опосредуется индивидуальными особенностями каждого человека [67].

Социализация рассматривается в контексте социальной психологии с двух позиций. С одной стороны, это процесс усвоения социального опыта посредством вхождения в систему социальных связей, с другой – это активное встраивание в социальную среду и воспроизводство системы социальных связей [93].

Особенность психологического подхода заключается в исследовании механизмов социализации. Генезис социализации определяется соотношением социогенных и биогенных факторов. В биогенетической теории А. Гезелла

и Э. Геккеля естественный процесс, который подчинен внутренним закономерностям, и есть социализация. То есть социальное поведение человека детерминруется врожденными эволюционными механизмами; трудности социализации ребенка разрешаются, когда он перерастает возрастные проблемы [94; 95].

Р. Бенедикт и А. Кардинер в рамках социогенетической теории определяют социализацию как адаптацию человека в среде в процессе передачи социокультурных элементов [87]. Человек при социализации преобразует свою среду, испытывает воздействие ее уровневых элементов (макросистема, экзосистема, микросистема) в контексте социоэкологического подхода. Теория социального научения раскрывает социализацию человека как освоение им различных социальных действий, реализуемое через наблюдение за последствиями поведения других людей и подражание значимым моделям [97]. Процесс социализации в контексте психоаналитических теорий выступает как усвоение человеком энергии своего либидо и подчинение ее имеющимся нормам [72; 98]. В когнитивистских теориях, в основе которых лежит концепция Ж. Пиаже, социализация есть адаптация к социальной среде, а ее механизм – развитие когнитивных способностей. Эгоцентричный индивид способен к сотрудничеству, различению точек зрения своей и других, может их координировать [99]. Идеи Ж. Пиаже нашли отражение в работах Л. Кольберга, который считал, что социализация есть процесс освоения личностью норм и правил социального взаимодействия и подчинения своего поведения социальным условиям. При этом социальные нормы воспринимаются не пассивно и конформно, а с пониманием их сути, социальных требований с опорой на моральные принципы.

Итак, отечественная наука рассматривает механизмы, этапы, типы социализации, ее результаты, выделены факторы, определяющие специфические особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Прослеживается эволюция взглядов отечественных исследователей на характеристики социализации, которая определялась как пассивный процесс приспособления человека к социуму, а затем в содержание этого понятия вводятся компоненты, отражающие активную позицию личности, изучается роль активности в социализации. И.А. Коробейников характеризует это как движение от теоретико-социологической интерпретации понятия к социально-психологической [54].

А.В. Петровский механизмом социализации называл закономерную смену стадий адаптации, индивидуализации и интеграции в развитии личности [85; 64]. Становление личности сопровождается процессом социализации с рождения ребенка и в течение всей его жизни в таких сферах, как деятельность, общение и самосознание, осознание и понимание себя, своего места в микро- и макросоциуме

[93]. В контексте педагогической психологии социализация является целенаправленным процессом воспитательных усилий общества по формированию личности [93].

Междисциплинарный аспект социализации рассматривается в педагогических исследованиях [49; 60; 51; 100; 47; 101]. Суть социализации заключается в приспособлении и обособлении людей в определенном обществе. Адаптационный аспект социализации раскрывает Ф.Б. Березин, говоря о гомеостазе, обеспечивающем эффективность физиологических и поведенческих реакций человека. Социально-психологическая адаптация, являясь одним из видов адаптации, способствует микросоциальному взаимодействию, формированию адекватных межличностных связей, ожиданий и достижению социально значимых целей [85].

Специфика клинико-психологического подхода заключается в интегративном аспекте изучения данного вопроса. Социализация – это не только внешнее поведение человека, принятое в обществе, но и, по словам В.Д. Менделевича, внутренние, то есть психические характеристики социализации [102; 90].

Одно из основных направлений анализа содержания социализации связано с результатом процесса социализации. В литературе данный аспект отражен в терминах «нормативная» и «отклоняющаяся» социализация, «социальная зрелость» и «десоциализация», «адаптация» и «дезадаптация», «успешная» и «неуспешная» социализация, «социальность» и «асоциальность».

Успешная социализация заключается в адаптации человека к среде, обществу, когда приходится принимать одобряемые социумом ценности, социальные правила и нормы, социальные роли, стереотипы и шаблоны поведения и есть возможность противостоять различным негативным воздействиям. Успешность социализации определяется сформированностью ценностных ориентаций и установок [51; 64]. Согласно теории социального научения А. Бандура, успешная социализация обеспечивается замещением внешних аспектов (подкрепление) и внутренних средств контроля, что позволяет самостоятельно выстраивать свое поведение в социуме [103].

Таким образом, создание условий для обеспечения социализации как нормотипично развивающихся дошкольников, так и дошкольников с ОВЗ в едином образовательном пространстве является актуальной проблемой современного образования. Необходимы современные технологии, способствующие вовлечению ребенка дошкольного возраста в социальные отношения и расширению возможностей конструктивного взаимодействия с другими людьми.

## ГЛАВА 2. СПОСОБНОСТЬ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ КАК ЦЕЛЬ И КРИТЕРИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Разнообразие терминов, применяемых для определения феномена прогнозирования, среди которых – понятия «предвосхищение», «антиципация», «предвидение», «эпизодическое предвидение», «вероятностное прогнозирование», обусловлено его вариативностью, позволяет говорить об отсутствии единства в описании этого круга явлений. При описании проявления данного феномена в дошкольном возрасте в публикациях российских исследователей чаще встречаются термины «эмоциональное предвосхищение», «антиципация» [104; 105; 55; 106; 107; 108; 109; 110]. Материалы исследований позволили обосновать подходы от акмеологического, деятельностного, генетического и когнитивно-поведенческого до клинического, ситуационного, структурно-уровневого и психофизиологического [113; 90; 114; 115; 116].

В контексте психологии проблема прогнозирования отражена в возрастных аспектах, определяющих рамки изучения процессов антиципации. Характеристики прогнозирования изучаются в младенчестве [109], у дошкольников [103; 117; 118] и подростков [93; 119], а также в старшем школьном возрасте [120; 121]. Также в условиях учебно-профессиональной деятельности – в студенчестве [122; 98] и непосредственно у субъектов профессиональной деятельности [123], изучаются в том числе особенности адаптации к ней [124]. Исследования прогностической деятельности в дошкольном и школьном возрасте представлены во многих работах [125; 126; 127; 108; 109; 111].

Многие исследователи используют понятие «прогнозирование» при описании результата действий в дошкольном возрасте в контексте механизмов эмоционального предвосхищения [128; 105; 56; 129; 130; 131; 111; 112]. Подчеркивается, что эмоциональное предвосхищение выражается в способности ребенка прочувствовать личностный смысл собственных поступков и действий, которые он планирует совершить [55; 56].

Результаты авторских исследований доказали, что зарождение способности к самостоятельному планированию фиксируется на ранних этапах онтогенеза, к двум-трем годам [100]. Необходимо подчеркнуть, что в младенческом возрасте способность к прогнозированию может проявиться в перцептивном поведении младенца в элементарных формах прогнозирования [109].

В возрастных переходах от раннего к дошкольному происходят изменения, связанные с содержанием аффектов. Эмпирически подтверждено, что на этапах

раннего онтогенеза эмоциональные реакции возникают уже после того, как событие произошло и известен его результат. Чем старше становится ребенок, тем чаще возникает эмоциональное предвосхищение результатов прогнозируемой ситуации [56]. Ребенку становится доступна ориентировочно-исследовательская деятельность, опирающаяся на опыт взаимодействия с окружающей действительностью, именуемая эмоциональным предвосхищением.

В рамках экспериментального исследования выявлено, что предвидение развивается с шести лет, когда формирование прогнозирования происходит с опорой на последовательность сигналов, дающих детям возможность учитывать поступающую информацию в рамках своего поведения и принятия решения [75]. Эмпирически подтверждается положение о том, что в среднем дошкольном возрасте происходит формирование эмоционально-образного предвосхищения как результата своей деятельности [97].

В дошкольном возрасте определяются активно развивающиеся в этот период виды деятельности (игра, рисование, конструирование), требующие от ребенка способности предвидеть результат собственных действий и действий окружающих его людей. При этом уровень развития познавательных психических процессов ограничивает возможности ребенка представить последствия собственных действий, поступков и высказываний. Сформировать несколько возможных вариантов развития событий в дошкольном возрасте сложно [132; 133]. Результаты исследований позволяют утверждать, что в дошкольном возрасте процесс прогнозирования может реализовываться в следующих вариантах:

- 1) нормативно-стабилизирующий вариант прогнозирования нацелен на освоение ребенком дошкольного возраста культурных норм;
- 2) смыслообразующий вариант прогнозирования нацелен на выражение ребенком дошкольного возраста собственной позиции по отношению к прогнозируемой ситуации;
- 3) преобразующий вариант прогнозирования направлен на разрешение неоднозначной, проблематичной ситуации [134]. Необходимо отметить, что использование ребенком дошкольного возраста комплекса вариантов прогнозирования обеспечит высокоэффективный прогноз.

Во многих случаях развития можно говорить о высоком уровне сформированности познавательного и эмоционально-личностного компонентов при наличии способности к прогнозированию [55].

Исследователи выделяют значимые для развития прогностических способностей возрастные этапы [108]. Способность к эмоциональному предвосхище-

нию зарождается в младшем дошкольном возрасте. В среднем дошкольном возрасте данная способность становится присущей большинству детей. Интенсивными темпами эмоциональное предвосхищение развивается в старшем дошкольном возрасте, именно в этот период прогнозирование приобретает побудительную силу. У ребенка формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира, о самом себе, что чрезвычайно важно, но не является достаточным, чтобы эти представления стали предвосхищающими. Чрезвычайно важным для формирования прогнозирования является умение устанавливать причинно-следственные связи между одним событием, являющимся причиной, и другим, которое является следствием и безусловно последует за первым.

Материалы экспериментальных исследований подтверждают, что в дошкольном возрасте механизм прогнозирования (эмоционального предвосхищения) развивается в сложных видах деятельности ребенка, которые требуют регуляции собственной деятельности путем формирования образа желаемого результата. Кроме того, развитие прогнозирования стимулируется родительским контролем, который побуждает ребенка прогнозировать положительные или отрицательные результаты собственных и чужих действий, поступков и эмоциональных реакций [106; 108].

В исследованиях были выявлены элементы восприятия ситуации, которые входят в состав эмоционального образа этой ситуации, способствуют созданию эмоционально-образного предвосхищения и имеют для ребенка глубокую эмоциональную значимость, оказывая определенное воздействие на его поведение [105].

Один из наиболее важных эффектов эмоционального предвосхищения заключается в том, что данный процесс способствует развитию способности к саморегуляции, мотивирует деятельность ребенка вопреки его непосредственным желаниям [130; 131].

В исследовательских работах подтвердились отличия социальных антиципирующих моделей у детей с нарушениями речи от антиципирующих моделей детей, не имеющих таких нарушений [94; 95; 96]. Прогнозы ситуаций будущего у детей с речевыми нарушениями отличаются отрывочностью, фрагментарностью, когнитивная простота, прогноз формируется с высокой долей ошибок отвлечения и использованием нерациональных стратегий прогнозирования [52].

Материалы эмпирических исследований подтверждают тот факт, что дети дошкольного возраста часто ошибочно воспринимают социально значимую информацию, неверно истолковывают ее значение и с трудом устанавливают причинно-следственные связи [135].



По мнению исследователей, способность к прогнозированию ребенка дошкольного возраста способствует становлению и развитию умения устанавливать закономерности возникновения вероятностных событий и определять причинно-следственную связь между собственными действиями и их появлением [136]. Детям с задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью установить причинно-следственную связь чаще всего не удастся, в таком случае поведение дошкольника определяет текущая ситуация.

У детей с нарушениями слуха все возможности для развития механизма прогнозирования сохраняются: они способны переключаться с одного социального опыта на другой, им удастся обнаружить причинно-следственные связи между событиями. Необходимо отметить и фактор, негативно влияющий на становление эмоционального предвосхищения у дошкольников с нарушением слуха. Негативный эмоциональный опыт ребенка ведет к тому, что он игнорирует закономерность проявления отрицательных эмоций и от образности ситуации возвращается к ее наглядности [137]. Дошкольники могут выделить то, что им в определенной деятельности и ситуации не нравится, однако осознать причину того, что вызвало недовольство, не могут, им с трудом удастся предположить, каким образом они или кто-то другой могут повлиять на исход прогнозируемой ситуации. Дошкольники с нарушением слуха, как правило, способны зафиксировать внимание на образе ситуации будущего, этот образ ими воспринимается как константный и растворяется в ситуации, которая была его причиной, и в жизненном опыте дошкольника с нарушением слуха. Образ ситуации будущего дошкольники с нарушением слуха воспринимают как объективно заданный извне, и ребенок не видит возможности повлиять на исход прогнозируемой ситуации.

В зарубежных исследованиях чаще используется понятие «эпизодическое предвидение». По мнению ученых, эпизодическое предвидение является частью общего конструктивного процесса психического путешествия во времени, задачей которого является симуляция прошлых и будущих жизненных эпизодов [138; 139; 140; 141]. При эпизодическом прогнозировании ребенок опирается на прошлый жизненный опыт, хранящийся в памяти, и формирует возможные варианты развития будущих событий [139; 142; 143; 144]. Важно подчеркнуть, что прогноз ситуации будущего не является прямым повтором запечатлевшихся прошлых событий. В рамках эпизодического предвидения дети, комбинируя различные элементы, создают и абсолютно новые варианты прогнозируемой ситуации [145; 146; 141]. Предложены также и другие определения способности к прогнозированию. К ним можно отнести умственное путешествие во времени [147; 140;

141; 143], эпизодическое будущее мышление [148], эпизодическое моделирование будущих событий [142], временную децентрацию [149].

В рамках экспериментального исследования получены данные, которые позволяют предположить, что к пяти годам дети могут рассуждать о причинно-следственных связях между временно упорядоченными событиями как для прошлого, так и для будущего [150]. В отличие от них трех- и четырехлетние дети потерпели неудачу в исходных версиях задач поиска и планирования, даже когда режим ответа был изменен, чтобы препятствовать непродуктивным стратегиям поиска. Изучение специфики памяти позволило 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.

Исследователи пытались решить эту проблему, используя словесное задание, чтобы выявить прошлые и будущие разговоры маленьких детей [151]. Они обнаружили, что дети в возрасте четырех и пяти лет могли одинаково хорошо отвечать на вопросы как о прошлом, так и о будущем и не выявили никаких возрастных различий. В рамках других исследований, напротив, утверждается, что детям дошкольного возраста труднее вести разговор о будущем, чем о прошлом, а способность запоминать последовательность событий может предшествовать способности использовать такие воспоминания для гибкого планирования будущего [152]. В другом связанном исследовании изучались способности маленьких детей судить об относительной дистанции от настоящего как прошлых, так и будущих событий, было выявлено, что способность выносить суждения такого рода для будущих событий, по-видимому, развивается несколько позже, чем для прошлых событий [153]. В результате эмпирических исследований, предпринятых зарубежными авторами, было установлено, что способность к прогнозированию имеет возрастные особенности: прогнозировать будущие события становится возможным с трех лет, способность сообщать о недавно произошедших событиях или событиях, которые произойдут в ближайшем будущем, появляется к четырем-пяти годам. Именно к этому возрасту формируются когнитивные компоненты, участвующие в конструировании образа будущего [151].

Многие исследования прогнозирования в дошкольном возрасте показывают, что дети могут рассматривать будущие сценарии и, как следствие, в дальнейшем планировать, готовиться к будущим событиям. Необходимо отметить, что неисследованной остается роль прогнозирования в конструировании образа

будущей опасной ситуации [154]. Зафиксирована чувствительность детей к цели прогнозирования и к возможности выстраивания стратегии поведения [155].

В настоящее время развитие прогнозирования рассматривают как важнейшее условие социализации ребенка [156; 157]. Большинство исследователей относят умение прогнозировать к числу значимых для социализации качеств личности [52]. По мнению российских ученых, прогнозирование следует рассматривать как способность отражать закономерности среды в структуре прошлого опыта, формировать стратегии поведения, предвосхищая ход событий [158; 160].

### **ГЛАВА 3. ЦЕЛЕВОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Современные педагоги, психологи, социологи убеждены, что одной из ключевых задач дошкольного образования является развитие личностных качеств, способствующих социализации ребенка, позволяющих ему самостоятельно определять стратегии поведения в различных социальных ситуациях, сопоставлять собственное поведение с социальными нормами и правилами, ожиданиями партнеров по ситуации взаимодействия [161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168].

Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства, отражающаяся в двух планах: формальном (количестве участников) и содержательном, – определяет богатство образовательного пространства как поля социализации детей, развивающихся нормотипично, и детей с ОВЗ. В случае, если речь идет о полисубъектном инклюзивном образовательном пространстве, предполагающем максимальное усложнение образовательной и социальной среды, особенно актуальным становится вопрос необходимости педагогической технологии, позволяющей формировать навыки, способствующие социализации ребенка дошкольного возраста, не прибегая к глобальной трансформации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

В работе представлена педагогическая технология поэтапного формирования социализации детей дошкольного возраста «Прогностические истории» как оптимальный способ организации коррекционно-развивающей работы в инклюзивном образовательном пространстве.

Концептуальной основой разработки технологии «Прогностические истории» выступил основной закон формирования высших психических функций, сформулированный Л.С. Выготским, действующий в отношении как нормотипичных детей, так и детей с дефицитным развитием, который состоит в том, что первоначально высшие психические функции складываются как форма коллективного поведения, сотрудничества с другими людьми и только потом становятся индивидуальными. Мы считаем, что основным условием формирования социализации ребенка должно стать целенаправленное поэтапное освоение функций прогнозирования во взаимодействии со взрослыми (носителями культуры). При этом мы опирались на положение о ведущей роли обучения в развитии детей; на теорию Л.С. Выготского о потенциальных возможностях ребенка,

зоне ближайшего развития. Согласно этой теории, в рамках технологии формирования социализации ребенка дошкольного возраста предусматривалось оказание помощи при овладении детьми необходимыми операциями и постепенный переход их деятельности из внешнего плана во внутренний.

Ключевым компонентом разработанной технологии является *целевой компонент*, определяющий основные направления организации педагогической работы по социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве. Основной дидактической целью является создание условий для формирования навыков прогнозирования ребенка в ситуациях социального взаимодействия с субъектами инклюзивного образовательного пространства (с родителями; педагогами и другими взрослыми; со сверстниками, как развивающимися нормотипично, так и имеющими ОВЗ), позволяющих повысить результативность социализации.

Разработка технологии социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве осуществлялась на основе основополагающих принципов:

1. **Единства диагностики и коррекции**, предусматривающего диагностическое обследование, позволяющее выявить индивидуальные особенности взаимодействия ребенка в различных сферах отношений, значимых для социализации, в качестве этапа, обеспечивающего обоснованный переход к постановке и решению коррекционно-развивающих задач.

2. **Индивидуализации**, обеспечивающего учет индивидуальных особенностей социального взаимодействия и социального опыта каждого ребенка при формировании социализации. Технология предполагает выработку индивидуального подхода к социализации каждого ребенка.

3. **Личной активности и избирательности**, предусматривающего активное и избирательное выстраивание ребенком отношений со сверстниками, родителями, другими взрослыми в инклюзивном образовательном пространстве.

4. **Толерантности**, обеспечивающего уважение к различиям, терпимость к индивидуальным особенностям детей, создание атмосферы взаимопомощи и поддержки. Реализация принципа требует участия всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

5. **Рефлексии**, предусматривающего обучение детей анализу своих поступков, высказываний, действий в процессе социального взаимодействия. Формирование умения корректировать свое поведение в соответствии с социальными нормами.

6. **Фасилитации**, предусматривающего педагогическое воздействие, стимулирующее проявление инициативы, самостоятельности детей и обеспечивающее положительное межличностное взаимодействие.

7. **Поддержки самостоятельной активности ребенка**, обуславливающего педагогическую поддержку активного социального взаимодействия ребенка с окружающими людьми, в которое ребенок включается в инклюзивном образовательном пространстве.

8. **Активного включения в процесс социализации ребенка всех субъектов инклюзивного образовательного пространства**, предусматривающего активное взаимодействие детей, педагогов, родителей в инклюзивном образовательном пространстве, установление доверительных партнерских отношений.

9. **Доступности**, обуславливающего формирование навыков социализации на основании имеющегося у ребенка опыта социального взаимодействия.

10. **Постепенности и последовательности**, предусматривающего поэтапное формирование социализации, от более простых для ребенка сфер отношений, где у него имеется опыт социального взаимодействия, к более сложным. Постепенное нарастание самостоятельности детей при выполнении заданий.

11. **Наглядности**, предусматривающего при формировании социализации ребенка использование стимульного материала с демонстрацией ситуаций, развивающихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Концепция социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве базируется на положении о том, что в дошкольном инклюзивном образовательном пространстве возможно создание организационно-педагогических условий, способствующих позитивной социализации как нормотипично развивающихся детей, так и детей с дефицитным развитием.

Выделен комплекс необходимых и достаточных условий, обеспечивающих системность процесса социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

Комплекс условий базируется на выявленных закономерностях социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве и состоит из взаимосвязанных блоков:

**1. Организационные условия** (внешние, содействующие системности социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве):

– организация педагогом социокультурной среды с учетом индивидуальных особенностей и социального опыта каждого ребенка;

– организация педагогом ситуаций социального взаимодействия, способствующих обогащению социального опыта, получению навыков и умений налаживания социальных отношений, усвоения социальных правил и норм;

– расширение социальных навыков и умений через вовлечение ребенка в различные сферы взаимодействия: с нормотипично развивающимися сверстниками и сверстниками с особыми образовательными потребностями, с родителями, педагогами, другими взрослыми.

**2. Педагогические условия** (внутренние, обеспечивающие формирование навыков прогнозирования в социализации ребенка как субъекта инклюзивного образовательного пространства):

– последовательное формирование педагогом социализации в значимых сферах взаимодействия ребенка, составляющих пространство социализации (отношения с нормотипичными сверстниками и со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, родителями, педагогами, другими взрослыми);

– постепенное нарастание самостоятельности в социальном взаимодействии в инклюзивном образовательном пространстве при направляющей роли педагога.

Успешность социализации как нормотипично развивающихся детей, так и детей с дефицитным развитием в инклюзивном образовательном пространстве достигается не за счет одного условия, а за счет их взаимосвязанного комплекса.

Разрабатывая технологию социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве, мы ставили в центр внимания формирование навыков прогнозирования в значимых сферах взаимодействия ребенка, составляющих пространство социализации дошкольника (отношения с родителями, педагогами, другими взрослыми и сверстниками, как развивающимися нормотипично, так и имеющими ограниченные возможности здоровья).

Задачи педагогической работы:

1. Обучение детей комбинированию и реконструированию имеющегося опыта, приемам и способам оперирования представлениями.

2. Расширение и уточнение круга представлений о возможных прогнозах ситуаций взаимодействия, возникающих в инклюзивном образовательном пространстве.

3. Пробуждение и поддержание интереса к социальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

4. Активизация способности планировать взаимодействие, договариваться с партнерами по взаимодействию.

5. Преодоление стереотипных ответов.

## 6. Активизация речи ребенка.

Решение задач происходит посредством погружения детей сначала в созданные педагогом, а затем игровые ситуации. Ребенку предлагался специально разработанный стимульный материал с демонстрацией ситуаций: с нарушением социальных норм; с пессимистическим завершением; в которых главный герой пассивен; в которых представлен единственный вариант развития событий; без детального описания; в которых учтены только ближайшие последствия событий; с участием фантастических персонажей.

Время работы с каждой ситуацией для каждого ребенка индивидуально, зависит от жизненного опыта, проблем и особенностей ребенка, но, как правило, работа с одной ситуацией не занимает более двух недель. Ситуация может прорабатываться неоднократно до тех пор, пока ребенок не определится с выбором социально приемлемой стратегии поведения.

Оценить качество прогнозирования в значимых для социализации ситуациях взаимодействия, возникающих в инклюзивном образовательном пространстве, согласно выделенным критериям:

- выделение и следование социальной норме,
- оптимистическая установка в прогнозе,
- конструирование активной позиции,
- вариативность прогноза,
- детализация прогноза,
- долгосрочный прогноз,
- реалистичные образы ситуации будущего,
- максимальная вербализация прогноза,
- полнота рече-языковых средств.

*Организационный компонент технологии* включает три инвариантных этапа:

1. Диагностика социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.
2. Формирование социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.
3. Оценка результативности социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

Следует отметить, что в практической педагогической работе в зависимости от нарушения в развитии ребенка, степени его тяжести, от степени нарушения социализации может варьироваться продолжительность каждого этапа и используемые средства, при этом последовательность этапов сохраняется.



На диагностическом этапе проводится исследование прогнозирования как ведущего показателя социализации у детей дошкольного возраста. Результаты диагностики позволяют судить о трудностях, возникающих в процессе социализации у дошкольника в инклюзивном образовательном пространстве. Результаты проведенной диагностики дают возможность оценить, в какой именно сфере взаимодействия (с родителями, с педагогами, другими взрослыми, со сверстниками, развивающимися нормотипично, со сверстниками с ОВЗ) у ребенка возникают сложности, что позволяет определить индивидуальную стратегию педагогической работы с ребенком.

Кроме того, для оценки протекания социализации ребенка в дошкольном возрасте необходимо определить, при каком способе организации взаимодействия он более успешен: может ли ребенок выполнять действия под руководством взрослого, может ли сам являться инициатором, может ли самостоятельно их выполнить. Выявленные значимые характеристики (субъекты, которые выступают партнерами по взаимодействию, содержание активности, наличие организации со стороны взрослого) позволяют уточнить стратегию педагогической работы с каждым ребенком.

На этапе формирования социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве применялись следующие методы:

1. Наглядные методы (наблюдение).

Наблюдение применяется как при изучении нового материала, так и при его закреплении. Для детей с дефицитным развитием применение наглядных методов особенно значимо в связи с тем, что они находятся в условиях социальной, а иногда и сенсорной депривации. Использование этого метода способствует преодолению негативного влияния деривационного фактора.

2. Беседа как диалогический, вопросно-ответный метод, при помощи которого педагог путем постановки вопросов проверяет усвоение ребенком знаний или подводит к пониманию и усвоению новых знаний. Беседы проводились как в индивидуальной форме, так и в малых группах.

Вопросы в беседе должны быть короткими, четкими, доступными по содержанию, учитывающими знания и опыт ребенка. При подготовке вопросов необходимо иметь в виду типологические особенности, дифференцировать вопросы с целью оказания дошкольникам помощи. Выбирается небольшой по объему материал, который легко разделяется на несколько логических частей, и каждая часть разбирается по отдельным вопросам. Поскольку знания дошкольников нередко имеют несистематизированный и неполный характер, педагог во время беседы не только задает вопросы, но и уточняет ответы ребенка, дополняет их,

строит беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести дошкольников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения навыков прогнозирования.

Кроме того, были использованы специально организованные педагогом игровые или естественно возникающие ситуации социального взаимодействия как форма закрепления полученных навыков.

Ребенку предлагались сюжетные картинки (стимульный материал) с демонстрацией социальных ситуаций: с нарушением социальных норм; с пессимистическим завершением; в которых главный герой пассивен; в которых представлен единственный вариант развития событий; без детального описания; в которых учтены только ближайшие последствия событий; с участием фантастических персонажей. Педагог предлагал описать происходящее и озвучить варианты развития событий, стимулировал и направлял ребенка в работе над сюжетом к готовности к новым событиям, к упреждению их в поведении, планированию действий, готовности к познанию будущего в самых различных формах и готовности к планированию и предсказуемости процессов общения. Материал представляется ребенку на первых этапах в форме беседы, затем в игровой форме, традиционные занятия не предусматриваются.

К ситуации необходимо возвращаться несколько раз с интервалом в одну-две недели до тех пор, пока педагог не убедится в том, что ребенок самостоятельно предлагает варианты развития событий.

В реализацию технологии должны быть включены все субъекты инклюзивного образовательного пространства: дети, педагоги, родители. Для эффективной реализации технологии необходима подготовительная работа с родителями, с которыми обсуждаются результаты диагностики, сферы взаимодействия, в которых у ребенка возникают трудности, определяются правила формирования навыков прогнозирования как показателя социализации, периодичность и длительность работы.

Освоение технологии социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве целесообразно начать с более знакомой ребенку ситуации социального взаимодействия, в которой у ребенка уже есть позитивный опыт взаимодействия с субъектами инклюзивного образовательного пространства, но важно понимать, что технология системна. Нарушение технологии или частичная ее реализация не приведут к достаточному уровню формирования прогностических навыков, способствующих социализации ребенка.

## **ГЛАВА 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Исходя из поставленной в исследовании задачи – разработки путей и методов формирования навыков прогнозирования как показателя социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве, нами были определены этапы формирующего эксперимента, отличающиеся целевыми установками и содержанием работы. Условно этапы получили следующие названия: «Предварительный»; «Знакомство с ситуацией»; «Как можно поступить в ситуации, изображенной на картинке, или изменить ее»; «Подскажи, как сделать правильно»; «Заключительный».

**Предварительный этап.** Прежде чем приступить к формированию навыков прогнозирования, педагогу необходимо вызвать мотивацию прогнозировать исход социальных ситуаций, объяснить детям, чему они должны научиться, как они смогут навыки прогнозирования использовать.

**1. Знакомство с ситуацией.** Задача педагога состоит в том, чтобы показать ребенку весь процесс прогнозирования. Педагог предъявляет ребенку наглядный образ ситуации, сопровождаемый детальным словесным пояснением. В сотрудничестве с педагогом ребенок учится осуществлять анализ ситуации, выделять значимые отношения, выстраивать прогноз.

**2. Как можно поступить в ситуации, изображенной на картинке, или изменить ее.** В рамках второго этапа педагог предлагает описать происходящее и озвучить варианты развития событий, стимулирует и направляет ребенка в работе над сюжетом, к готовности к новым событиям, к упреждению их в поведении, планированию действий, готовности к познанию будущего в самых различных формах и готовности к планированию и предсказуемости процессов общения.

**3. Подскажи, как сделать правильно.** В рамках третьего этапа работы педагог предлагает ребенку самостоятельно описать происходящее и озвучить варианты развития событий.

**4. На заключительном этапе** педагог организует игровые ситуации социального взаимодействия, способствующие закреплению навыков и умений налаживания и поддержания социальных отношений с нормотипично развивающимися сверстниками и сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, с родителями, педагогами, другими взрослыми. Необходимо отметить, что педагог может использовать и спонтанно возникшую, естественную ситуацию взаимодействия.

Система работы имеет определенную последовательность. Ребенку предлагался специально подобранный стимульный материал (сюжетные картинки) с демонстрацией ситуаций, возникающих в ситуациях взаимодействия в инклюзивном образовательном пространстве: с нарушением социальных норм; с пессимистическим завершением; в которых главный герой пассивен; в которых представлен единственный вариант развития событий; без детального описания; в которых учтены только ближайшие последствия событий; с участием фантастических персонажей.

Педагогическое сопровождение ребенка в формировании прогноза осуществляется по схеме:

1. Педагог напоминает о значимых для соблюдения социальных правилах. Проводит обсуждение того, как именно каждое конкретное правило может применяться в данной ситуации, направляя ребенка на формирование просоциального прогноза.

2. При демонстрации негативной установки в прогнозе педагог задает наводящие вопросы, приводит примеры положительного завершения ситуации. Таким образом ребенок научается рассматривать различные варианты прогноза будущих событий, учитывая возможность оптимистического завершения.

3. При акценте в прогнозе на пассивную позицию, которую занимает главный герой, переносе ответственности на второстепенных персонажей педагог уточняет, что же будет в этой ситуации делать главный герой.

4. При единственном варианте развития событий в прогнозе педагог предлагает несколько вариантов, демонстрируя тем самым, что исход ситуации может быть разным и повлиять на него может поведения героя.

5. При варианте, когда ребенок описывает ситуацию в целом, не придавая значение деталям, педагог предлагает уточняющие вопросы, акцентируя внимание ребенка на эмоциях, высказываниях, действиях других участников ситуации.

6. В случае, если ответ ребенка представляет собой краткосрочный прогноз, психолог предлагает продумать дальнейшее развитие событий с использованием глаголов будущего времени.

7. В случае прогноза фантазийного характера педагог направляет ребенка на формирование реалистичного варианта прогноза, спросив, может ли такая ситуация произойти на самом деле.

8. В случае, если ребенок предлагает прогноз, представленный в форме нераспространенного, односложного предложения, для работы над развитием связной речи подключается учитель-логопед.

9. В случае, если ребенок предлагает прогноз с нарушением построения предложений, неправильным употреблением логико-грамматических конструкций, для работы над развитием связной речи подключается учитель-логопед.

Учитывая идею Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, демонстрирующую возможности ребенка в освоении социокультурного опыта за счет учета оказываемой помощи, педагог не только осуществлял сопровождение формирования прогноза, но и обучал детей приемам прогнозирования в организованной и свободной деятельности, постепенно переходя от ситуаций в той сфере отношений, где дети прогнозируют более успешно, к ситуациям, возникающим в наиболее сложных для ребенка сферах отношений.

В задачи каждого занятия входило пробуждение и поддержание интереса, расширение и уточнение круга представлений о возможных прогнозах, преодоление стереотипных ответов, активизация речи, обучение детей комбинированию и реконструированию имеющегося опыта, приемам и способам оперирования представлениями. В число обязательных педагогических условий включали постепенное нарастание самостоятельности детей при направляющей роли педагога.

Методика проведения занятия предусматривала обязательную актуализацию прошлого опыта детей с помощью вопросов, опорных слов, наглядных средств. Педагог направлял этот процесс и фиксировал ответы. Учитывая тот факт, что состояние речи влияет на формирование навыков прогнозирования, на занятиях предусматривалась работа по развитию речи, ее планирующей и регулирующей функции.

Необходимо отметить значимость создания положительного эмоционального состояния ребенка на экспериментальных занятиях. С целью обеспечения этого условия педагог создавал ситуацию успеха для каждого ребенка, оказывал индивидуальную помощь в процессе выполнения заданий: одним детям было достаточно организующей помощи, другим требовалось разъяснить способ выполнения задания, некоторые дети нуждались в совместной со взрослыми деятельности. При выполнении заданий педагог учитывал индивидуальные возможности и особые потребности детей.

Формирование социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве реализовывалось в следующих формах: индивидуальные занятия, занятия в микрогруппах и игровые ситуации социального взаимодействия.

Экспериментальные занятия проводились два раза в неделю в течение одного учебного года индивидуально и с небольшой группой детей (2-3 человека)

в привычных для детей условиях игровой комнаты в свободной и организованной деятельности. Достаточно длительная работа позволяет пробудить и поддерживать интерес детей к социальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми; активизировать способности планировать взаимодействие, договариваться с партнерами по взаимодействию; обучить детей самостоятельно комбинировать и реконструировать имеющийся опыт, использовать усвоенные приемы и способы оперирования представлениями; расширить и уточнить круг представлений о возможных прогнозах ситуаций взаимодействия, возникающих в инклюзивном образовательном пространстве. Педагог организовывал и способствовал взаимодействию детей в микрогруппах.

На заключительном этапе педагог организовывал игровые ситуации социального взаимодействия, способствующие закреплению навыков и умений налаживания и поддержания социальных отношений. Игровая ситуация социального взаимодействия организовывалась по следующей схеме: педагог создавал реальную ситуацию (например, ребенок нарушает социальную норму или правило), направлял детей, стимулировал к самостоятельному формированию прогноза развития ситуации, выслушивал прогнозы развития ситуации будущего, возникающие у детей, организовывал обсуждение результатов.

Представленная педагогическая технология поэтапного формирования социализации детей дошкольного возраста «Прогностические истории» была разработана, апробирована и реализована в условиях дошкольных образовательных учреждений, работающих по принципам инклюзии, однако универсальность технологии такова, что она может быть адаптирована для других типов инклюзивных учреждений и организаций: центры дополнительного образования, центры развития ребенка, центры медико-психолого-социальной помощи семье и детям и др.

## ГЛАВА 5. КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проведение эмпирического исследования по изучению социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве требовало выделения и обоснования критериев, которые позволили бы судить об успешности или трудностях данного процесса.

Исследование показателей социализации у детей дошкольного возраста проводилось на основании выделенных критериев социализации, которые позволили бы судить о трудностях данного процесса в инклюзивном образовательном пространстве. Благодаря анализу теоретических и эмпирических исследований данные критерии были выделены.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования среди критериев позитивной социализации предлагается способность распознавать эмоции и эмоциональные переживания и эмпатия [169; 170; 92]. Своевременное, последовательное и систематическое формирование социальных эмоций оказывает значимое влияние на эффективность социализации ребенка с особыми образовательными потребностями при условии, что их формирование осуществляется своевременно, последовательно и систематически. Исследование данных показателей социализации у детей дошкольного возраста проводилось с помощью методики «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго) как *эмоционального блока* в исследовании социализации, показатели № 17–23.

Значимые целевые ориентиры социального развития на этапе завершения дошкольного образования заданы Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (2013). К ним следует отнести: умение учитывать нормы и правила поведения, принятые в социуме, умение применить их в различных видах деятельности, в общении со значимыми взрослыми и сверстниками, соблюдение правил гигиены, умение играть и соблюдение игровых правил, умение подчиняться нормам, подстраиваться под них, умение использовать речь с целью коммуникации, выражения своих мыслей, желаний, потребностей, чувств, умение договориться с другими, учитывая их интересы и чувства, способность сопереживать другим, проявлять свои чувства и разрешать конфликты. Исследование данных показателей социализации у детей дошкольного возраста с нормотипичным и дефицитарным развитием проводилось с помощью методики «Метод экспертной оценки коммуникативного поведения

ребенка» (Н.Е. Веракса) как *блока коммуникативного поведения* в исследовании социализации, показатели № 24–27 [171].

Использование речи для выражения мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения в качестве критерия успешной социализации рассматривается в ряде источников [172; 83; 84; 175; 174; 156; 176; 177; 178; 83]. Для успешной социализации ребенка дошкольного возраста чрезвычайно важна способность использовать речь в ситуации общения. Это положение подтверждается тем, что способность детей дошкольного возраста с дефицитным развитием адаптироваться в социальных условиях существенно ниже, чем у их сверстников, развивающихся в соответствии с онтогенетической нормой. Социальное развитие детей с дефицитным развитием формируется специфично. Одной из причин является то, что в отношениях детей с дефицитным развитием со сверстниками преобладают ситуативные формы общения, коммуникативные средства незрелы, понимание семантики и коммуникативного смысла недостаточно, детям свойственны специфичные коммуникативные черты, стремление к уединению [28]. Исследование данных показателей социализации у детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве проводилось с помощью использования «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина) как *блока коммуникативных способностей* в исследовании социализации, показатели № 28–36.

Владение разными формами и видами игры (как ведущей деятельности) в качестве критерия успешной социализации выделяют ФГОС ДО и отечественные авторы [172; 84; 173; 76; 174; 55; 56; 176; 77; 78; 179; 178]. А.Г. Асмолов подчеркивает, что суть социализации заключается в том, чтобы социальные отношения с помощью интериоризации преобразовывались в индивидуальные личностные отношения, а затем воспроизводились путем экстериоризации. По мнению автора, это становится возможным лишь в ситуациях непосредственного социального взаимодействия [173]. Исследование данных показателей социализации у детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве проводилось с помощью методики изучения проявлений активности детей дошкольного возраста «Карта проявлений активности» (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова) как *блока социальной активности* в исследовании социализации, показатели № 37–39.

Следование социальным нормам поведения и правилам как критерий успешной социализации выделяется многими российскими учеными [159; 180; 58; 135]. Отечественными исследователями разработана методика, способная



определить культурную конгруэнтность, показатель соответствия дошкольника правилам в нормативной ситуации, которые должны быть усвоены в его возрасте [180; 58]. Значимые факторы культурной конгруэнтности ребенка дошкольного возраста: «Послушность, соответствие ожиданиям взрослого», «Безопасность», «Самообслуживание, гигиена» и «Самоконтроль». Исследование данных показателей социализации у детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве проводилось с помощью изучения соответствия поведения ребенка дошкольного возраста правилам в нормативной ситуации с использованием методики, предложенной Л.Ф. Баяновой, Т.Р. Мустафиным, как *блока нормативного поведения* в исследовании социализации, показатели № 40–43.

Исследование прогнозирования как показателя социализации у детей в возрасте 5-7 лет проводилось с помощью разработанного инструментария «Прогностические истории» [158].

Разработанная методика диагностики способна выявлять вербальный или невербальный уровень прогнозирования, предложить различные стратегии работы с ребенком, оценить уровень развития каждой функции прогнозирования в различных сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности в том случае, если дошкольник дает вербальный ответ и предлагает продолжение истории.

Но если ребенок не способен дать вербальный ответ, то ему предлагается выбрать одну из двух картинок, на которых отражены типичные варианты продолжения истории. Первый вариант демонстрирует просоциальное поведение героя, второй – поведение, противоречащее социальным нормам.

Разработанная методика позволяет оценить структурные компоненты прогнозов детей по каждой ситуации в сферах взаимодействия ребенка с родителями, ребенка – со взрослыми и ребенка – с другими детьми в свободной или организованной деятельности. Структурные компоненты прогнозов оцениваются по трем значимым компонентам: прогнозирование действий, прогнозирование высказывания и прогнозирование эмоций, в зависимости от того, смог ли ребенок дать самостоятельный ответ, смог это сделать только с помощью взрослого или ребенку доступен только выбор картинок с типичными исходами ситуации.

С помощью разработанного диагностического инструмента мы можем изучить и функциональные компоненты прогнозов у детей дошкольного возраста.

Значим для понимания предлагаемых функциональных компонентов прогнозирования принцип устройства методического инструментария, с помощью которого был собран эмпирический материал, послуживший основой для выделения данных критериев [159]. Проективный характер методики не позволяет,

опираясь только на прогноз дошкольника, сделать вывод о реальном поведении ребенка в подобной ситуации, однако данный прогноз отражает установки ребенка, способ мышления, уровень рече-коммуникативного «обеспечения» прогнозирования.

Разработанная методика дает возможность оценить и три значимых компонента, которые отражают внутреннее функционирование прогнозирования.

Регулятивный функциональный компонент прогнозирования позволяет ребенку подготовиться к предстоящему событию, он отражает эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза предстоящего события, его реализацию.

1. *Выделение социальной нормы, следование ей и нарушение социальной нормы в прогнозируемой ситуации.* На одном полюсе показателя находится отражение в прогнозе определенной социальной нормы, правила, поиск и использование адаптивных стратегий поведения. На другом – вариант прогноза, характеризующийся установкой на нарушение социальных норм и правил.

2. *Оптимистическая установка в образе будущего и пессимистическая установка в образе будущего.* Данная установка проявляется в ожидании благоприятного для субъекта либо неблагоприятного исхода событий. Положительный полюс шкалы предполагает реализацию желаний ребенка, избегание или благоприятное разрешение потенциального конфликта, результат событий, который будет сопровождаться положительными эмоциями. Противоположный полюс отражает варианты образа будущего, где персонаж нарушает значимые для дошкольника социальные нормы и правила, подвергается наказанию, образ будущего, при котором потребности субъекта фрустрируются. Эмоциональная окраска такого прогноза всегда негативная.

Образ будущего не является исключительно интеллектуальным продуктом, так как аффективный компонент присутствует в нем уже с дошкольного детства. С верой в себя, в свои возможности повлиять на обстоятельства, с выраженным стремлением к высоким достижениям связана оптимистическая установка. Пессимистическая установка выражается в ориентации на неудачный исход событий и действий, невозможность достичь желаемого результата, в уверенности в невозможности повлиять на результат. Современными исследователями доказана связь оптимистической и пессимистической установок в предвосхищении будущего с настойчивостью в достижении поставленных целей [181; 138]. Позитивная, оптимистическая или негативная, пессимистическая характеристика вероятностного

прогноза выступает как устойчивый признак предрасположенности субъекта к совершению определенного социального поведения и связана с таким личностным образованием, как локализация контроля волевого усилия [182].

*3. Конструирование активной либо пассивной позиции в предполагаемой ситуации.* Ребенок выделяет себя в прогнозе как активный субъект в ситуациях, представляющих пространство социализации, от действий которого зависит результат, либо в качестве субъекта будущего события, способного повлиять на результат, указывает других персонажей. Ребенок, идентифицируя себя со сверстниками, изображенными на картинке, обычно приписывает им способность повлиять на будущие события. В качестве противоположного варианта ребенок идентифицирует себя с ровесником, который не способен оказать влияния на результат событий; субъектами, способными оказать влияние на будущий результат, указываются другие персонажи.

Критерий «Конструирование активной либо пассивной позиции» содержательно близок с полюсами экстернального и интернального локуса контроля, которые рассматриваются как устойчивое свойство личности [181; 182].

Обсуждаемый показатель содержательно близок к критерию «Предрасположенность к активной или пассивной установке в конструировании будущего», включенный в сценарно-поведенческий компонент прогнозирования методики «Способы предвосхищения будущего» [93].

Характеристики мыслительных процессов отражены в когнитивном функциональном компоненте прогнозирования. При помощи данных характеристик осуществляется взаимосвязь познавательной активности субъекта с его социальным взаимодействием, что позволяет выбрать тот способ действия, который соотносится с конкретными жизненными обстоятельствами и способствует получению ожидаемого результата.

*4. Вариативность прогноза или инвариативность прогноза.* Оценивается способность ребенка ориентироваться на вариативный или единственно возможный ход развития событий. Как правило, при построении образа будущего ребенок дошкольного возраста не может предположить различные варианты развития событий, таким образом, его прогнозы инвариантны. Способность предположить различные варианты развития ситуации, в том числе связанные с возможностью человека оказать влияние на это развитие, рассматривается как более высокий уровень целеполагания.

В концепции К. Левина детально рассматривались вопросы вариативности в восприятии событий будущего [183]. Л.А. Регуш в качестве значимой функции

качества прогноза предлагает выделить показатель «логика построения следствий» и описывает его как способность видеть не единственный, а различные, потенциально возможные прогнозы будущих событий [108].

*5. Детализация прогноза или обобщенность прогноза.* Ребенок выделяет несколько компонентов ситуации, он описывает эмоции и отношения участников ситуации, их поведение, может представлять будущее как синкретический, нерасчлененный образ. Ребенок в будущей ситуации может выделить несколько компонентов, в таком случае конструируемый образ будущего будет сложным и расчлененным. Чаще ребенок дошкольного возраста описывает прогнозируемое поведение участников ситуации, их отношения друг к другу и предлагаемым на картинке событиям, их чувства, может предполагать мотивацию поступков, отмечать детали места и времени. Прогнозы, стоящие на противоположном полюсе, характеризуются тем, что предполагаемое будущее представлено в виде синкретического образа; краткая эмоциональная оценка в таких случаях, как правило, заменяет описание развития ситуации.

*6. Долгосрочный прогноз или краткосрочный прогноз.*

Временная перспектива прогнозов является значимым компонентом когнитивной функции. На одном полюсе находится способность ребенка предположить отдаленные последствия изображенных событий. Описание лишь ближайшей перспективы ситуаций, изображенных на предъявляемой ребенку картинке, невозможность учесть отдаленные последствия событий находятся на противоположном полюсе. Прогнозируемый, ожидаемый результат оказывается ограниченным непосредственными участниками демонстрируемой ситуации, рамками места и времени.

Дети дошкольного возраста, как правило, способны дать краткосрочный прогноз, даже если речь идет об игровой деятельности.

*7. Реалистичные образы прогнозируемой ситуации или фантастические образы прогнозируемой ситуации.*

Мы исходим из понимания того, что качество прогнозирования зависит от жизненного опыта, чем больше ситуаций ребенок пережил, чем больше он знает и усвоил, тем шире ряд элементов, которыми располагает ребенок и которые он способен отразить в прогнозах.

Сенситивным периодом для формирования воображения является старший дошкольный возраст. Именно в этот период в воображении ребенка возникают выдуманные миры с воображаемыми друзьями, собеседниками, врагами.

Рече-коммуникативный компонент прогнозирования отражает способность дошкольника вербализовать информацию, которая фиксируется в речевых

моделях. Ребенок использует эти модели и с их помощью определяется с предпочтительными вариантами выбора собственных стратегий для построения образа желаемого будущего [184].

В рамках структурного подхода к прогнозированию Л.А. Регуш (2003) обогащает понимание речемыслительного уровня за счет детального анализа тех характеристик мыслительных процессов, которые в нем задействованы, среди них – аналитичность, гибкость, осознанность, глубина, перспективность, доказательность мышления. Автор не акцентирует рече-коммуникативные и собственно речевые аспекты. Выделяя, наряду с когнитивным, в качестве самостоятельного аспекта рече-коммуникативный компонент, мы опирались на ряд оснований. В первую очередь такое выделение определяется характером эмпирического материала, который послужил базой для исследования процесса прогнозирования у ребенка дошкольного возраста. В этом качестве выступают вербализованные прогнозы, данные ребенком по материалам предложенных диагностических ситуаций.

Не менее важно то, что данный компонент прогнозирования дает возможность выделить и учесть рече-коммуникативные особенности ребенка. Современные исследования показывают, что качество прогнозирования ребенка напрямую связано с уровнем его речевого развития (Л.Б. Эймс, 1965). Доказано решающее значение речи в развитии антиципирующих способностей ребенка, именно благодаря развитию речи в деятельности становятся возможными отсрочки, резервы и планы, относящиеся к будущему [185].

При дефицитарном развитии в структуре дефекта коммуникативные и речевые расстройства занимают существенное место. Это проявляется не только в тех случаях, когда первичным является речевое нарушение, но и в случаях двигательной и сенсорной недостаточности. На прогностических способностях неизбежно сказывается задержка речевого развития, искажение рече-коммуникативной функции [186].

8. *Максимальная вербализация прогноза или минимальная вербализация прогноза.* Подлежит оценке степень развернутости вербального прогноза, данного ребенком. Прогноз, предложенный дошкольником, может быть представлен как развернутое высказывание, распространенное предложение, а также как короткое повествование, состоящее из ряда предложений. На противоположном полюсе находится краткий односложный ответ, оформленный в виде простого нераспространенного предложения или перечисления нескольких глаголов.

В силу вариабельности рече-коммуникативного развития детей с дефицитарным развитием и был выделен данный критерий.

#### *9. Полнота рече-языковых средств или бедность рече-языковых средств.*

В данном случае оценивается степень владения ребенком лексико-грамматическими конструкциями или его неспособность использовать языковые средства.

Вербальный прогноз, предложенный дошкольником, отражает степень владения лексико-грамматическими и синтаксическими средствами языка. На одном полюсе располагается соответствующее или близкое к возрастной норме владение, на противоположном – прогноз, в котором отражается неумение ребенка использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией.

Эта характеристика рече-коммуникативного функционального компонента прогнозирования, как и предыдущая, призвана отразить специфику вербального прогноза ребенка с дефицитным развитием.

Значимой частью пространства социализации является взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, которое происходит в условиях либо свободной, либо организованной деятельности.

Для социализации детей дошкольного возраста значимым является освоение различных видов взаимодействия, специфичных для дошкольного возраста, таких как игровая деятельность, самообслуживание, общение, продуктивные виды деятельности. С целью понимания того, насколько успешно протекает социализация ребенка в дошкольном возрасте, значимо различать, каким образом организована его активность: может ли ребенок выполнять действия под руководством взрослого, может ли сам являться инициатором, может ли самостоятельно их выполнить. С помощью этих значимых характеристик (субъекты, которые выступают партнерами по взаимодействию, содержание активности, наличие организации со стороны взрослого) представляется возможным определить специфику пространства социализации ребенка в дошкольном возрасте в инклюзивном образовательном пространстве.

В качестве пространства социализации ребенка может быть рассмотрена система отношений, характерная для дошкольного возраста. Возрастная специфика линий социализации ребенка дошкольного возраста отражена в структуре пространства социализации. Социализация в дошкольном возрасте разворачивается в рамках пространства отношений, которое имеет синкретичный характер, частные отношения менее дифференцированы и теснее взаимосвязаны, чем в младшем школьном возрасте. По отношению к дошкольникам с дефицитным развитием, которые менее автономны в социальных контактах, их социальный опыт беднее, чем у нормотипичных сверстников, это тем более правомерно. Пар-

циальные отношения, входящие в модель социализации, гетерохронны. Эта гетерохронность определяется различным вкладом в получение социального опыта и освоение социальных отношений на различных возрастных этапах.

Следующий показатель рассматривает разделение отношений на те, в которых взрослый руководит активностью и организует ее, и на активность, инициированную самим ребенком, в которой взрослый может участвовать, но не играет руководящей роли.

Взрослые члены семьи дошкольника, в первую очередь мать, являются его значимыми партнерами. Именно семья в дошкольном возрасте играет ведущую роль в интеллектуальном, физическом, эмоциональном развитии дошкольника, в овладении социальными нормами, осуществляет социально-психологическую поддержку, формирует его психологический пол, ценностные ориентации.

Рассмотрение семьи как значимого фактора, способствующего формированию информационного пространства, обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наряду с коммуникативными, поведенческими и морально-этическими нормами, в рамках семейного окружения ребенка [70].

Одним из наиболее значимых агентов социализации является дошкольное образовательное учреждение, в рамках которого происходит формирование личности ребенка [70]. Отношения ребенка с педагогами, так называемыми «чужими» взрослыми, впервые начинают складываться в дошкольном образовательном учреждении, в последующие периоды играют возрастающую роль.

Предлагаемые представления о пространстве социализации и структуре этого пространства соответствуют принципу единства нормогенеза и дизонтогенеза. Единство закономерностей нормального и отклоняющегося от возрастной нормы развития, утверждаемое данным принципом, особое значение приобретает в связи с современными тенденциями интенсивной имплементации инклюзии на всех уровнях образования. Все более полный охват детей с ограниченными возможностями здоровья в целом и с дефицитным развитием в частности дошкольным образованием определяет целесообразность подхода к структуре пространства социализации детей дошкольного возраста с дефицитным развитием с тех же позиций, что применяется к детям, развивающимся в соответствии с возрастными нормами.

Для ребенка с дефицитным развитием, посещающего дошкольное учреждение, где реализуются образовательные, коррекционные, реабилитационные функции, отношения с педагогами являются максимально значимой составляющей социализации.

При всей ограниченности общения с малознакомыми, незнакомыми людьми в дошкольном возрасте подобный опыт значим как в контексте обеспечения безопасности, так и в контексте расширения подобного общения в последующем.

Опыт общения со сверстниками, который дети получают в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении, также является источником специфических социальных компетенций как для нормотипично развивающегося ребенка, так и для ребенка с дефицитным развитием [83]. Сверстники передают в процессе социализации социальные правила и нормы, которые отличаются от таковых у родителей [76; 187; 77; 78; 109; 73; 80; 81; 82].

Методика диагностики прогнозирования у детей дошкольного возраста «Прогностические истории» проверена на надежность и валидизирована.



## **ГЛАВА 6. ОПИСАНИЕ МЕТОДИКИ И ХОД ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Разрабатывая технологию социализации ребенка дошкольного возраста, мы ставили в центр внимания прогнозирование в значимых сферах взаимоотношений ребенка, составляющих пространство социализации дошкольника (отношения с родителями, педагогами, другими взрослыми и сверстниками).

Опытно-экспериментальная работа проводилась с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивных образовательных организаций. В состав испытуемых вошли дети из группы, которая принимала участие в констатирующем эксперименте на этапе изучения взаимосвязи прогнозирования и социализации и продемонстрировала низкий уровень в прогнозировании, трудности в социализации.

В эксперименте, целью которого было определение результативности формирования социализации, принимали участие 400 детей дошкольного возраста (5–7 лет) с нормотипичным и дефицитным развитием, посещающих инклюзивные дошкольные образовательные учреждения Республики Татарстан, Республики Башкортостан, г. Ульяновск. Дети из этой же выборки (100 человек), у которых на диагностическом этапе были выявлены трудности в социализации, участвовали в формирующем эксперименте.

Критерием отбора считалось отсутствие дополнительных форм патологии психического развития и отклонений поведения, отсутствие когнитивных нарушений. Дети владели необходимой степенью восприятия обращенной речи, а также возможностью действовать согласно инструкции.

Уровень развития детей с дефицитным развитием максимально близок к возрастной норме, дети имели положительный опыт общения с нормотипичными сверстниками. Получено согласие родителей на диагностическую работу с детьми.

### *Описание выборки детей с нормотипичным развитием*

В исследовании приняло участие 80 детей, развитие которых соответствовало возрастной норме и которые не имели речевых, двигательных нарушений, нарушений слуха и зрения.

### *Описание выборки детей с нарушениями зрения*

В эксперименте приняли участие 80 детей, имеющих зрительную недостаточность (слабовидящие, степень слабовидения – легкая, средняя).

### *Описание выборки детей с нарушениями слуха*

В исследовании приняло участие 80 детей с нарушением слуха, у которых, по заключениям психолого-медико-педагогической комиссии, выявлена тугоухость III–IV степени с различным уровнем владения устной или жестовой речью.

### *Описание выборки детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*

В данную группу было включено 80 детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) с сохранным интеллектом. Диагнозы детей: спастическая диплегия, дискинетическая форма, атаксическая форма детского церебрального паралича.

### *Описание выборки детей с нарушениями речи*

В эксперименте приняли участие 80 детей дошкольного возраста с нарушениями речи (общее недоразвитие речи II–III уровня).

**На этапе формирующего эксперимента было включено 100 детей дошкольного возраста с нормотипичным и дефицитарным развитием, из них 10 детей с нормотипичным развитием, 20 детей с нарушением слуха, 20 детей с нарушением зрения, 30 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и 20 детей с нарушениями речи. Эксперимент проводился с детьми дошкольного возраста с нормотипичным и дефицитарным развитием, у которых на этапе констатирующего эксперимента был выявлен низкий уровень выраженности большинства показателей прогнозирования и социализации.**

Опытно-экспериментальная работа по формированию социализации предусматривала комплексное взаимодействие в процессе обучения педагога, дефектолога, психолога, родителей, а также осуществление индивидуального подхода и единства требований со стороны взрослых в соответствии с потребностями нормотипично развивающихся дошкольников и особыми образовательными потребностями и возможностями детей с дефицитарным развитием.

### *Исследование прогнозирования детей дошкольного возраста как показателя социализации в инклюзивном пространстве*

Исследование компонентов прогнозирования как показателя социализации у детей в возрасте 5-7 лет проводилось с помощью специально разработанного диагностического инструмента «Прогностические истории» [158].

На данном этапе была проведена оценка *структурных характеристик прогнозов*, данных дошкольниками по каждой из предложенных ситуаций по шкалам: прогнозирование действия, прогнозирование высказываний, прогнозирование эмоций, невербальный прогноз. Учитывалось, давал ли ребенок самостоятельный ответ, или ему удавалось дать ответ, используя помощь взрослого, или в качестве ответа ребенку был доступен только выбор картинок.

Далее проводилась оценка *функциональных характеристик прогнозов* детей по шкалам: регулятивная функция прогнозирования, когнитивная функция прогнозирования, рече-коммуникативная функция прогнозирования, а также оценка *успешности в прогнозировании ситуаций в значимых сферах взаимоотношений ребенка* – в его свободной и организованной деятельности в сферах взаимодействия с родителями, взрослыми и сверстниками (подсчитывалось количество баллов по всем структурным компонентам прогноза шести ситуаций), согласно шкалам: «ребенок – родитель» в организованной деятельности, «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, «ребенок – ребенок» в организованной деятельности, «ребенок – родитель» в свободной деятельности, «ребенок – взрослый» в свободной деятельности, «ребенок – ребенок» в свободной деятельности, «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности.

В рамках проводимого эмпирического исследования список показателей был сформирован таким образом, что каждому из параметров в представленной методике «Прогностические истории» был присвоен номер с целью проведения математической статистической обработки данных (SPSS):

1. «Прогнозирование действий».
2. «Прогнозирование высказываний».
3. «Прогнозирование эмоций».
4. «Невербальный прогноз».
5. «Регулятивная функция прогнозирования».
6. «Когнитивная функция прогнозирования».
7. «Рече-коммуникативная функция прогнозирования».
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности».
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности».
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности».
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности».
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности».
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности».
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности».
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности».
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности».

Анализ полученных результатов включал в себя: сравнение степени выраженности показателей (сравнение по средней арифметической), сравнительный анализ выраженности результатов (статистический анализ с использованием

t-критерия Стьюдента), анализ корреляционных связей (коэффициент корреляции Пирсона).

На данном этапе исследования было использовано в общей сложности 16 показателей в каждой из восьми выборок.

*Анализ структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и без нарушений зрения*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть характер выраженности структурных компонентов прогнозов у детей с сохранным зрением и у детей с нарушениями зрения.

Анализ показателей выраженности средних значений представлен в таблице 1 («короткие (описательные) статистики» – средние значения показателей в исследуемых группах).

Таблица 1

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
у детей с сохранным зрением и нарушениями зрения в значимых сферах  
взаимоотношений

Наименование показателя	Группа детей без нарушений зрения	Группа детей с нарушениями зрения
1. Прогнозирование действий	21,1	21,16
2. Прогнозирование высказываний	15,58	13,48
3. Прогнозирование эмоций	11,42	5,52
4. Невербальный прогноз	0,32	0,32
5. Регулятивная функция прогнозирования	13,2	6,86
6. Когнитивная функция прогнозирования	10,32	5,86
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	7,48	5,84
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	5,16	3,48
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	5,14	4,7
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	5,14	3,42
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,9	4,34
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,72	4,62

Наименование показателя	Группа детей без нарушений зрения	Группа детей с нарушениями зрения
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,82	4,58
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	10,16	7,8
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	9,88	8,04
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,96	8,98

Таким образом, показатели *первой группы* (дети с сохранным зрением) в отношении *структурных компонентов прогнозирования* представлены следующим образом. В зоне *высоких значений* – показатель «прогнозирование действий», в зоне значений *выше среднего* – «прогнозирование высказываний», в зоне *средних значений* – «прогнозирование эмоций», в зоне *низких значений* – «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Также успешно можно охарактеризовать в данной группе и процесс прогнозирования высказываний, когда дети способны хорошо предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Прогнозирование эмоций и чувств проявляется на среднем уровне, то есть понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях происходит несколько сложнее, чем понимание действий и высказываний. И низкий уровень по показателю невербального прогноза говорит о высоком уровне развития вербальной функции, не нуждающейся в активном развитии у ребенка невербального прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик прогнозов* у детей с сохранным зрением выявлены: *выше среднего* уровень развития регулятивной функции прогнозирования, *в зоне средних значений* – уровень развития когнитивной функции прогнозирования и *ниже среднего* – уровень рече-коммуникативной функции прогнозирования у детей дошкольного возраста с сохранным зрением. Следовательно, в данной группе в лучшей степени развита способность отражать эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза

будущих событий и его реализацию, что дает возможность подготовиться к событию. 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. В меньшей степени выражен уровень развития когнитивной функции прогнозирования, который отражает характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. Дети, не имеющие нарушений зрения, выделяют больше компонентов ситуации, выходят далеко за пределы ее развития и гибко подстраиваются под заданные ситуации. Зона значений *ниже среднего* характерна для рече-коммуникативного уровня прогнозирования дошкольника, так как он находится на стадии формирования – понимания 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.

В рамках показателей уровня развития прогнозирования детей в *сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в первой группе все показатели находятся в зоне *средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей с сохранным зрением обладает способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.

Показатели *второй группы* (дети с нарушениями зрения) представлены следующим образом.

*Структурные компоненты прогнозирования:* в зоне *высоких значений* находится показатель «прогнозирование действий», как и в первой группе, далее, при отсутствии показателей в зоне значений *выше среднего*, в зоне *средних значений* – «прогнозирование высказываний», в зоне значений *ниже среднего* –

«прогнозирование эмоций» и *низких значений* – «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы, как и для группы без нарушений зрения, наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Менее успешно можно охарактеризовать в данной группе процесс прогнозирования высказываний, когда дети в целом способны предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Дошкольники со зрительной недостаточностью испытывали трудности при прогнозировании высказываний. Речевая функция детей с нарушениями зрения находится в тесной взаимосвязи с первичным нарушением и накладывает свой отпечаток в виде замедленного формирования речи в ранние периоды ее развития вследствие недостаточного активного взаимодействия детей с окружающими людьми и обыденности предметно-практического опыта детей. Чаще всего прогнозы высказываний детей представляли односложные предложения, в которых наблюдалась минимальная вербализация и бедность рече-языковых средств. Дети со зрительной недостаточностью часто употребляли междометия в прогнозах высказывания. И хуже всего им удавался процесс прогнозирования эмоций и чувств, то есть в данной группе существует сложность в понимании намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях. Наибольшую трудность для детей дошкольного возраста со зрительной недостаточностью представлял прогноз эмоций, даже после наводящего вопроса дети не всегда давали адекватные ответы. В редких случаях давался прогноз эмоций детьми со зрительной патологией. В ответах наблюдалось поверхностное представление об эмоциональной сфере, ограниченное понятиями «хорошо» и «плохо». Дети отождествляли эмоции с физическими ощущениями. Одна из распространенных ошибок, которая встречалась у детей со зрительной недостаточностью в осуществлении прогноза эмоций, заключалась в повторении или дополнении прогноза действия. Данная неточность подтверждает непонимание детьми с нарушениями зрения эмоций, их роли в жизни человека. Для детей с нарушениями зрения прогноз эмоций представлял определенные трудности, они испытывали трудности при дифференциации и точном назывании эмоций. Низкий же уровень по показателю невербального прогноза говорит о достаточном уровне развития вербальной функции, не нуждающейся в активном развитии у ребенка невербального прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик прогнозов* у детей с нарушениями зрения выявлены все уровни развития функций в зоне значений *ниже среднего*: регулятивная функция, когнитивная функция и рече-коммуникативная функция прогнозирования. Дети с нарушениями зрения недостаточно

успешно контролируют свою деятельность, а также деятельность других субъектов коммуникации и взаимодействия, способны выделять социальную норму в конкретной ситуации взаимодействия. Низкие результаты по когнитивной функции прогнозирования у детей с нарушениями зрения, скорее всего, являются следствием недостаточно развитого зрительного восприятия, отсутствия широкого чувственного опыта взаимодействия с окружающим миром, детям тяжелее соотносить конкретное и абстрактное при анализе ситуации. У детей с нарушениями зрения, вследствие недостатков зрительного гнозиса, мыслительные процессы протекают замедленнее, что оказывает влияние на становление всех высших психических функций в целом. Среди качественного своеобразия развития мыслительной функции детей со зрительной патологией главным образом выделяют недостаточно развитые процессы сравнения, дифференцировки, классификации. Вербальные ответы детей дошкольного возраста со зрительной недостаточностью, в связи с некоторым отставанием речевого развития, как правило, односложны, представляют простые предложения или перечень глаголов. Зафиксировано неумение детей использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. Следовательно, в данной группе одинаково сложно отражать эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза будущих событий и его реализацию, исключая возможность подготовиться к событию и осознанный контроль своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации. Недостаточно развиты и характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, исключая выбор способа действия, соотносимого с конкретными условиями и подчиненного осознаваемому и ожидаемому результату. И также слабо выражен речемыслительный уровень, исключая понимание вероятностного характера будущего и использование однозначного прогноза исхода ситуации.

В рамках показателей уровня развития прогностической способности детей в *сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся в зоне значений *ниже среднего*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаково сложны в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей с нарушениями зрения обладает низкой способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.



Таким образом, группа детей с нарушениями зрения характеризуется недостаточной способностью в прогнозировании высказываний и эмоций и в меньшей степени – развитыми регулятивными, когнитивными и рече-коммуникативными функциями прогнозирования, обладая низкой способностью к прогнозированию во всех сферах: «ребенок – родитель/взрослый/ребенок» в двух видах деятельности (свободной и организованной).

Далее результаты эмпирического изучения представлены в таблице 2 (анализ результатов статистического сравнения показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок).

Таблица 2

Различия в выраженности структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей с сохранным зрением и нарушениями зрения в значимых сферах взаимоотношений

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа без нарушений зрения	Фактическое значение t-критерия $p \leq 0.01$ , $p \leq 0.001$	Группа с нарушениями зрения
Прогнозирование высказываний	15,58	3.547***	13,48
Прогнозирование эмоций	11,42	7.479***	5,52
Регулятивная функция прогнозирования	13,2	13.841***	6,86
Когнитивная функция прогнозирования	10,32	7.668***	5,86
Рече-коммуникативная функция прогнозирования	7,48	3.211***	5,84
«Ребенок – родитель» в организованной деятельности	5,16	4.152***	3,48
«Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	5,14	5.123***	3,42
«Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,82	3.371***	4,58
«Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	10,16	4.666***	7,8
«Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	9,88	3.495***	8,04
«Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,96	3.806***	8,98

По большинству показателей были обнаружены достоверные различия в их выраженности: в группе детей с нарушениями зрения показатели ниже, чем в группе детей без нарушений зрения. В результате проведенного сравнения выраженности показателей первой и второй групп *не были обнаружены различия* по следующим показателям: «прогнозирование действий», «невербальный прогноз», «ребенок – взрослый» в организованной деятельности», «ребенок – родитель» и «ребенок – взрослый» в свободной деятельности», что говорит о предполагаемых равных возможностях в данных сферах исследуемых групп вне зависимости от особенностей развития. Дошкольники с нарушениями зрения, как и дошкольники без зрительных нарушений, достаточно хорошо способны прогнозировать действия, и им удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих, при этом они не склонны к развитию инструментов невербального прогноза и способны осуществлять прогнозирование в организованной и свободной деятельности со взрослыми и в свободной деятельности с родителями.

Можно предположить, что исследуемые группы одинаковы в процессах построения прогноза будущих событий и его реализации в подготовке к событию, в выделении нормы и оптимистичной и активной позиции в ситуации будущего, обладают прогностическими сценариями в организованной деятельности со взрослыми, то есть, скорее всего, с воспитателями в образовательных учреждениях и в свободной деятельности, скорее всего в игровой, также со взрослыми и родителями.

Дети с нарушением зрения в прогнозировании ситуаций будущего имеют меньший уровень в выраженности показателей (достовернее меньше, чем в группе без нарушений) в сфере отношений «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок», а наибольшее различие наблюдается в сфере «ребенок – родитель», то есть детям со зрительной патологией сложнее, по сравнению с детьми без зрительных нарушений, прогнозировать развитие событий в сфере «ребенок – родитель». Можно предположить, что дети дошкольного возраста с нарушениями зрения с самого рождения находятся в социуме взрослых людей: поначалу это родители, а затем врачи, педагоги – люди, отвечающие за реабилитационные, медицинские и образовательные мероприятия, именно с чужими взрослыми ребенок с нарушениями зрения учится выстраивать нормативные отношения.

Дети, не имеющие нарушений зрения, при прогнозировании ситуаций будущего в разных видах деятельности показали достаточно высокие показатели. Посещая дошкольное образовательное учреждение, ребенок без нарушения зрения легко выстраивает отношения с другими детьми, учится с ними взаимодействовать.

Данные были получены на основе использования методов статистической обработки и отражены на рисунке 1.

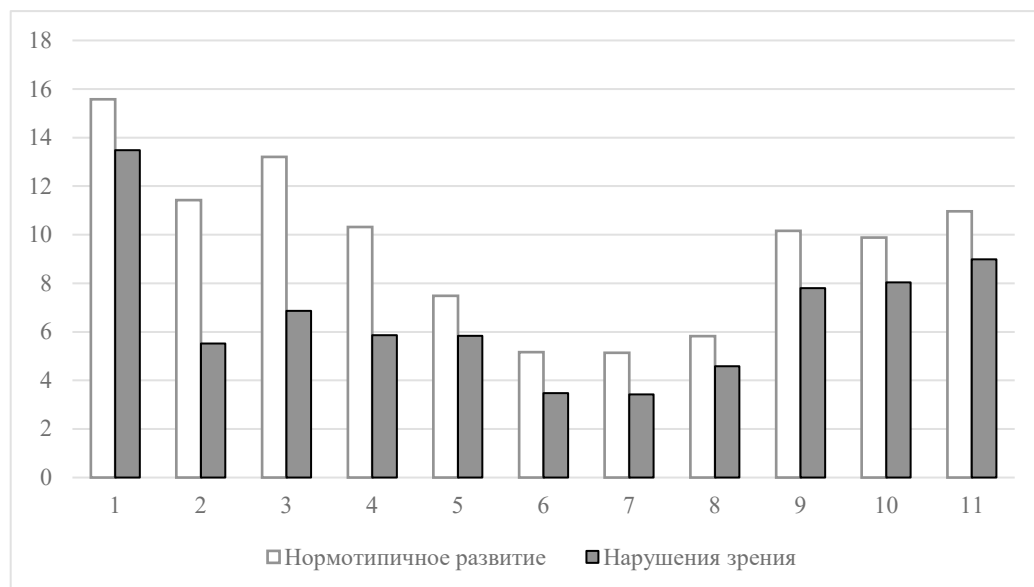


Рис. 1. Различия в средних значениях показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без нарушений зрения и с нарушениями зрения в значимых сферах взаимоотношений

Проведенный анализ *линейной корреляции* (достоверных значений) в рамках нашего исследования предоставил следующие результаты, представленные в таблице 3 («линейная корреляция (анализ связи показателей)»).

Таблица 3

Количественные характеристики корреляционных матриц и структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей с сохранным зрением и нарушениями зрения в значимых сферах взаимоотношений

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
Дети без нарушений зрения	3	2,3,10	1,3,17	№ 14 «ребенок – родитель»
Дети со зрительными нарушениями	6	2,2,2,2,3,5	1,1,1,1,2,6	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Анализ значений коэффициентов корреляции исследуемых показателей в двух группах позволил выявить такие количественные характеристики интеркорреляционных матриц, как показатели их целостности и интегрированности ( $p \leq 0.05, 0.01, 0.001$ ), а также определить показатели, которые выступают в роли системообразующих.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что целостность и интегрированность корреляционных плеяд представлены в различной степени: в группе детей со зрительными нарушениями менее целостная структура, характеризующаяся большим количеством плеяд и меньшим количеством связей между показателями при практически одинаковом количестве вовлеченных показателей.

Выявленная особенность уже на данном этапе исследования позволяет предположить недостаточную сформированность процессов и функций прогнозирования у детей со зрительной недостаточностью. Выявленные системообразующие факторы дают возможность описать центральную прогностическую характеристику как результат достижения на выделенном этапе в выделенных нозологических группах. Данный показатель является той детерминантой, которая влечет за собой изменения всей структуры взаимосвязей и одновременно воздействие на которую повлечет необходимые изменения в структуре, что следует учитывать при создании программы коррекционно-развивающего моделирования условий развития прогнозирования детей с нарушениями зрения.

Системообразующие показатели различны: в группе дошкольников без нарушений зрения таковым является № 14 «ребенок – родитель», то есть базовым показателем, определяющим уровень других показателей корреляционной плеяды детей данной группы, является прогнозирование в сфере взаимодействия «ребенок – родитель». Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны в условиях развития ребенка, чем сферы «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

В группе дошкольников с нарушениями зрения системообразующий показатель – № 16 «ребенок – ребенок», причем данная сфера, как отмечалось выше, также имеет достоверный уровень различий в выраженности, менее выражена, чем в группе без зрительных нарушений, но по сравнению с другими сферами прогнозирования детям чуть лучше удастся; как отмечалось ранее, прогнозировать развитие событий в сфере «ребенок – родитель» данной группе сложнее

всего. Можно предположить, что сфера «ребенок – ребенок» взяла на себя компенсаторную функцию для возможности развития и адаптации с окружающей средой. Таким образом, важнейшими действиями (навыками) детей с нарушениями зрения является прогнозирование в сфере взаимодействия «ребенок – ребенок». Однако при этом показатель находится в зоне значений *ниже среднего*, следовательно, недостаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия со сверстниками и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны для условий развития ребенка с нарушениями зрения, чем сферы «ребенок – родитель» и «ребенок – взрослый», что и определяет одну из ключевых особенностей в данном случае и необходимость в рамках коррекционно-развивающей работы по прогнозированию расширять зону возможностей и прогностических сценариев в сфере «ребенок – родитель», как в группе нормотипичных сверстников, и вывести из числа приоритетных сферу «ребенок – ребенок» для успешной социализации, приближенной к норме сверстников.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных линейной корреляции, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования в исследуемых группах.

В первой группе системообразующим, как было отмечено ранее, является показатель № 14 «ребенок – родитель», который образует взаимосвязи с показателями, представленными в таблице 4.

Таблица 4

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 14 «ребенок – родитель»	№ 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности	0.944	$p \leq 0.01^{**}$
№ 14 «ребенок – родитель»	№ 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности	0.546	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 12 «ребенок – взрослый» в свободной деятельности	0.380	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.703	$p \leq 0.01^{**}$

Следовательно, в первой группе дошкольники без нарушений зрения успешно осуществляют прогнозирование развития событий в сфере «ребенок –

родитель», определяя тем самым успешность прогнозирования в сферах «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок» в свободной деятельности. Таким образом, можно предположить, что механизмы прогнозирования детей с сохранным зрением развиваются, в первую очередь, благодаря частому взаимодействию с родителями, формируя объем сценарного опыта прогнозирования и обеспечивая таким образом умение прогнозирования (и расширение опыта взаимодействий) в свободной деятельности со взрослыми и сверстниками, скорее всего, в условиях игрового взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении. Прогнозирование взаимодействия с родителями в свободной и игровой деятельности позволяет прогнозировать развитие ситуаций во взаимодействии со взрослыми и детьми.

На основе линейной корреляции были получены данные второй группы – детей с нарушениями зрения – о характеристиках систематизирующего показателя – № 16 «ребенок – ребенок», который образует взаимосвязи с показателями, представленными в таблице 5.

Таблица 5

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности	-2.888	$p \leq 0.05^*$
	№ 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности	0.789	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.790	$p \leq 0.01^{**}$

В данной группе – дошкольников с нарушениями зрения – особенности их развития связаны с тем, что в большей степени они ориентированы на прогнозирование событий в сфере «ребенок – ребенок», что, возможно, является компенсацией неумения прогнозировать события в сфере «ребенок – родитель» в организованной деятельности, определяя тем самым процессы прогнозирования ситуаций в сферах «ребенок – родитель» и «ребенок – ребенок» в свободной деятельности. Можно предположить, что прогнозирование в большей степени у них опирается на опыт игрового взаимодействия, и, как следствие, это ведущая сфера

для расширения опыта «ребенок – ребенок». Однако для формирования механизмов прогнозирования как мыслительной операции в познавательной активности ребенка в его социализации требуется сопровождение взрослых.

Таким образом, дети со зрительной недостаточностью с низким уровнем прогнозирования в сфере «ребенок – ребенок», то есть базовым показателем, определяющим уровень других показателей корреляционной плеяды, находятся в неуспешной ситуации прогнозирования и в сферах взаимодействия с родителями в организованной и свободной деятельности и со сверстниками – в свободной, то есть даже ведущая деятельность не обеспечивается необходимыми условиями для развития и алгоритмами взаимодействия.

В итоге были определены значимые отличия во взаимосвязях показателей прогнозирования как механизмов, объясняющих образование системообразующих факторов (показателей) в исследуемых группах дошкольников, а также специфику выраженности структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений ребенка в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями зрения. Были выявлены следующие различия между взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей с нарушениями зрения и взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей с сохранным зрением:

а) дети с нарушениями зрения

– № 16 «ребенок – ребенок» с № 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности ( $-0,288^*$ ) (Рис. 2.).

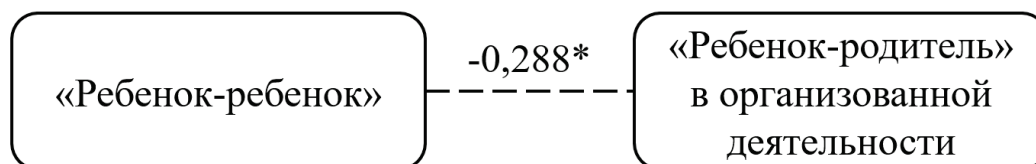


Рис. 2. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями зрения

б) с целью построения коррекционно-развивающего маршрута прогнозирования для детей с нарушениями зрения было определено, что в группе нормотипичных сверстников представлено следующее:

– № 16 «ребенок – ребенок» и № 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности ( $0,589^{**}$ ) (Рис. 3.).

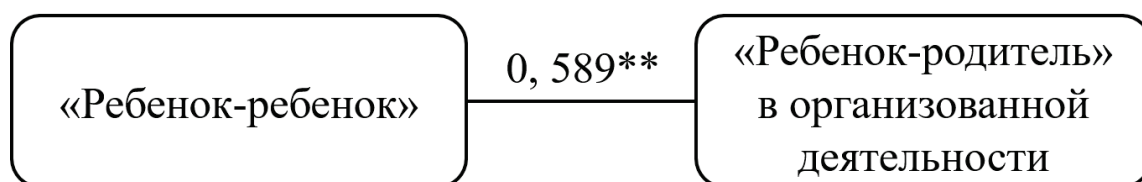


Рис. 3. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей без нарушений зрения

Следовательно, детям с нарушением зрения с целью развития процессов прогнозирования необходимо создавать условия для расширения опыта событий в сфере «ребенок – родитель» в организованной деятельности, оказывая психолого-педагогическое сопровождение семьям, воспитывающим детей с нарушениями зрения.

Таким образом, можно сделать общие *выводы* о специфике структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности в группе *детей с нарушениями зрения*, в целом было выявлено:

- низкие показатели выраженности в большинстве исследуемых характеристик прогнозирования, за исключением показателей: «прогнозирование действий», «невербальный прогноз», «ребенок – взрослый» в организованной деятельности», «ребенок – родитель» и «ребенок – взрослый» в свободной деятельности;
- низкий уровень целостности и интегрированности показателей прогнозирования;
- системообразующий фактор показателя сферы отношений «ребенок – ребенок»;
- обратно пропорциональная связь показателей «ребенок – ребенок» и «ребенок – родитель» в организованной деятельности.

Следовательно, прогнозирование в сфере отношений «ребенок – ребенок» в группе дошкольников с нарушениями зрения определяется как компенсация неумения прогнозировать события в сфере «ребенок – родитель» в организованной деятельности, одновременно обуславливающая процессы прогнозирования ситуаций в сферах «ребенок – родитель» и «ребенок – ребенок» в свободной деятельности, опыт игрового взаимодействия как ведущую сферу в возможностях прогнозирования в целом. Дети со зрительной недостаточностью с низким уровнем прогнозирования в сфере «ребенок – ребенок» находятся в неуспешной ситуации прогнозирования и в сферах взаимодействия с родителями в организованной и свободной деятельности, и со сверстниками – в свободной, то есть даже



ведущая игровая деятельность не обеспечивается необходимыми условиями для развития.

Детям с нарушением зрения с целью развития процессов прогнозирования необходимо создавать условия для расширения опыта событий в сфере «ребенок – родитель» в организованной деятельности, оказывая психолого-педагогическое сопровождение семьям, воспитывающим таких детей. На данном этапе исследования можно сказать, что социальное развитие детей с нарушениями зрения, в отличие от группы детей с сохранным зрением, происходит в контексте не с родителями или взрослыми, а с детьми. Они познают мир и прогнозируют ситуации через игры со сверстниками, следствием этого может быть развитие инфантилизма – неустойчивого формирования механизмов причинно-следственных связей в прогнозировании событий будущего без ведущей роли родителей.

*Анализ структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и без нарушений слуха*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть определены особенности выраженности структурных компонентов прогнозов у детей без нарушений слуха и с нарушениями слуха.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 6 («короткие (описательные) статистики» (средние значения показателей в исследуемой группе)).

*Таблица 6*

**Структурно-функциональные компоненты прогнозирования у детей без нарушений слуха и с нарушениями слуха в значимых сферах взаимоотношений**

Наименование показателя	Группа детей без нарушения слуха	Группа детей с нарушениями слуха
1. Прогнозирование действий	23,42	10,86
2. Прогнозирование высказываний	15,86	3,22
3. Прогнозирование эмоций	7,94	0,3
4. Невербальный прогноз	0,12	2,72
5. Регулятивная функция прогнозирования	14,78	9,94
6. Когнитивная функция прогнозирования	9,82	3,74
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	8,48	4,22
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,96	2,52
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	5,24	3,02

Наименование показателя	Группа детей без нарушения слуха	Группа детей с нарушениями слуха
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,96	3,22
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,96	3,62
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,88	2,18
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,78	3,22
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	9,96	6,14
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	10,12	5,2
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,8	6,44

Таким образом, показатели *первой группы* (дети с сохранным слухом) в отношении *структурных компонентов* прогнозирования представлены следующим образом. В зоне *высоких значений* показатель «прогнозирование действий», в зоне значений *выше среднего* – «прогнозирование высказываний», в зоне значений *ниже среднего* – «прогнозирование эмоций», в зоне *низких значений* – «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Также успешно можно охарактеризовать в данной группе и процесс прогнозирования высказываний, когда дети способны хорошо предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Прогнозирование эмоций и чувств проявляется на уровне ниже среднего, то есть понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях происходит несколько сложнее, чем понимание действий и высказываний. И низкий уровень по показателю невербального прогноза говорит об отсутствии явной потребности в невербальной функции прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей с сохранным слухом выявлены: *высокий уровень* развития регулятивной функции прогнозирования, уровень развития когнитивной функции прогнозирования в зоне значений *выше среднего* и уровень рече-коммуникативной функции прогнозирования у детей дошкольного возраста с сохранным слухом *ниже среднего*.

Следовательно, в данной группе в лучшей степени развита способность отражать эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза будущих событий и его реализацию, что дает возможность подготовиться к событию. 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. В меньшей степени выражен уровень развития когнитивной функции прогнозирования, который отражает характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, что позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. Дети, не имеющие нарушений, выделяют больше компонентов ситуации, выходят далеко за пределы ее развития и гибко подстраиваются под заданные ситуации. И в зоне значений ниже среднего находится речемыслительный уровень прогнозирования дошкольника, так как он характеризуется стадией формирования понимания вероятностного характера будущего. Дошкольники, как правило, предполагают один однозначный прогноз исхода ситуации. Учет вероятностного характера прогнозируемых событий подразумевает, 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.

В рамках показателей уровня развития прогностической способности детей в *сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся в *зоне средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей с сохранным слухом обладает способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.

Показатели *второй группы* детей (дети с нарушениями слуха) представлены следующим образом.

В ходе исследования было зафиксировано, что по всем показателям структурных компонентов у слабослышащих дошкольников средние значения суще-

ственно ниже, чем у их сверстников с сохранным слухом. *Структурные компоненты* прогнозирования: в зоне *средних значений* – показатель «прогнозирование действий», далее, при отсутствии показателей в зоне высоких значений, в зоне *низких значений* – «прогнозирование высказываний», «прогнозирование эмоций» и «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы, как и для группы без нарушений слуха, наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. При прогнозировании действий дети с нарушением слуха смогли назвать действия, которые демонстрировали персонажи в ситуациях будущего. Далее, не очень успешно можно охарактеризовать в данной группе и процесс прогнозирования высказываний, когда детям тяжело предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Низким у детей с нарушением слуха оказался показатель «прогнозирование высказываний», им сложно было дать вербальный прогноз. Дети, давшие вербальный прогноз, совершали ошибки лексико-грамматического оформления. И хуже всего им удается процесс прогнозирования эмоций и чувств, то есть в данной группе существует сложность в понимании намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях. Существенные трудности у детей с нарушением слуха вызвал прогноз эмоций у изображенных персонажей: многие не способны были назвать эмоции, которые испытывали главные герои сюжетов, и некоторым детям понадобилась помощь взрослого, наблюдалась ограниченность и сложность различения эмоций. Детям с трудом давалось понимание причин тех или иных поступков окружающих их людей, была выявлена ограниченность в способности передать эмоции в речи.

Низкий же уровень по показателю невербального прогноза говорит об отсутствии явной потребности в развитии невербальной функции прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей с нарушениями слуха выявлены следующие уровни развития функций: в зоне *средних значений* – регулятивная функция, а в зоне *значений ниже среднего* – когнитивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования. Дети с нарушениями слуха достаточно успешно контролируют свою деятельность, а также деятельность других субъектов коммуникации и взаимодействия, способны выделять социальную норму в конкретной ситуации взаимодействия. Дети с нарушением слуха способны определять для себя характер и направление поведения в ситуации будущего. Низкие результаты по когнитивной функции прогнози-

вания у детей с нарушениями слуха, скорее всего, являются следствием недостаточно развитого восприятия, отсутствия широкого чувственного опыта взаимодействия с окружающим миром. Вербальные ответы детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, в связи с некоторым отставанием речевого развития, как правило, односложны, представляют собой простые предложения или перечень глаголов.

Следовательно, в данной группе одинаково не развита способность отражать эмоционально-мотивационную сторону процесса построения прогноза будущих событий и его реализацию, исключая возможность подготовиться к событию и осознанный контроль своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации. Плохо развиты и характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, исключая выбор способа действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. И также слабо выражен речемыслительный уровень, за исключением понимания вероятностного характера будущего и использования однозначного прогноза исхода ситуации. В прогнозах дети давали неразвернутые ответы.

В рамках показателей уровня развития прогностической способности детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся *в зоне значений ниже среднего*, то есть характеристики прогнозов детей данной группы одинаково сложны в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей с нарушениями слуха обладает низкой способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия. Однако при этом можно отметить, что по всем сферам дети успешнее давали прогнозы в свободной деятельности.

Таким образом, группа детей с нарушениями слуха характеризуется недостаточной способностью в прогнозировании высказываний и эмоций и в меньшей степени развитыми когнитивными и рече-коммуникативными функциями прогнозирования, обладает низкой способностью к прогнозированию во всех сферах значимых отношений: «ребенок – родитель/взрослый/ребенок» – и в двух видах деятельности (свободной и организованной).

Далее результаты эмпирического изучения представлены в таблице 7 (анализ результатов статистического сравнения показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок).

Таблица 7

Различия в выраженности структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без нарушений слуха и с нарушениями слуха в значимых сферах взаимоотношений

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа без нарушений слуха	Фактическое значение t-критерия $p \leq 0.01$ , $p \leq 0.001$	Группа с нарушениями слуха
Прогнозирование действий	23,42	25.854***	10,86
Прогнозирование высказываний	15,86	20.422***	3,22
Прогнозирование эмоций	7,94	11.532***	0,3
Невербальный прогноз	0,12	-10.748***	2,72
Регулятивная функция прогнозирования	14,78	10.005***	9,94
Когнитивная функция прогнозирования	9,82	11.432***	3,74
Рече-коммуникативная функция прогнозирования	8,48	8.934***	4,22
«Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,96	7.922***	2,52
«Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	5,24	6.686***	3,02
«Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,96	5.881***	3,22
«Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,96	4.231***	3,62
«Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,88	9.943***	2,18
«Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,78	7.724***	3,22
«Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	9,96	8.019***	6,14
«Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	10,12	10.921***	5,2
«Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,8	10.552***	6,44

В результате проведенного сравнения в выраженности показателей первой и второй группы были обнаружены достоверные различия: в группе детей с нарушениями слуха показатели ниже, чем в группе детей без нарушений слуха. По всем показателям структурных компонентов прогнозирования у слабослышащих

дошкольников значения существенно более низкие, чем у их сверстников с сохранным слухом, кроме показателя «невербальный прогноз», так как только половина группы детей с нарушением слуха смогла дать вербальный прогноз.

Большинство критериев функциональных компонентов прогнозирования у детей с нарушениями слуха имели низкие средние значения по сравнению с детьми без нарушений слуха. Чаще всего в прогнозах детей с нарушением слуха отображалась пассивная позиция главного героя, активность проявляли другие участники прогнозируемой ситуации. Дети не способны были дать полное описание поведения, чувств, отношений участников взаимодействия в ситуации будущего. Дети с нарушением слуха редко давали развернутый вербальный ответ при прогнозировании ситуации будущего, чаще всего ответ был представлен в виде перечня глаголов или оформлен как простое нераспространенное предложение. Однако дети с нарушением слуха достаточно хорошо выделяют норму в прогнозируемых ситуациях, прогнозы их оптимистичны.

Данные были получены на основе использования методов статистической обработки и отражены на рисунке 4.

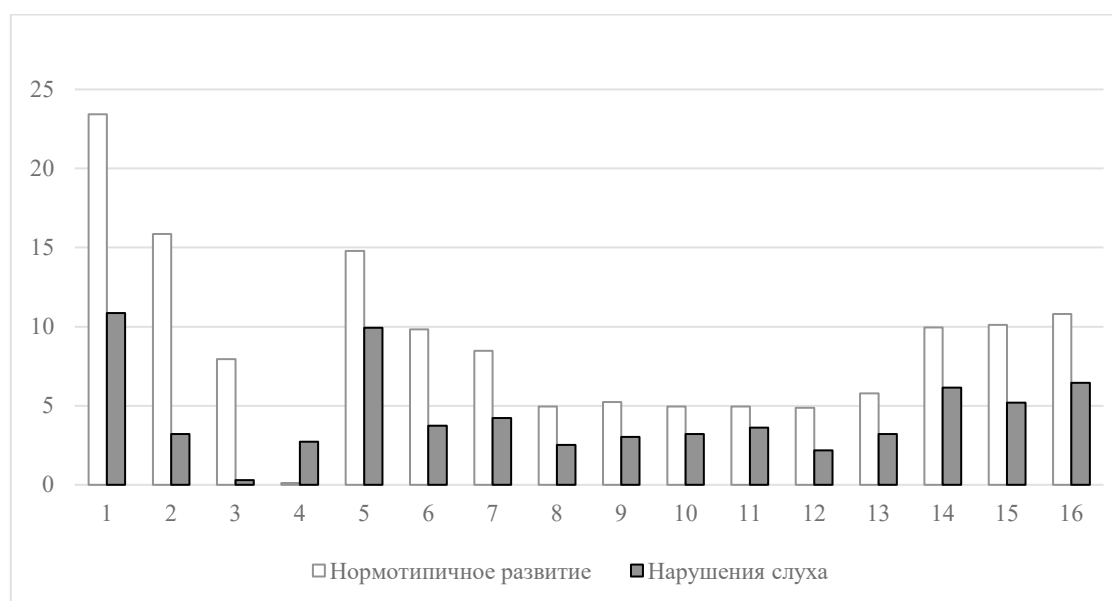


Рис. 4. Различия в средних значениях показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без нарушений слуха и с нарушениями слуха в значимых сферах взаимоотношений

В результате проведенного в рамках нашего исследования анализа *линейной корреляции* (достоверных значений) были получены следующие результаты, представленные в таблице 8 («линейная корреляция (анализ связи показателей)»).

Количественные характеристики корреляционных матриц  
и структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей  
без нарушений слуха и с нарушениями слуха  
в значимых сферах взаимоотношений

Группа	Целостность		Интегрирован- ность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	1	13	23	№ 14 «ребенок – родитель»
2	2	3,11	2,13	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Анализ значений коэффициентов корреляции исследуемых показателей в двух группах позволил выявить такие количественные характеристики интеркорреляционных матриц, как показатели их целостности и интегрированности ( $p \leq 0.05, 0.01, 0.001$ ), а также определить показатели, которые выступают в роли системообразующих.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что целостность и интегрированность корреляционных плеяд представлены в различной степени: в группе детей с нарушениями слуха менее целостная структура, характеризующаяся большим количеством плеяд и меньшим количеством связей между показателями при практически одинаковом количестве вовлеченных показателей.

Выявленная особенность уже на данном этапе исследования позволяет предположить недостаточную сформированность процессов и функций прогнозирования у детей с нарушениями слуха. Выявленные системообразующие факторы дают возможность описать центральную прогностическую характеристику как результат достижения на выделенном этапе в выделенных нозологических группах. Данный показатель является той детерминантой, которая влечет за собой изменения всей структуры взаимосвязей и одновременно воздействие на которую обусловит необходимые изменения в структуре. Это следует учитывать при создании программы психолого-педагогического коррекционно-развивающего моделирования условий развития прогнозирования детей с нарушениями слуха.

Системообразующие показатели различны: в группе дошкольников без нарушений слуха таковым является № 14 «ребенок – родитель», то есть важнейшими навыками детей данной группы являются навыки прогнозирования в сфере



взаимодействия «ребенок – родитель». Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны в условиях развития ребенка, чем сферы «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

В группе дошкольников с нарушениями слуха системообразующий показатель – № 16 «ребенок – ребенок», причем данная сфера, как отмечалось выше, также имеет достоверный уровень различий в выраженности, менее выражена, чем в группе без нарушений слуха. Таким образом, важнейшими навыками детей с нарушениями слуха являются навыки прогнозирования в сфере взаимодействия «ребенок – ребенок». Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, данный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом, что и определяет одну из ключевых особенностей в данном случае и необходимость включения в коррекционно-развивающую работу по прогнозированию расширения зоны возможностей и прогностических сценариев в сфере «ребенок – ребенок», анализа особенности взаимосвязей в данной группе данного показателя и сравнения их с группой нормотипичных сверстников для успешного развития и социализации.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования в исследуемых группах.

В первой группе системообразующим показателем, как было отмечено ранее, является показатель № 14 «ребенок – родитель», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 9.

Таблица 9

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 14 «ребенок – родитель»	№ 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности	0.719	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 10 «ребенок – ребенок» в организованной деятельности	0.657	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности	0.718	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 12 «ребенок – взрослый» в свободной деятельности	0.537	$p \leq 0.01^{**}$

В первой группе дошкольники без нарушений слуха успешно осуществляют прогнозирование в сфере «ребенок – родитель», определяя тем самым успешность прогнозирования в сферах: «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» в свободной деятельности и «ребенок – ребенок» в организованной деятельности. Таким образом, у детей с сохранным слухом развивается прогнозирование в первую очередь благодаря имеющемуся опыту взаимодействия с родителями, обеспечивая тем самым формирование умений прогнозирования в свободной деятельности со взрослыми и организованной деятельности со сверстниками, скорее всего, в условиях учебно-игрового взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении.

На основе линейной корреляции были получены данные по второй группе и систематизирующего параметра № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 10.

*Таблица 10*

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 10 «ребенок – ребенок» в организованной деятельности	0.651	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.775	$p \leq 0.01^{**}$

В данной группе дошкольников с нарушениями слуха особенности их развития связаны с тем, что в большей степени они ориентированы на прогнозирование событий в сфере «ребенок – ребенок». Таким образом, дети с нарушениями слуха способны к прогнозированию событий в сфере «ребенок – ребенок» из-за большого опыта взаимодействия с детьми, то есть ситуация социального развития, в отличие от группы с сохранным слухом, происходит не в контексте с родителями или взрослыми, а с детьми. Можно предположить, что прогнозирование у них в большей степени опирается на опыт взаимодействия со сверстниками и не расширяется на другие сферы значимых отношений в социализации дошкольного возраста, исключая возможность формирования механизмов прогнозирования как мыслительной операции в познавательной активности ребенка при сопровождении родителей и взрослых. Таким образом, дети с нарушениями слуха с низким уровнем прогнозирования в сфере «ребенок – ребенок», то есть

базового показателя, определяющего уровень других показателей корреляционной плеяды, находятся в неуспешной ситуации прогнозирования, замыкаясь на прогнозировании в сфере взаимоотношений со сверстниками.

В итоге были определены значимые отличия во взаимосвязях показателей прогнозирования как механизмах, объясняющих образование системообразующих факторов (показателей) в исследуемых группах дошкольников, а также специфику выраженности структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями слуха. Были выявлены следующие различия между взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей с нарушениями слуха и взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей без нарушений слуха:

а) дети с нарушениями слуха

- № 1 «прогнозирование действий» и № 4 «невербальный прогноз» (0,344\*),
- № 5 регулятивная функция прогнозирования и № 13 «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности (0,284\*) (Рис. 5.).

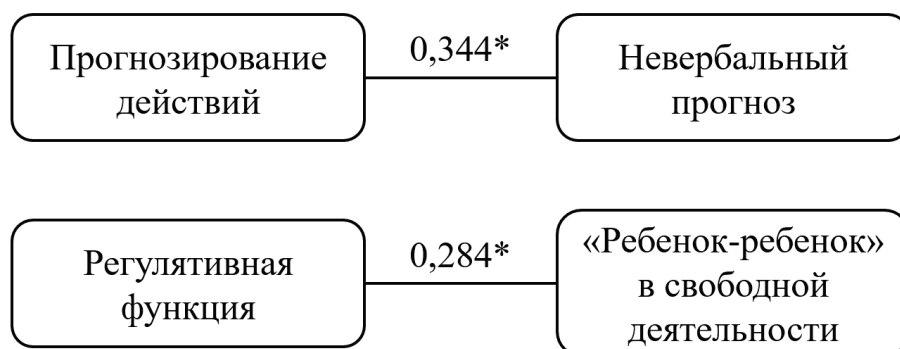


Рис. 5. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями слуха

С целью построения технологии формирования прогнозирования как показателя социализации детей дошкольного возраста был проведен сопоставительный анализ по выделенным выше взаимосвязям показателей в группе нормотипичных сверстников:

б) дети без нарушений слуха

- № 1 «прогнозирование действий» и № 3 «прогнозирование эмоций» (0,351\*),
- № 5 регулятивная функция прогнозирования и № 12 «ребенок – взрослый» в свободной деятельности (0,365\*\*) (Рис. 6.).



Рис. 6. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей без нарушений слуха

Детям с нарушениями слуха с целью развития процессов прогнозирования необходимо способность к прогнозированию действий развивать через повышение уровня прогнозирования эмоций, корректируя значимость невербального прогноза при прогнозировании действий, то есть распознавание эмоций повысит их регулятивные возможности в сфере активности и социального поведения. С этой же целью повышения осознанного контроля своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации, способности прогнозирования социально одобряемого поведения, активной позиции в ситуации значимых взаимоотношений необходимо создавать условия для расширения событийного опыта в сфере «ребенок – взрослый» в свободной деятельности, оказывая педагогическое экспертное консультирование в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях специалистам, в том числе работающим в условиях дополнительного образования с детьми с нарушениями слуха.

Таким образом, можно сделать общие *выводы* о специфике структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности в группе *детей с нарушениями слуха*, в целом было выявлено:

- низкая выраженность показателей прогнозирования, за исключением показателя «невербальный прогноз»;
- низкий уровень целостности и интегрированности структуры компонентов показателей прогнозирования;
- системообразующий фактор – сфера значимых взаимоотношений «ребенок – ребенок»;

– прямая взаимосвязь показателей «прогнозирование действий» и «невербальный прогноз», «регулятивная функция прогнозирования» и «ребенок – ребенок» в свободной деятельности.

Следовательно, прогнозирование в сфере отношений «ребенок – ребенок» в группе дошкольников с нарушениями слуха определяется тем, что в большей степени направлено на прогнозирование событий в сфере сверстников. И ключевая особенность в данном случае и ключевая проблема заключается в том, что прогнозирование не расширяется на другие сферы значимых отношений в их социализации, с данным низким базовым показателем замыкается в рамках единственной сферы взаимоотношений.

Механизмами, образующими описанную выше проблемную ситуацию развития, выступают структурный и функциональный компоненты прогнозирования регуляции поведения – «прогнозирование действий» и «регулятивная функция прогнозирования», которые необходимо корректировать через повышение уровня прогнозирования эмоций (распознавание эмоций повысит регулятивные возможности) и создавать условия для расширения событийного опыта в сфере «ребенок – взрослый» в свободной деятельности, оказывая психолого-педагогическое экспертное консультирование в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях специалистам, в том числе работающим в условиях дополнительного образования с детьми с нарушениями слуха.

Можно сделать вывод, что данные показатели-механизмы и явились детерминантами появления ведущего фактора – сферы «ребенок – ребенок», который определяет возможности развития регулятивной функции прогноза у детей с нарушениями слуха только через взаимодействие со сверстниками, что, естественно, недостаточно для прогнозирования как сложного процесса, требующего освоения через родительское сопровождение.

*Анализ структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата и без нарушений опорно-двигательного аппарата*

В результате проведенного исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть следующие особенности структурных компонентов прогнозов у детей без нарушений опорно-двигательного аппарата и с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 11 («короткие (описательные) статистики» (средние значения показателей в исследуемой группе)).

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
у детей, не имеющих двигательных нарушений, и детей с нарушениями  
опорно-двигательного аппарата в значимых сферах взаимоотношений

Наименование показателя	Группа детей без двигатель- ных нарушений	Группа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата
1. Прогнозирование действий	23,4	10,12
2. Прогнозирование высказываний	18,32	4,82
3. Прогнозирование эмоций	12,88	0,88
4. Невербальный прогноз	0,12	1,44
5. Регулятивная функция прогнозирования	13,64	7,56
6. Когнитивная функция прогнозирования	10,94	3,2
2. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	8,3	4,06
3. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,96	6,42
4. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	5,24	6,48
5. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,96	4,28
6. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,96	6,04
7. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,88	6,18
8. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,78	5,46
9. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	9,96	12,46
10. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	10,12	12,7
11. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,8	9,74

Таким образом, показатели *первой группы* (дети без двигательных нарушений) в отношении *структурных компонентов* прогнозирования представлены следующим образом. В зоне *высоких значений* – показатель «прогнозирование действий», в зоне значений *выше среднего* – «прогнозирование высказываний», в зоне *средних значений* – «прогнозирование эмоций», в зоне *низких значений* –

«невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Также успешно можно охарактеризовать в данной группе и процесс прогнозирования высказываний, когда дети способны хорошо предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Прогнозирование эмоций и чувств проявляется на среднем уровне, то есть понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях происходит достаточно хорошо, как и понимание действий и высказываний. И низкий уровень по показателю невербального прогноза говорит об отсутствии явной потребности в навыках невербального прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей дошкольного возраста без двигательных нарушений выявлены: уровень развития регулятивной функции прогнозирования *выше среднего*, уровень развития когнитивной функции прогнозирования *в зоне средних значений* и уровень речекommunikативной функции прогнозирования *ниже среднего*. Следовательно, в данной группе в лучшей степени развита способность регулятивного компонента прогнозирования, который 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. На хорошем уровне выражена когнитивная функция прогнозирования, которая отражает характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. В зоне значений ниже среднего находится рече-мыслительный уровень прогнозирования дошкольника – понимание вероятностного характера будущего. 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 чаще принимают во внимание единичные факты, которые они скорее вспоминают, чем выделяют на основе анализа ситуации.

В рамках показателей уровня развития прогностических навыков детей в *сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся в *зоне средних*

значений, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей без двигательных нарушений обладает способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.

Показатели *второй группы* детей (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата) представлены следующим образом.

В ходе исследования было зафиксировано, что по всем показателям структурных компонентов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата средние значения существенно ниже, чем у их сверстников без двигательных нарушений. *Структурные компоненты* прогнозирования: в зоне *средних значений* – показатель «прогнозирование действий», далее, при отсутствии показателей в зоне высоких значений, в зоне значений *ниже среднего* – «прогнозирование высказываний», в зоне *низких значений* – «прогнозирование эмоций» и «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы, как и для группы без нарушений, наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. При этом наиболее доступным для детей с НОДА представляется прогнозирование действий и событий будущего. Также с трудом дошкольникам с нарушением опорно-двигательного аппарата давалось формирование прогноза высказываний. Дети часто выбирали невербальный прогноз либо не давали ответа, даже несмотря на наводящие вопросы. В высказываниях дети часто использовали прогнозы действия, связанные с высказыванием. Наибольшую трудность для дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата представлял прогноз эмоций, большая часть детей с НОДА не смогли дать вербальный прогноз. В вербальных ответах дети часто демонстрировали невозможность дать прогноз эмоций у персонажей ситуации, отказывались от ответа. Даже после наводящего вопроса дети затруднялись дать прогноз и уходили от ответа. Низкий уровень по показателю невербального прогноза говорит об отсутствии явной потребности в навыках невербального прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата были выявлены следующие уровни развития функций: в зоне *средних значений* – регулятивная функция, а в зоне значений *ниже среднего* – когнитивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования. Проведенный анализ показателей, характеризующих функциональные компоненты прогнозирования, продемонстрировал, что максимальные



затруднения возникают у детей с НОДА в показателях когнитивного функционального компонента прогнозирования и рече-коммуникативного функционального компонента. Зафиксирована специфика рече-коммуникативного функционального компонента прогнозирования детей с НОДА, которая заключается в бедности словарного запаса – в активной речи используется малое количество глаголов, а также в специфическом построении связного высказывания. Все это препятствует общению ребенка, снижает мотивацию к коммуникации с другими детьми и взрослыми. В отношении регулятивного функционального компонента прогнозирования было выявлено, что дети могут объяснить действия в ситуациях будущего, могут построить программу собственных действий, определить направление и характер своего поведения в разнообразных ситуациях. Не все дети смогли выразить свой прогноз вербально, в силу нарушения речи, ограниченности словарного запаса некоторые из них смогли сделать выбор лишь на невербальном уровне. Результаты изучения функциональных компонентов прогнозирования показали, что у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями значительно хуже сформирован когнитивный функциональный компонент прогнозирования, отмечается более низкий уровень психических процессов, зафиксированы затруднения в выборе способа действия и стремление к когнитивному упрощению материала, предложенного в задании.

В рамках показателей уровня развития прогностических навыков детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся *в зоне средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Наиболее успешный прогноз событий будущего в сфере «ребенок – ребенок» может свидетельствовать о стремлении детей с НОДА к более широким социальным контактам со сверстниками. Низкие показатели прогнозирования в сфере «ребенок – взрослый» у детей с двигательными нарушениями наблюдаются как в свободной, так и в организованной деятельности. Можно предположить, что дети с НОДА могут избегать общения со взрослыми вследствие наличия у них негативного опыта, полученного в медицинских учреждениях, речевого и физического нарушения.

Таким образом, группа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуется недостаточной способностью в прогнозировании высказываний и эмоций и в меньшей степени развитыми когнитивными и рече-коммуни-

кативными функциями прогнозирования, обладает способностью к прогнозированию на среднем уровне во всех сферах «ребенок – родитель/взрослый/ребенок» в двух видах деятельности (свободной и организованной).

Далее результаты эмпирического изучения представлены в таблице 12 (анализ результатов статистического сравнения показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок).

Таблица 12

Различия в выраженности структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без двигательных нарушений и с нарушениями опорно-двигательного аппарата в значимых сферах взаимоотношений

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа без двигательных нарушений	Фактическое значение t-критерия $p \leq 0.01$ , $p \leq 0.001$	Группа с нарушениями ОДА
Прогнозирование действий	23,4	25.147***	10,12
Прогнозирование высказываний	18,32	19.240***	4,82
Прогнозирование эмоций	12,88	21.768***	0,88
Невербальный прогноз	0,12	-5.830***	1,44
Регулятивная функция прогнозирования	13,64	11.409***	7,56
Когнитивная функция прогнозирования	10,94	15.451***	3,2
Рече-коммуникативная функция прогнозирования	8,3	8.890***	4,06
«Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,96	-4.228***	6,42
«Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	5,24	-3.885***	6,48
«Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,96	2.259**	4,28
«Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,96	-3.511***	6,04
«Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,88	-4.565***	6,18
«Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	9,96	-5.076***	12,46
«Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	10,12	-5.943***	12,7
«Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,8	2.543**	9,74

В результате проведенного сравнения в выраженности показателей *не были обнаружены различия* в выраженности следующих показателей: «ребенок – ребенок» в свободной деятельности, что говорит о равных возможностях в данных сферах групп детей вне зависимости от особенностей их развития.

В целом же были обнаружены различия в выраженности показателей первой и второй группы: в группе детей *с нарушениями опорно-двигательного аппарата выше*, чем в группе детей без двигательных нарушений, «невербальный прогноз», «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности.

По всем остальным показателям структурных компонентов прогнозирования у дошкольников с двигательными нарушениями значения более низкие, чем у их сверстников без двигательных нарушений. Также можно предположить, что в группе с двигательными нарушениями дети более склонны к невербальному прогнозированию и более ориентированы в своих прогнозах на сферы «ребенок – родитель» и «ребенок – взрослый».

Данные были получены на основе использования методов статистической обработки и отражены на рисунке 7.

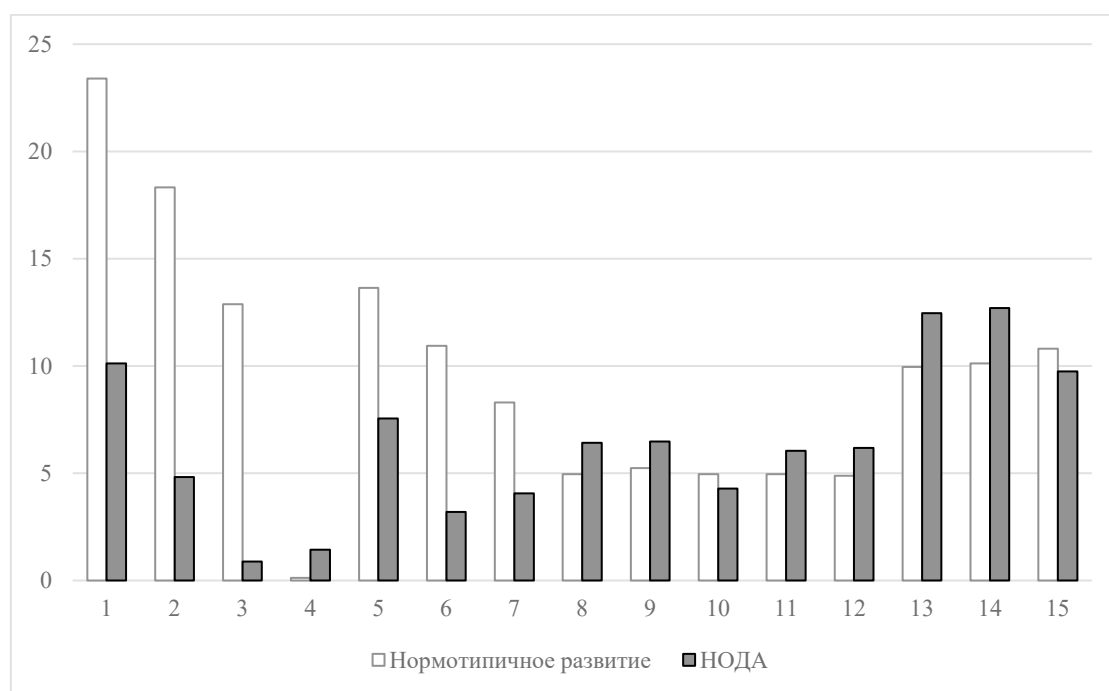


Рис. 7. Различия в средних значениях показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без нарушений опорно-двигательного аппарата и с нарушениями опорно-двигательного аппарата в значимых сферах взаимоотношений

В ходе проведенного в рамках нашего исследования анализа *линейной корреляции* (достоверных значений) были получены следующие результаты, представленные в таблице 13 («линейная корреляция (анализ связи показателей)»).

Количественные характеристики корреляционных матриц  
и структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей  
без двигательных нарушений и с нарушениями опорно-двигательного  
аппарата в значимых сферах взаимоотношений

Группа	Целостность		Интегриро- ванность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	2	2,14	1,23	№ 14 «ребенок – родитель»
2	3	2,6,8	1,6,9	№ 9 «ребенок – взрослый» в организованной деятельности

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Анализ значений коэффициентов корреляции исследуемых показателей в двух группах позволил выявить такие количественные характеристики интеркорреляционных матриц, как показатели их целостности и интегрированности ( $p \leq 0.05, 0.01, 0.001$ ), а также определить показатели, которые выступают в роли системообразующих.

Проведенный анализ дает возможность сделать вывод о том, что целостность и интегрированность корреляционных плеяд представлены в различной степени: в группе детей с двигательными нарушениями менее целостная структура, характеризующаяся большим количеством плеяд и меньшим количеством связей между показателями.

Выявленная особенность уже на данном этапе исследования позволяет предположить недостаточную сформированность процессов и функций прогнозирования у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выявленные системообразующие факторы дают возможность описать центральную прогностическую характеристику как результат достижения на выделенном этапе в выделенных нозологических группах. Данный показатель является той детерминантой, которая влечет за собой изменения всей структуры взаимосвязей и одновременно воздействие на которую обусловит необходимые изменения в структуре, что следует учитывать при создании технологии формирования прогнозирования как показателя социализации детей с двигательными нарушениями.

Системообразующие показатели различны: в группе дошкольников без двигательных нарушений таковым является № 14 «ребенок – родитель», то есть важнейшими навыками детей данной группы является прогнозирование в сфере

взаимодействия «ребенок – родитель». Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны для условий развития ребенка, чем сферы «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

В группе дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата системообразующим является показатель № 9 «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, причем данная сфера, как отмечалось выше, также имеет достоверный уровень различий в выраженности, менее выражена, чем в группе без двигательных нарушений. Таким образом, важнейшим навыком детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является прогнозирование в сфере взаимодействия «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, что подтверждает имеющуюся особенность нозологической группы, объективно нуждающейся в коррекционно-педагогическом сопровождении специалистов. Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом, что и обуславливает одну из ключевых особенностей в данном случае и необходимость включения в коррекционно-развивающую работу по формированию прогнозирования как ресурса социализации расширения зоны возможностей и прогностических сценариев в сфере «ребенок – взрослый», после анализа особенностей взаимосвязей в данной группе системообразующего показателя с группой нормотипичных сверстников для успешного развития и социализации.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования в разных группах.

В первой группе системообразующим показателем, как было отмечено ранее, является показатель № 14 «ребенок – родитель», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 14.

Таблица 14

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	2	2,14	1,23	№ 14 «ребенок – родитель»
2	3	2,6,8	1,6,9	№ 9 «ребенок – взрослый» в организованной деятельности

Следовательно, в первой группе дошкольники без двигательных нарушений успешно осуществляют прогнозирование в сфере «ребенок – родитель», определяющей процессы прогнозирования в сферах: «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» в свободной деятельности и «ребенок – ребенок» в организованной деятельности. Таким образом, дети без двигательных нарушений развивают прогнозирование в первую очередь благодаря взаимодействию с родителями, расширяя тем самым возможности прогнозирования в свободной деятельности со взрослыми и организованной деятельности со сверстниками, то есть, скорее всего, это условия воспитательно-игрового взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении.

На основе линейной корреляции были получены данные по второй группе и систематизирующего параметра № 9 «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 15.

*Таблица 15*

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 9 «ребенок – взрослый» в организованной деятельности	№ 1 «прогноз действий»	-0.286	$p \leq 0.05^*$
	№ 7 рече-коммуникативная функция прогнозирования	0.279	$p \leq 0.05^*$

Таким образом, обратная взаимосвязь с показателем «прогнозирование действий» показывает имеющиеся сложности в данном компоненте прогнозирования в силу развитого взаимодействия в сфере «ребенок – взрослый» в организованной деятельности. При этом прямая связь с рече-коммуникативной функцией говорит о том, что в контакте в организованной деятельности со взрослым создаются максимально комфортные условия для развития данной функции.

Были определены значимые отличия во взаимосвязях показателей прогнозирования как механизмах, объясняющих образование системообразующих факторов (показателей) в исследуемых группах дошкольников, а также специфику выраженности структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Были выявлены следующие различия между взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей без двигательных нарушений:

- а) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата
- № 4 «невербальный прогноз» и № 6 «когнитивная функция прогнозирования» ( $-0,344^*$ ),
  - № 5 «регулятивная функция прогнозирования» и № 3 «прогноз эмоций» ( $0,370^{**}$ ) (Рис. 8.).

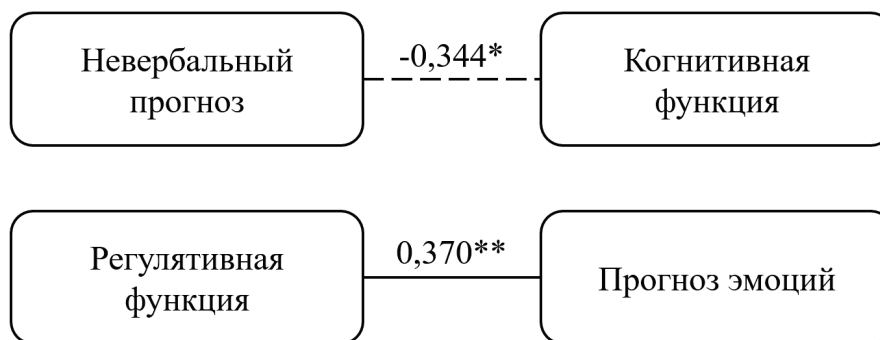


Рис. 8. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Далее с целью построения коррекционно-развивающего маршрута был проведен сопоставительный анализ по выделенным выше взаимосвязям показателей в группе нормотипичных сверстников:

- б) дети без двигательных нарушений
- № 4 «невербальный прогноз» и № 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности ( $-0,322^*$ ),
  - № 5 «регулятивная функция прогнозирования» и № 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности ( $0,322^*$ ) (Рис. 9).

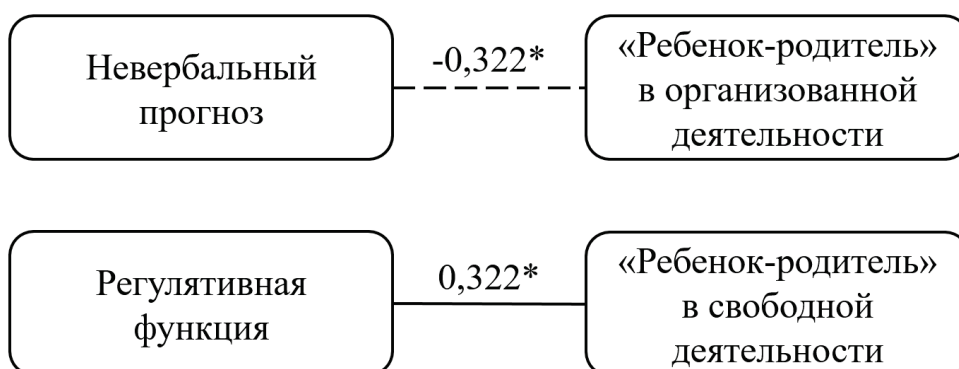


Рис. 9. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей без нарушений опорно-двигательного аппарата

Следовательно, детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью развития процессов прогнозирования необходимо корректировать компонент невербального прогнозирования для снижения его использования и обращения к вербальному прогнозированию через способы повышения когнитивной функции прогнозирования, то есть развития мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, соотнесения с конкретными условиями и расширения возможностей прогнозирования, а следовательно, за счет расширения опыта взаимодействия в сфере отношений с родителями в организованной деятельности. При этом повышение возможностей регулятивной функции прогнозирования возможно не только за счет распознавания эмоций, но и расширения возможностей прогнозирования в сфере отношений с родителями в свободной деятельности.

Таким образом, можно сделать общие *выводы* о специфике структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности в группе *детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*, в целом было выявлено:

- низкая выраженность показателей в большинстве исследуемых характеристик прогнозирования, за исключением показателей «невербальный прогноз», «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый»;
- низкий уровень целостности и интегрированности структуры показателей прогнозирования;
- системообразующий показатель – сфера значимых взаимоотношений «ребенок – взрослый» в организованной деятельности;
- обратно пропорциональная связь «невербального прогноза» с когнитивной функцией прогнозирования, прямо пропорциональная связь регулятивной функции прогноза и сферы прогнозирования «ребенок – родитель» в свободной деятельности.

Дети с двигательными нарушениями более склонны к использованию невербальных средств общения при формулировках прогноза, по-видимому, это является компенсацией сниженной когнитивной функции и отражением привязанности/зависимости к взаимодействию с родителями и взрослыми.

Прогнозирование в группе дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуется прогнозированием в сфере отношений «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, что подтверждает имеющийся широкий опыт взаимодействия в рамках коррекционно-педагогического сопровождения специалистов. Однако прогнозирование в данной сфере снижает воз-



возможности ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в прогнозировании действий, видимо ограничивая его самостоятельную активность, но позитивно влияет на рече-коммуникативную функцию прогнозирования, очевидно расширяя способы вербальной коммуникации в организованной деятельности со взрослым (воспитателем, дефектологом, тьютором).

Также детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью развития процессов прогнозирования необходимо корректировать компонент невербального прогнозирования для расширения возможностей вербального прогноза за счет развития мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием и его конкретными условиями в организованной деятельности с родителями, то есть при обучении навыкам самообслуживания. В игровой (свободной) же деятельности с родителями возможно и повышение регулятивной функции прогнозирования.

*Анализ структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями речи и без нарушений речи*

В результате полученных данных были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть следующие особенности структурных компонентов прогнозов у детей без нарушений речи и с нарушениями речи.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 16 («короткие (описательные) статистики» (средние значения показателей в исследуемой группе)).

*Таблица 16*

**Структурно-функциональные компоненты прогнозирования у детей без нарушений речи и детей с нарушениями речи в значимых сферах взаимоотношений**

Наименование показателя	Группа детей без нарушений речи	Группа детей с нарушениями речи
1. Прогнозирование действий	23,58	21,02
2. Прогнозирование высказываний	15,62	12,32
3. Прогнозирование эмоций	9,20	3,00
4. Невербальный прогноз	0,00	0,96
5. Регулятивная функция прогнозирования	14,22	11,08
6. Когнитивная функция прогнозирования	12,22	8,62
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	11,32	9,36

Наименование показателя	Группа детей без нарушений речи	Группа детей с нарушениями речи
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	5,78	4,76
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	6,12	4,7
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	6,42	5,04
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	6,96	5,24
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	6,36	4,82
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	6,5	5,54
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	11,72	8,8
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	11,42	8,8
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,98	10,56

Таким образом, показатели *первой группы* (дети без нарушений речи) в отношении *структурных компонентов* прогнозирования представлены следующим образом: в зоне *высоких значений* – показатель «прогнозирование действий», в зоне значений *выше среднего* – «прогнозирование высказываний», в зоне *средних значений* – «прогнозирование эмоций», в зоне *низких значений* – «невербальный прогноз». Следовательно, для группы наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Также успешно можно охарактеризовать в данной группе и процесс прогнозирования высказываний, когда дети способны хорошо предвосхищать речевые высказывания участников взаимодействия в различных жизненных ситуациях. Прогнозирование эмоций и чувств проявляется на среднем уровне, то есть понимание намерений и эмоций других людей в прогнозируемых ситуациях происходит достаточно хорошо, как и понимание действий и высказываний. И низкий уровень по показателю невербального прогноза говорит об отсутствии явной потребности в развитии навыков невербального прогнозирования.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей без речевых нарушений все показатели *в зоне значений выше среднего*: регулятивная функции прогнозирования, когнитивная функция прогнозирования, рече-коммуникативная функция прогнозирования. Следовательно, в данной группе достаточно развита способность регулятивного компонента прогнозирования, который 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. На хорошем уровне выражена когнитивная функция прогнозирования, отражающая характеристики мыслительных процессов, с помощью которых осуществляется взаимосвязь познавательной активности с социальным взаимодействием, что позволяет выбрать способ действия, соотносимый с конкретными условиями и подчиненный осознаваемому и ожидаемому результату. И на достаточном уровне находится рече-коммуникативная функция прогнозирования дошкольника – понимание вероятностного характера будущего. 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.

В рамках показателей уровня развития навыков прогнозирования детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся *в зоне средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Следовательно, группа детей без нарушений речи обладает способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.

Показатели *второй группы* детей (дети с нарушениями речи) представлены следующим образом.

В ходе исследования было зафиксировано, что по всем показателям структурных компонентов у дошкольников с нарушениями речи средние значения существенно ниже, чем у их сверстников без нарушений. *Структурные компоненты* прогнозирования: в *зоне высоких значений* – показатель «прогнозирование действий», *средних значений* – «прогнозирование высказываний», в *зоне низ-*

ких значений – «прогнозирование эмоций» и «невербальный прогноз». Следовательно, для данной группы, как и для группы без нарушений, наиболее характерны успешные варианты в прогнозировании действий, когда ребенку в большей степени удастся мысленно проигрывать различные варианты действий и осознавать последствия своих действий для себя и окружающих. Показатели прогноза, касающегося высказываний, у детей с нарушением речи ниже, чем у нормотипичных детей. Это проявляется в том, что дети составляют формальный прогноз высказывания, который выражается в прогнозе действий, имеющих лишь характеристику прогноза высказывания, оформленного посредством косвенной речи или отказа от прогноза. Для нормотипичных детей аналогичные стратегии не характерны, хотя могут встречаться в единичных случаях. Наибольшие трудности у дошкольников с нарушениями речи были зафиксированы при формировании прогноза эмоций. Дети с нарушениями речи демонстрировали невозможность предложить прогноз эмоций, которые могут испытывать участники ситуации, отказывались от ответа. Также наблюдались неадекватные прогнозы эмоций. Дошкольникам с нарушениями речи с большим трудом дается прогноз высказываний, что обусловлено спецификой недоразвития речи. В связи с отставанием развития речи от онтогенетической нормы, ограниченным словарным запасом, нарушением звукопроизношения затрудняется и прогнозирование высказываний участников событий, вербализация прогноза в целом. В данной группе были зафиксированы трудности вербального оформления прогноза. Характерная для них трудность в распознавании эмоций собеседника обуславливает то, что предлагаемый прогноз не раскрывает в достаточной мере поступки, эмоции и взаимоотношения участников событий. Необходимо выделить особенности прогнозирования действий детей с нарушениями речи, которые выражаются в том, что в отдельных случаях дети способны к формированию прогноза лишь на невербальном уровне, что обусловлено дефицитностью речи.

Показатели оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей с нарушениями речи находятся *в зоне средних значений*: регулятивная функция, когнитивная функция и рече-коммуникативная функция прогнозирования. Затруднения у детей с нарушениями речи наблюдаются в показателях регулятивного и когнитивного функциональных компонентов прогнозирования. Не очень высокий показатель регулятивного функционального компонента прогнозирования свидетельствует о том, что у детей с нарушениями речи затруднено формирование прогноза результатов действий участников прогнозируемой ситуации и построение программы собственных действий, что ограничивает их возмож-

ность заранее подготовиться к результату. Недостаточность когнитивного функционального компонента прогнозирования отражает более низкий уровень мыслительных процессов детей с речевой патологией. Дети с нарушениями речи испытывают затруднения в выборе способов действия, их детализации и долгосрочности, их внимание характеризуется неустойчивостью, что оказывает негативное влияние на эффективность переработки информации и обуславливает стремление детей с нарушениями речи к когнитивному упрощению задания. В рече-коммуникативном функциональном компоненте прогнозирования было отмечено, что дети с нарушениями речи формируют прогнозы, но оформляют их в нераспространенные предложения. У детей с нарушениями речи часто отсутствует мотивация к общению, редуцированы навыки коммуникативного взаимодействия. Это служит основанием для того, что у детей с нарушением речи формируется обобщенность эмоциональных переживаний, что отражается на восприятии и понимании эмоциональных реакций и состояний участников взаимодействия [188; 35; 81]. С учетом негативного влияния речевой депривации у детей с нарушениями речи отмечается более низкий уровень развития психических процессов, дети испытывают затруднения в выборе способов действия и стремятся к когнитивному упрощению предложенной задачи.

В рамках показателей уровня развития навыков прогнозирования детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся *в зоне средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. В ходе сравнительного исследования прогнозирования респондентов с нарушением речи в значимых сферах жизни зафиксированы высокие результаты по двум параметрам: в прогнозировании ситуаций будущего в сфере отношений «ребенок – ребенок», сложнее прогнозирование ситуаций в сфере «ребенок – взрослый». Зафиксированы хорошие показатели прогнозирования событий будущего в сфере «ребенок – ребенок», что может быть обусловлено выраженным стремлением детей с речевыми нарушениями к активной коммуникации со сверстниками. Возможно, дети с нарушениями речи могут уклоняться от общения со взрослыми во избежание ситуаций непонимания их речи чужими взрослыми.

Далее результаты эмпирического изучения представлены в таблице 17 (анализ результатов статистического сравнения показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок).

Различия в выраженности структурно-функциональных  
компонентов прогнозирования у детей без нарушений речи и с нарушениями  
речи в значимых сферах взаимоотношений

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа без нарушений речи	Фактическое значение t-критерия $p \leq 0.01$ , $p \leq 0.001$	Группа с нарушениями речи
Прогнозирование действий	23,58	5.966***	21,02
Прогнозирование высказываний	15,62	4.884***	12,32
Прогнозирование эмоций	9,2	9.426***	3,00
Невербальный прогноз	0,00	-3.989***	0,96
Регулятивная функция прогнозирования	14,22	6.430***	11,08
Когнитивная функция прогнозирования	12,22	6.724***	8,62
Рече-коммуникативная функция прогнозирования	11,32	5.753***	9,36
«Ребенок – родитель» в организованной деятельности	5,78	3.573***	4,76
«Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	6,120	4.785***	4,7
«Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	6,42	6.968**	5,04
«Ребенок – родитель» в свободной деятельности	6,96	8.079***	5,24
«Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	6,36	5.797***	4,82
«Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	6,5	3.656***	5,54
«Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	11,72	6.208***	8,8
«Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	11,42	5.182***	8,8

В результате проведенного сравнения в выраженности показателей *не были обнаружены различия* по показателям «ребенок – ребенок» в свободной и организованной деятельности, что говорит о равных возможностях в данных сферах групп детей вне зависимости от особенностей развития.

Также были обнаружены различия в выраженности показателей первой и второй группы: в группе детей *с нарушениями речи* они *выше*, чем в группе детей без нарушений речи – «невербальный прогноз».

По всем остальным показателям структурных и функциональных компонентов прогнозирования у дошкольников с речевыми нарушениями значения более низкие, чем у их сверстников без нарушений речи, также дети с нарушениями речи более склонны к невербальному прогнозированию.

Данные были получены на основе использования методов статистической обработки и отражены на рисунке 10.

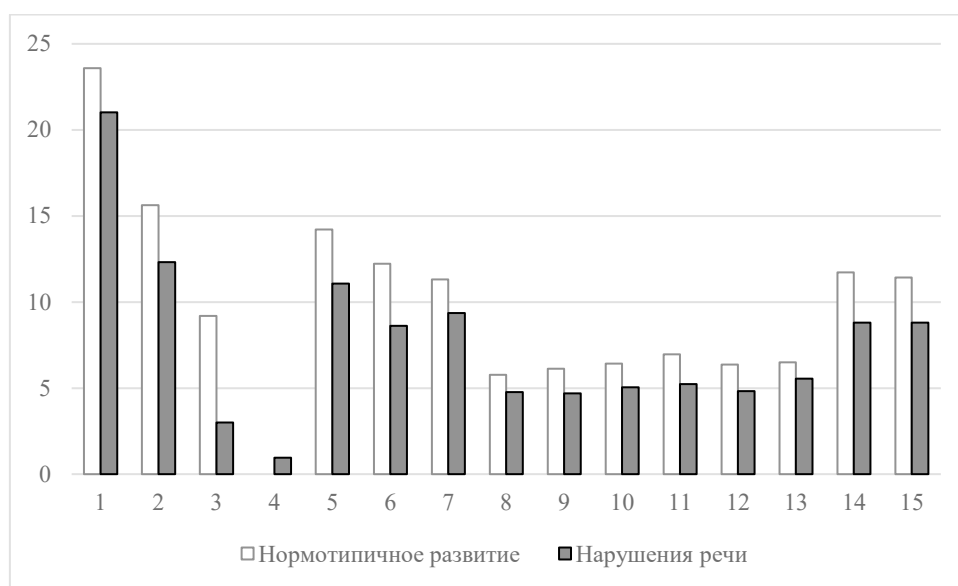


Рис. 10. Различия в средних значениях показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей без нарушений речи и с нарушениями речи в значимых сферах взаимоотношений

В результате проведенного в рамках нашего исследования анализа *линейной корреляции* (достоверных значений) были получены следующие результаты, представленные в таблице 18 («линейная корреляция (анализ связи показателей)»).

Количественные характеристики корреляционных матриц  
и структурно-функциональных компонентов прогнозирования у детей  
без речевых нарушений и с нарушениями речи в значимых сферах  
взаимоотношений

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	3	2,2,11	1,1,20	№ 14 «ребенок – родитель»
2	5	2,2,2,3,7	1,1,1,2,7	№ 4 «невербальный прогноз»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Анализ значений коэффициентов корреляции исследуемых показателей в двух группах позволил выявить такие количественные характеристики интеркорреляционных матриц, как показатели их целостности и интегрированности ( $p \leq 0.05, 0.01, 0.001$ ), а также определить показатели, которые выступают в роли системообразующих.

Проведенный анализ дает возможность сделать вывод о том, что целостность и интегрированность корреляционных плеяд представлены в различной степени: в группе детей с речевыми нарушениями менее целостная структура, характеризующаяся большим количеством плеяд и меньшим количеством связей между показателями.

Выявленная особенность уже на данном этапе исследования позволяет предположить недостаточную сформированность процессов и функций прогнозирования у детей с нарушениями речи. Выявленные системообразующие факторы дают возможность описать центральную прогностическую характеристику как результат достижения на выделенном этапе в выделенных нозологических группах. Данный показатель является той детерминантой, которая влечет за собой изменения всей структуры взаимосвязей и одновременно воздействие на которую обусловит необходимые изменения в структуре. Это следует учитывать при создании технологии формирования прогнозирования как показателя социализации детей с нарушениями речи.

Системообразующие показатели различны: в группе дошкольников без нарушений речи таковым является № 14 «ребенок – родитель», то есть важнейшими навыками детей данной группы является прогнозирование в сфере взаимодействия «ребенок – родитель». Показатель находится в зоне средних значе-



ний, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны для условий развития ребенка, чем сферы «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

В группе дошкольников с нарушениями речи системообразующий показатель – № 4 «невербальный прогноз», причем данный показатель, как отмечалось выше, также имеет достоверный уровень различий в выраженности, менее выражен в группе без речевых нарушений. Таким образом, важнейшими навыками детей с нарушениями речи является невербальное прогнозирование, что подтверждает имеющуюся особенность нозологической группы, объективно нуждающуюся в коррекционно-педагогическом сопровождении по развитию речевой деятельности. Показатель находится в зоне низких значений, следовательно, недостаточный уровень прогнозирования при этом же определяет функционирование всей системы показателей в целом и в данном случае является ключевой особенностью, обуславливающей необходимость включения в коррекционно-развивающую работу по формированию прогнозирования расширения зоны возможностей и прогностических сценариев через сферу невербального прогноза.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования в разных группах.

В первой группе системообразующим показателем, как было отмечено ранее, является показатель № 14 «ребенок – родитель», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 19.

Таблица 19

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 14 «ребенок – родитель»	№ 8 «ребенок – родитель» в организованной деятельности	0.557	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности	0.362	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 12 «ребенок – взрослый» в свободной деятельности	0.327	$p \leq 0.05^{*}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.504	$p \leq 0.01^{**}$

Следовательно, в первой группе дошкольники без нарушений речи успешно осуществляют прогнозирование в сфере «ребенок – родитель» при успешном прогнозировании в сферах «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности, «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок» в свободной деятельности. Таким образом, у детей без речевых нарушений возможности прогнозирования в целом определяются возможностями прогнозирования в сфере взаимодействия с родителями, ведущей к процессам прогнозирования в свободной деятельности со взрослыми и сверстниками, то есть прогнозирование расширяется в сфере отношений с родителями за счет условий игрового взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении с воспитателями и другими детьми.

На основе линейной корреляции были получены данные по второй группе и систематизирующего параметра № 4 «Невербальный прогноз» в организованной деятельности, который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 20.

*Таблица 20*

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 4 «невербальный прогноз»	№ 2 «прогноз высказываний»	0.389	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 3 «прогноз эмоций»	0.582	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 5 регулятивная функция прогнозирования	0.352	$p \leq 0.05^{*}$

Таким образом, «невербальный прогноз» образует взаимосвязи с прогнозированием высказываний и эмоций, определяя и регулятивную функцию. Для этой группы объективно затруднена сфера коммуникации, которая в данном случае возможностей прогнозирования адаптировалась с помощью сферы невербального прогнозирования, определяя возможности прогнозирования высказываний и эмоций и потенциал регулятивной функции прогнозирования.

В итоге были определены значимые отличия во взаимосвязях показателей прогнозирования как механизмах, объясняющих образование системообразующих факторов (показателей) в исследуемых группах дошкольников, а также специфику выраженности структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей с нарушениями речи. Были выявлены следующие различия

между взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей с нарушениями речи и взаимосвязями показателей прогнозирования в группе детей без речевых нарушений:

а) дети с нарушениями речи

– отсутствие в плеядах показателя № 7 рече-коммуникативной функции прогнозирования.

Далее с целью построения коррекционно-развивающего маршрута в рамках проведенного сопоставительного анализа можно отметить следующие отличия в группе нормотипичных сверстников:

б) дети без нарушений речи

– № 7 «рече-коммуникативная функция прогнозирования» и № 15 «ребенок – взрослый» (0.320\*) (Рис. 11.).

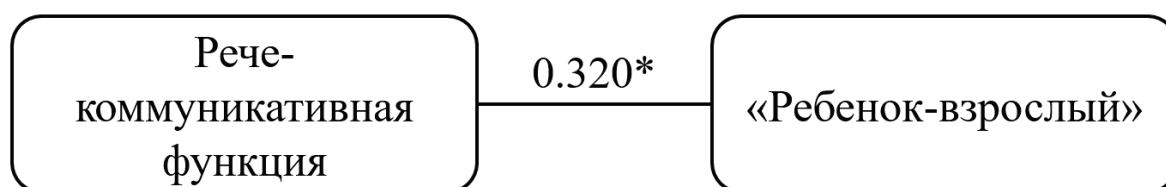


Рис. 11. Специфика взаимосвязей структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимоотношений в организованной и свободной видах деятельности детей без нарушений речи

Следовательно, детям с нарушениями речи с целью развития процессов прогнозирования рече-коммуникативной функции как минимум необходимо расширение сферы прогнозирования во взаимодействии со взрослыми. Опыт общения с воспитателями, по аналогии с нормотипичными сверстниками, позволит вербализовать информацию, фиксируемую в речевых моделях, используя целесообразные варианты выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего.

Таким образом, можно сделать общие *выводы* о специфике структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности в группе *детей с нарушениями речи*, в целом было выявлено:

- низкие показатели выраженности в большинстве исследуемых характеристик прогнозирования, за исключением показателей «ребенок – ребенок»;
- низкий уровень целостности и интегрированности структуры показателей прогнозирования;
- системообразующий показатель – «невербальный прогноз»;

– отсутствие в структуре общей плеяды показателя рече-коммуникативной функции прогнозирования.

Прогнозирование детей с речевыми нарушениями определено использованием в данных процессах невербальных средств общения, что обуславливает возможности прогнозирования высказываний и эмоций, а также регулятивной функции. Следует отметить, что регулятивная функция в других нозологических группах, согласно выявленной тенденции, зависит от возможностей прогнозирования рече-коммуникативной функции, которая отсутствует в общей плеяде показателей исследуемой группы дошкольников с нарушениями речи. Специалистам, работающим с детьми с нарушениями речи, можно рекомендовать, согласно полученным данным, использовать в коррекционно-развивающей работе способы расширения взаимодействия детей со взрослыми, то есть активную работу воспитателей со специальными знаниями о речевых нарушениях. Прогнозирование детей без речевых нарушений в данной сфере прямо взаимосвязано с рече-коммуникативной функцией прогнозирования, что позволяет расширить прогнозирование высоким уровнем вербального обобщения.

На данном этапе проведенного исследования было определено:

1. Для всех представленных нозологических групп характерен низкий уровень выраженности большинства показателей прогнозирования, исключение составили такие показатели, как «прогнозирование действий», «невербальный прогноз», «ребенок – взрослый» в организованной деятельности», «ребенок – родитель» и «ребенок – взрослый» в свободной деятельности в группе дошкольников с нарушениями зрения; показатель «невербальный прогноз» в группе дошкольников с нарушениями слуха; показатели «невербальный прогноз», «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый» в группе дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата; показатель «ребенок – ребенок» в группе дошкольников с нарушениями речи, что говорит о гетерохронности развития функций прогнозирования в зависимости от характера нарушений развития;

2. Во всех исследуемых нозологических группах отмечается низкий уровень целостности и интегрированности показателей прогнозирования: структура показателей в выборках детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речевыми нарушениями характеризуется большим количеством плеяд и меньшим количеством связей между показателями, что демонстрирует недостаточность в сформированности процессов и функций прогнозирования у детей с дефицитарным развитием;

3. Если в группах дошкольников с нормотипичным развитием системообразующим фактором является показатель прогнозирования в значимой сфере

взаимоотношений «ребенок – родитель», где поддержка взрослых и определяет качество процессов прогнозирования как формы установлений причинно-следственных связей в предвосхищении будущего, то при дефицитарном развитии системообразующие факторы отличны: в выборке детей с нарушениями зрения и нарушениями слуха это показатель сферы отношений «ребенок – ребенок», и в данной сфере сложно адекватно развивать навыки прогнозирования; в выборке детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата это показатель сферы значимых взаимоотношений «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, что также ограничивает возможности прогнозирования нацеленностью только на развитие навыков самообслуживания, и в выборке детей с нарушениями речи это показатель «невербальный прогноз», что в целом является одновременно и следствием низкого уровня прогнозирования для данной нозологической группы, и преградой для развития всех трех функций прогнозирования;

4. Частная специфика структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности детей с нарушениями зрения заключается в том, что дети со зрительной недостаточностью находятся в неуспешной ситуации прогнозирования и в сферах взаимодействия с родителями в организованной и свободной деятельности и со сверстниками в свободной, то есть даже ведущая игровая деятельность не обеспечивается необходимыми условиями для ее развития;

5. Частная специфика структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности детей с нарушениями слуха представлена тем, что их процессы прогнозирования направлены на прогнозирование событий в сфере сверстников и не расширяются на другие значимые сферы взаимоотношений в их социализации, замыкаются в рамках единственной сферы взаимоотношений;

6. Специфика структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в том, что дети с двигательными нарушениями более склонны к использованию невербальных средств общения при формулировках прогноза, что является компенсацией сниженной когнитивной функции и отражением привязанности/зависимости к взаимодействию с родителями и взрослыми;

7. Специфика структурно-функциональных показателей прогнозирования в значимых сферах взаимодействия в свободной и организованной деятельности детей с нарушениями речи определена использованием невербальных средств

общения, что в свою очередь снижает возможности прогнозирования высказываний и эмоций, а также регулятивной функции, которая при нормотипичном развитии невозможна без рече-коммуникативной функции, отсутствующей в общей плеяде показателей прогнозирования в группе дошкольников с нарушениями речи.

*Изучение взаимосвязи показателей социализации и прогнозирования у детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве*

В рамках проводимого эмпирического исследования список показателей был сформирован следующим образом – каждому из параметров в представленной методике был присвоен номер с целью проведения математической статистической обработки данных (SPSS):

1. Прогнозирование действий
2. Прогнозирование высказываний
3. Прогнозирование эмоций
4. Невербальный прогноз
5. Регулятивная функция прогнозирования
6. Когнитивная функция прогнозирования
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности
17. Приветливость
18. Радость
19. Сердитость
20. Стыд
21. Обида
22. Удивление
23. Страх
24. Понимание задач
25. Понимание состояний сверстников

26. Отношение ко взрослому
27. Отношение к сверстнику
28. Эмпатийность
29. Доброжелательность
30. Непосредственность
31. Открытость в общении
32. Конфронтация
33. Инициативность
34. Организационные умения
35. Перцептивные умения
36. Оперативные умения
37. Низкая активность
38. Средняя активность
39. Высокая активность
40. Послушность
41. Безопасность
42. Самообслуживание
43. Самоконтроль

Анализ полученных результатов включал в себя: сравнение степени выраженности показателей (сравнение по средней арифметической), сравнительный анализ выраженности результатов (статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента), анализ корреляционных связей (коэффициент корреляции Спирмена).

*Специфика взаимосвязи показателей прогнозирования  
и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения*

В рамках данного этапа исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть особенности структурных компонентов прогнозирования и социализации у детей с нарушениями зрения.

Анализ показателей выраженности средних значений представлен в таблице 21 (короткие (описательные) статистики – средние значения показателей в исследуемых группах).

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
и показатели социализации у детей дошкольного возраста  
с нарушениями зрения в организованной и свободной деятельности

Наименование показателя	Группа детей с нарушениями зрения
1. Прогнозирование действий	21,16
2. Прогнозирование высказываний	13,48
3. Прогнозирование эмоций	5,52
4. Невербальный прогноз	0,32
5. Регулятивная функция прогнозирования	6,86
6. Когнитивная функция прогнозирования	5,86
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	5,84
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	3,48
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	4,70
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	3,42
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,34
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,62
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	4,58
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	7,80
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	8,04
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	8,98
17. Приветливость	0,68
18. Радость	0,76
19. Сердитость	0,52
20. Стыд	0,38
21. Обида	0,26
22. Удивление	0,5
23. Страх	0,26
24. Понимание задач	2,26
25. Понимание состояний сверстников	2,70
26. Отношение ко взрослому	2,20
27. Отношение к сверстнику	2,20
28. Эмпатийность	5,04
29. Доброжелательность	5,12



Наименование показателя	Группа детей с нарушениями зрения
30. Непосредственность	5,78
31. Открытость в общении	3,16
32. Конфронтация	3,10
33. Инициативность	3,18
34. Организационные умения	3,96
35. Перцептивные умения	2,30
36. Оперативные умения	5,44
37. Низкая активность	0,40
38. Средняя активность	0,60
39. Высокая активность	0,00
40. Послушность	36,30
41. Безопасность	57,82
42. Самообслуживание	25,98
43. Самоконтроль	23,90

В данной группе *не было обнаружено* показателей в зоне высоких значений, показатели структурных компонентов прогнозирования находятся в зоне средних значений и значений ниже среднего, показатели функциональных компонентов прогнозирования – в зоне значений ниже среднего, показатели значимых сфер дошкольника – в зоне средних значений, показатели распознавания эмоций – ниже среднего, показатели коммуникативного поведения – в зоне значений ниже среднего, показатели коммуникативных способностей – в зоне низких значений, показатели проявлений активности – ниже среднего и показатели соответствия правилам – ниже среднего.

В целом в группе дошкольников с нарушениями зрения компоненты прогнозирования и социализации выражены на низком уровне, что усложняет процессы осознания детьми своих будущих состояний и планирования ряда различных событий. Если ребенок не может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то ему сложно спланировать их решение. Сложности при формировании моделей поведения, ориентированных на будущее, усложняют переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к адаптивно адаптирующему поведению детей в ожидании того, что ждет впереди. В социализации же детей с нарушениями зрения в основном отмечаются трудности понимания эмоций окружающих, сужение круга интересов из-за ограничения чувственного опыта, равнодушие, замкнутость.

Следует отметить, что дети со зрительной недостаточностью несколько лучше дифференцировали эмоции «радость» и «приветливость». Они определяли данную эмоцию как «веселое», «хорошее», «радостное». Ошибочные ответы респондентов со зрительной недостаточностью – отсутствие ответа, «сердится». «Сердитость» дети с нарушением зрения обозначали следующими верными ответами: «сердится/сердитый» «злое», ошибочными ответами: «грустное», «улыбка», отсутствие варианта. Наибольшие сложности в узнавании у детей с нарушениями зрения вызвала эмоция «обида», большая часть испытуемых со зрительной депривацией определяла данную эмоцию как «строгое», «улыбается», «нормальное», «грустное». Эмоция «страх» была определена такими ответами, как «боится», «страшно». Среди неверных ответов чаще всего встречались варианты: «грустный», «обиженный», «сердится». Также были выявлены сложности в определении эмоций «страх», «стыд, вина». Испытуемые называли данную эмоцию чаще всего «веселый», что является показателем неадекватности опознания эмоции некоторыми детьми. Допустимым ответом слабовидящих дошкольников при определении эмоции «стыд, вина» был вариант «грустный». Недопустимые ответы: «сердится», «задумчивое», «хорошее», «злое», «веселое», «думает». Можно сделать вывод, что дошкольники с зрительной депривацией чаще допускают ошибки при определении эмоциональных состояний негативной отрицательной окраски. Определение эмоций «обида» и «страх» вызвало особые затруднения.

При анализе результатов коммуникативного поведения ребенка со зрительной недостаточностью можно отметить, что дети дошкольного возраста с нарушениями функций зрительного анализатора при «понимании задач» не все задачи, предъявляемые взрослыми, понимают и могут решить. Их поведение иногда выходит за рамки правил ситуации. Также трудности в понимании состояний сверстников возникают вследствие нарушения понимания эмоциональных состояний сверстников. Дети относительно хорошо дифференцировали эмоциональные состояния других участников ситуации и способны были понять внутренние ощущения собеседника в момент коммуникации. В сфере отношений со взрослым детям с нарушениями зрения также сложнее удавалось выражать свои чувства, мысли, им требовались для точного понимания задач дополнительная информация, подсказка, помощь, напоминание со стороны взрослых об общепринятых нормах. Детям со зрительной недостаточностью сложно распознавать различные ситуации при взаимодействии со сверстниками, у них не всегда имеются четкие представления о правилах и социально приемлемых действиях в коммуникационном процессе с другими детьми, а также прослеживаются

сложности в определении четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

В контексте проявления коммуникативных способностей можно сказать, что у респондентов с нарушениями функций зрительного анализатора отмечалась слабая выраженность проявления инициативы в коммуникации, а также трудности в понимании и поддержании инициативы собеседника, что связано с отсутствием интереса к общению. Показатель «перцептивные умения» свидетельствует о том, что детям со зрительной недостаточностью трудно осознать, какие чувства испытывает собеседник, о чем он может думать, предположить причину, по которой собеседник испытывает те или иные эмоции в процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми. Показатель «оперативные действия и умения» свидетельствует о скудных мимике и жестах детей со зрительной недостаточностью, подчеркивает существенные трудности, возникающие у респондентов в процессе вербализации мыслей. Учитывая эти особенности, можно сделать вывод о том, что респондентам со зрительной недостаточностью с трудом удастся поддержать длительную беседу, заинтересовать партнера и вызвать у него желаемую эмоциональную реакцию. Дети с нарушениями зрения не всегда способны открыто заявить о намерениях и планах, избегают открытого проявления чувств. Следовательно, для респондентов со зрительной недостаточностью характерен достаточно низкий уровень развития коммуникативных способностей, им с трудом удастся выражать симпатию к собеседнику, доброжелательное отношение к партнеру во время коммуникации. Из-за трудностей вербализации своих мыслей респонденты со зрительной недостаточностью склонны к конфликтам, не умеют договариваться и верно формулировать свои мысли, концентрироваться на беседе, а выражение своих чувств нередко приобретает негативный оттенок.

Активность респондентов со зрительной недостаточностью характеризуется проявлением упрямства, отстраненности, они не демонстрируют стремления к общению, предпочитают игры в одиночестве, не иницируют взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Респонденты со зрительной недостаточностью неохотно находятся в центре внимания, высказывать свое мнение им затруднительно, вовлечение их в активное общение, выступление на публике могут спровоцировать агрессивные проявления. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство детей с нарушениями зрения при взаимодействиях со сверстниками и взрослыми ведут себя сдержанно, что оставляет свой отпечаток на их коммуникативной деятельности. В связи с наличием специфических особенностей им сложно долго концентрироваться при общении, трудно распозна-

вать те эмоции, которые испытывает собеседник, выражать понимание потребностей, желаний другого, а также правильно разъяснять свои потребности и желания. Результаты исследования доказывают, что у респондентов с нарушениями функций зрительного анализатора слабо развита способность проявлять инициативу в процессе взаимодействия с другими, что, в совокупности с высоким уровнем тревожности и стеснительности, заставляет ребенка придерживаться нейтрального отношения к окружающей обстановке.

При оценке соответствия ребенка дошкольного возраста со зрительной недостаточностью правилам в нормативной ситуации было выявлено, что такие респонденты с трудом прогнозируют опасности, которые могут возникнуть в ходе игры с режущими и воспламеняющимися предметами, недостаточно хорошо оценивают опасность рискованного поведения, при этом выделяют правила, направленные на поддержание гигиены и самообслуживания, но в недостаточной мере придерживаются их. Отсюда следует, что дети нуждаются в многократном повторении и обучении навыкам самообслуживания в режимных моментах, основным правилам ухода за собой. Отмечается недостаточное подчинение поведения правилам нормативной ситуации респондентами со зрительной недостаточностью. Дошкольники с нарушением зрения не всегда способны контролировать собственные действия, высказывания, поведение в нормативных ситуациях. Они могут забыть об общепринятых правилах взаимодействия в нормативной ситуации, в которой участвует взрослый, и не следовать им. Это будет проявляться в том, что дошкольник может не поздороваться, не попрощаться, перебивать, не проявлять уважение.

Результаты эмпирического изучения представлены в таблице 22 (линейная корреляция (анализ связи показателей)).

*Таблица 22*

Количественные характеристики корреляционных матриц структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у детей с нарушениями зрения

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	M		
1	6	2,2,2,2,3,13	1,1,1,1,2,12	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что присутствует низкий уровень целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 23.

Таблица 23

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 11 «ребенок – родитель» в свободной деятельности	0.789	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.790	$p \leq 0.01^{**}$

Таким образом, дети с нарушениями зрения в целом лучше ориентируются в прогнозах в сфере взаимоотношений со сверстниками, которая определяет возможности прогнозирования в свободной деятельности (игровой) в сфере с родителями и сверстниками.

Далее, данные *корреляционного анализа* позволили определить характер взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в организованной и свободной деятельности. Были выявлены взаимосвязи следующих показателей:

– № 6 когнитивная функция прогнозирования с № 18 «радость» (0.241\*) и № 30 «непосредственность» (0.262\*),

– № 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности с № 18 «радость» (0.428\*\*), № 30 «непосредственность» (0.374\*\*), № 43 «самоконтроль» (0.338\*) (Рис. 12.).

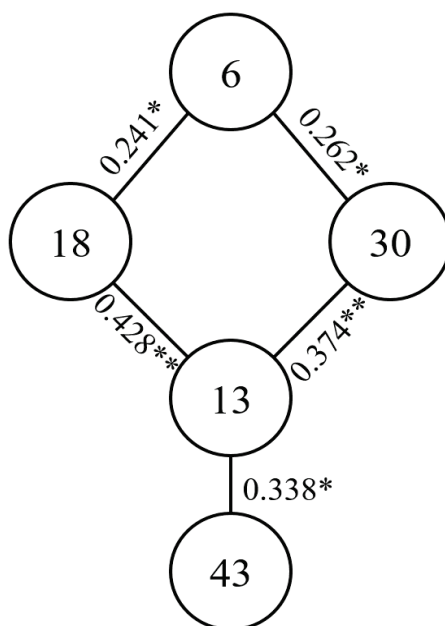


Рис. 12. Специфика взаимосвязей показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у детей с нарушениями зрения

Следовательно, это низкий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребенка на единственный сценарий развития событий, прогнозы инвариантны, будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа. Описание развития ситуации может заменяться его краткой эмоциональной оценкой, прогнозы содержат 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 дает возможности для развития способности распознавать эмоции или эмоциональные переживания, такие как радость и приветливость. Сложности в прогнозировании в свободной деятельности в сфере «ребенок – ребенок», кроме влияния на показатели социализации из так называемого *эмоционального блока*, определяющие также сложности в распознавании эмоции радости, оказывают негативное влияние на *блок коммуникативных способностей*, в частности снижая уровень непосредственности в ситуации общения, возможности использования речи в таких ситуациях, адаптирования в социальных условиях, и *блок соответствия поведения социальным нормам*, определяя тем самым низкий уровень самоконтроля у детей с нарушениями зрения.

Таким образом, прогнозирование в социализации *дошкольников с нарушениями зрения* обладает рядом характеристик, которые позволяют оценить основные проблемы в значимых для данной нозологической группы критериях социализации и ее общий характер, а именно:

- низкий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует низкому уровню выраженности показателей социализации;
- системообразующий фактор – сфера прогнозирования «ребенок – ребенок», значимые специфичные взаимосвязи образуют когнитивная функция прогнозирования и сфера «ребенок – ребенок»;
- показатель социализации – неспособность распознавания эмоции «радость» относится и к функции прогнозирования – когнитивной, и к сфере прогнозирования «ребенок – ребенок»;
- в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации ребенка с нарушениями зрения можно выделить включенность блоков эмоций, коммуникативных способностей и блока соответствия нормам поведения, то есть данные сферы в силу неразвитых процессов прогнозирования находятся в самой сложной ситуации развития.

*Специфика взаимосвязи показателей прогнозирования  
и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть следующие особенности взаимосвязи структурных компонентов прогнозирования и социализации у детей с нарушениями слуха.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 24 (средние значения показателей в исследуемой группе).

*Таблица 24*

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования и показатели  
социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Наименование показателя	Группа детей с нарушениями слуха
1. Прогнозирование действий	10,86
2. Прогнозирование высказываний	3,22
3. Прогнозирование эмоций	0,30
4. Невербальный прогноз	2,72
5. Регулятивная функция прогнозирования	9,94
6. Когнитивная функция прогнозирования	3,74
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	4,22
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	2,52
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	3,02
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	3,22
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	3,62

Наименование показателя	Группа детей с нарушениями слуха
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	2,18
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	3,22
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	6,14
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	5,20
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	6,44
17. Приветливость	0,22
18. Радость	0,62
19. Сердитость	0,20
20. Стыд	0,20
21. Обида	0,28
22. Удивление	0,00
23. Страх	0,42
24. Понимание задач	2,16
25. Понимание состояний сверстников	2,56
26. Отношение ко взрослому	2,04
27. Отношение к сверстнику	2,16
28. Эмпатийность	4,80
29. Доброжелательность	6,14
30. Непосредственность	6,08
31. Открытость в общении	2,32
32. Конфронтация	7,50
33. Инициативность	2,26
34. Организационные умения	2,08
35. Перцептивные умения	2,68
36. Оперативные умения	2,58
37. Низкая активность	0,60
38. Средняя активность	0,40
39. Высокая активность	0,00
40. Послушность	36,50
41. Безопасность	44,70
42. Самообслуживание	32,86
43. Самоконтроль	29,36

В данной группе *не было обнаружено* показателей в зоне высоких значений, показатели структурных компонентов прогнозирования находятся в зоне



*средних значений и значений ниже среднего, показатели функциональных компонентов прогнозирования – в зоне значений ниже среднего, показатели значимых сфер дошкольника – в зоне средних значений, показатели распознавания эмоций – ниже среднего, показатели коммуникативного поведения – в зоне значений ниже среднего, показатели коммуникативных способностей – в зоне низких значений, показатели проявлений активности – ниже среднего и показатели соответствия правилам – ниже среднего.*

В целом в группе дошкольников с нарушениями слуха компоненты прогнозирования и социализации выражены на низком уровне, что усложняет процессы осознания детьми своих будущих состояний и планирования ряда различных событий. Если ребенок не может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то ему сложно спланировать их решение. Сложности при формировании моделей поведения, ориентированных на будущее, усложняют переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к адаптивно адаптирующему поведению детей в ожидании того, что ждет впереди. В социализации же детей с нарушениями слуха в основном отмечаются такие трудности, как непонимание и трудности дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, при этом отсутствует глубина собственных эмоций, также трудности в адаптации, замкнутость и общение только с себе подобными, специфическая реакция на новые обстоятельства – боязнь ошибиться и уход, отказ от общения с незнакомым человеком.

В контексте распознавания эмоций, согласно результатам исследования, можно отметить следующее: самым сложным для дифференциации эмоциональным состоянием для респондентов с нарушениями слуха была эмоция «удивление». Ни один респондент не смог распознать данную эмоцию, чаще респонденты определяли состояние удивления следующим образом: «ему смешно», «радостный», «веселый». Сложности дифференциации зафиксированы в отношении таких эмоциональных состояний, как «обида», «стыд», «вина», «сердитость». Респонденты с нарушениями слуха не распознавали мимические проявления, свойственные каждой из этих эмоций, и испытывали выраженные затруднения в дифференциации. В большинстве случаев респонденты с нарушением слуха либо определяли данные эмоциональные состояния как «злой», «грустный», либо не могли определиться, какое эмоциональное состояние изображено. Также ими сложно распознавались эмоции «стыд», «вина» и «обида». Необходимо отметить, что респондентам с нарушениями слуха несколько лучше давалось распознавание базовых эмоций, некоторыми детьми с нарушением слуха были распознаны эмоции «радость» и «страх».

При исследовании коммуникативного поведения детей с нарушениями слуха было выявлено, что им максимально сложно давалось распознавание смысла ситуаций, которые складывались при взаимодействии со взрослыми. Дети не всегда были в состоянии понять те задачи, требования, которые им предъявляют взрослые. Мысли и чувства, которые вызывают взрослые участники взаимодействия, детям с нарушением слуха также было сложно выразить. Они испытывали сложности и в понимании ситуации взаимодействия, не осознавали, какая помощь им нужна. Следует отметить, что с помощью взрослого, предоставляющего дополнительную информацию о ситуации или акцентирующего внимание ребенка на той или иной детали, ситуации взаимодействия в некоторых случаях оценивались респондентами с нарушением слуха верно.

При исследовании коммуникативных способностей у дошкольников с нарушением слуха можно отметить, что в ситуации коммуникации они крайне редко проявляли эмоциональный отклик на чувства, переживания, эмоциональные состояния, которые испытывает партнер по коммуникации. Достаточно редко были способны выразить сочувствие, сопереживание собеседнику и в редких случаях взаимодействия выражали симпатию (улыбались, поддерживали партнера по взаимодействию), демонстрировали интерес к тому, что говорит собеседник. Как правило, в ситуации коммуникации респонденты с нарушением слуха демонстрировали закрытость и отсутствие желания общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. В редких случаях отмечалась инициатива ребенка с нарушением слуха в общении, желание выступить организатором, инициатором игрового взаимодействия. Низкие значения показателя «перцептивные действия и умения» позволяет утверждать, что респондентам с нарушениями слуха трудно понять и дифференцировать чувства и мысли собеседника, установить причинно-следственную связь между эмоциональным состоянием и действиями, высказываниями участников коммуникации. Показатель «оперативные действия и умения» у детей с нарушениями слуха свидетельствует о том, что такие респонденты не в полной мере владеют способами невербального общения, испытывают серьезные затруднения в проявлении таких значимых элементов коммуникации, как мимика и жесты, что не позволяет им правильно расставить смысловые акценты в коммуникации, делает речь респондентов мало эмоциональной, лишает ее экспрессивности. Респондентам с нарушением слуха с трудом удается поддерживать беседу и заинтересовать партнера по коммуникации. Выявлен очень низкий уровень развития коммуникативных способностей у респондентов с нарушением слуха, ни у одного ребенка из данной выборки не был выявлен средний уровень развития коммуникативных навыков и умений.

Дети с нарушениями слуха, как правило, не проявляют активности, их сложнее привлечь к организованной деятельности. Они не стремятся стать инициаторами игры или коммуникации, предпочитают индивидуальные игры, нахождение в центре внимания для них болезненно. Для детей с нарушением слуха характерна фокусировка внимания исключительно на своих мыслях и переживаниях. Необходимо отметить, что эти дети нуждаются в отдыхе от коммуникации, им требуется время для индивидуальной игры и уединения. В случае если уединения достигнуть не удастся, они могут проявить агрессию, упрямство. Результаты исследования зафиксировали, что респонденты с нарушениями слуха не склонны к подвижности в свободной и организованной деятельности, не проявляют инициативу во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и интереса к новому. Как правило, дети с нарушением слуха включались в игру или деятельность только в случае высокой заинтересованности. В редких случаях во взаимодействии проявляли агрессию.

В контексте исследования соответствия детей дошкольного возраста со слуховой недостаточностью правилам в нормативной ситуации была отмечена склонность таких детей к нарушению социальных правил и норм. Склонность недоучитывать последствия нарушения нормы, как правило, приводит к негативному коммуникативному опыту, травмам. Нужно особо подчеркнуть тот факт, что в целом дети с нарушением слуха способны осознать опасность отдельных игр и взаимодействия с незнакомыми взрослыми. Респонденты с нарушением слуха не способны четко придерживаться общепринятых правил ухода за собой. Навыки самообслуживания сформированы на низком уровне, им с трудом дается соблюдение режимных моментов и гигиенических правил. Также зафиксированы трудности контроля и регуляции поведения, что проявляется в неумении дождаться своей очереди, довести до конца начатое дело, дефиците внимания, невнимательности. Для детей с нарушением слуха характерны яркие эмоциональные реакции, которые сложно поддаются волевой регуляции. Такие дети недоучитывают задачу, поставленную взрослым, с трудом справляются с правилами взаимодействия в нормативной ситуации, не могут строго следовать инструкции. В ситуации взаимодействия это проявляется в форме отсутствия приветствия взрослого человека или ребенка, в опережающих ответах, в желании ответить на вопрос, не дожидаясь его точной формулировки.

Далее в таблице 25 (линейная корреляция (анализ связи показателей)) представлены результаты эмпирического исследования.

Таблица 25

Количественные характеристики корреляционных матриц  
структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей  
социализации у детей с нарушениями слуха

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	6	2,2,2,2,3,3	1,1,1,1,2,2	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что присутствует низкий уровень целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 26.

Таблица 26

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффици- ент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 10 «ребенок – ребенок» в организованной деятельности	0.651	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.775	$p \leq 0.01^{**}$

Таким образом, дети с нарушениями слуха в прогнозировании в целом ориентируются на сферу взаимоотношений со сверстниками, которая определяет возможности их прогнозирования в организованной и свободной деятельности.

Данные *корреляционного анализа* позволили определить характер взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. Были выявлены взаимосвязи следующих показателей:

– № 6 когнитивная функция прогнозирования и № 23 «страх» (-0.284\*), который, в свою очередь, взаимосвязан с № 13 «ребенок – ребенок», № 18 «радость» (-0.290\*), № 24 «понимание задач» (-0.297\*), № 29 «доброжелательность» (-0.343\*), № 30 «непосредственность» (0.341\*) (Рис. 13.).

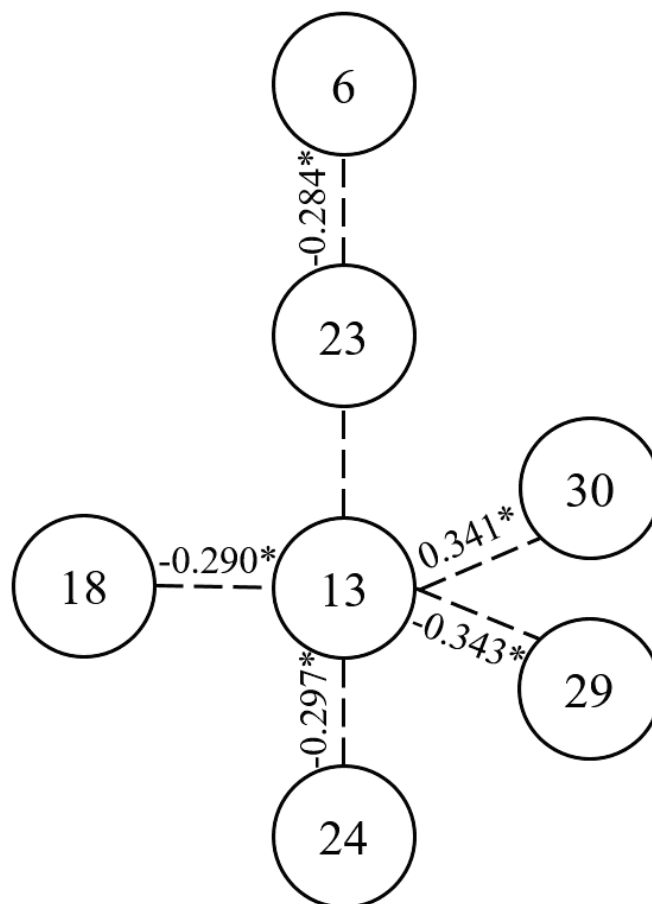


Рис. 13. Специфика взаимосвязей показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у детей с нарушениями слуха

Следовательно, был выявлен низкий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребенка на единственный сценарий развития событий при инвариантных прогнозах, когда будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа и описание развития ситуации отображает лишь ближайшие действия и поступки изображенных на картинке персонажей. Такая форма прогнозирования, которая не учитывает отдаленные последствия событий настоящего, в группе детей с нарушениями слуха позволяет улучшить распознавание эмоции страха. Особенность группы заключается в значимости распознавания именно этой эмоции, в прогнозировании с родителями она тоже взаимо-

связана. Эмоция страха включена как показатель *эмоционального блока* социализации, но при этом характер взаимосвязей говорит о влиянии данной особенности на распознавание эмоции радости и участие показателей *блока коммуникативного поведения* – понимание задач из-за страха перед взрослыми, а в блоке *коммуникативных способностей* – проявление доброжелательности и непосредственности при использовании рече-языковых средств. Возможно, данные проявления связаны с желанием демонстрировать паттерны неконфликтного поведения из-за детерминирующей эмоции страха.

Таким образом, прогнозирование в социализации *дошкольников с нарушениями слуха* обладает рядом характеристик, которые позволяют оценить основные проблемы в значимых для данной нозологической группы критериях социализации и ее общий характер, а именно:

- низкий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует низкому уровню выраженности показателей социализации;

- системообразующий фактор – сфера прогнозирования «ребенок – ребенок», значимые специфичные взаимосвязи образуют когнитивная функция прогнозирования, сфера «ребенок – ребенок» и показатель распознавания эмоции «страх»;

- показатель социализации – способность распознавания эмоции «страх» относится и к функции прогнозирования – когнитивной, и к сфере прогнозирования «ребенок – ребенок»;

- в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации ребенка с нарушениями слуха можно выделить включенность блоков *эмоций, коммуникативного поведения и коммуникативных способностей*, то есть данные сферы в силу неразвитых процессов прогнозирования находятся в самой сложной ситуации развития.

*Специфика взаимосвязи показателей прогнозирования  
и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями  
опорно-двигательного аппарата*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям – особенности структурных и функциональных компонентов прогнозов и социализации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 27 (короткие (описательные) статистики (средние значения показателей в исследуемой группе)).

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
и показатели социализации у детей дошкольного возраста  
с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Наименование показателя	Группа детей с двигательными нарушениями
1. Прогнозирование действий	10,12
2. Прогнозирование высказываний	4,82
3. Прогнозирование эмоций	0,88
4. Невербальный прогноз	1,44
5. Регулятивная функция прогнозирования	7,56
6. Когнитивная функция прогнозирования	3,20
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	4,06
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	6,42
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	6,48
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,28
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	6,04
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	6,18
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,46
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	12,46
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	12,70
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	9,74
17. Приветливость	0,20
18. Радость	0,70
19. Сердитость	0,20
20. Стыд	0,16
21. Обида	0,24
22. Удивление	0,10
23. Страх	0,12
24. Понимание задач	1,00
25. Понимание состояний сверстников	1,00
26. Отношение ко взрослому	0,96
27. Отношение к сверстнику	0,96
28. Эмпатийность	7,06

Наименование показателя	Группа детей с двигательными нарушениями
30. Непосредственность	7,50
31. Открытость в общении	4,10
32. Конфронтация	3,56
33. Инициативность	3,60
34. Организационные умения	3,48
35. Перцептивные умения	3,78
36. Оперативные умения	3,52
37. Низкая активность	0,66
38. Средняя активность	0,34
39. Высокая активность	0,00
40. Послушность	27,12
41. Безопасность	42,92
42. Самообслуживание	23,70
43. Самоконтроль	20,46

В данной группе *не было обнаружено* показателей в зоне высоких значений. Показатели структурных компонентов прогнозирования находятся *в зоне средних значений и значений ниже среднего*, показатели функциональных компонентов прогнозирования – *в зоне значений ниже среднего*, показатели значимых сфер дошкольника – *в зоне средних значений*, показатели распознавания эмоций – *ниже среднего*, показатели коммуникативного поведения – *в зоне значений ниже среднего*, показатели коммуникативных способностей – *в зоне низких значений*, показатели проявлений активности – *ниже среднего* и показатели соответствия правилам – *ниже среднего*.

В целом в группе дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата компоненты прогнозирования и социализации выражены на низком уровне, что усложняет процессы осознания детьми своих будущих состояний и планирования ряда различных событий. Если ребенок не может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, ему сложно спланировать их решение. Сложности при формировании моделей поведения, ориентированных на будущее, усложняют переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к адаптивно адаптирующему поведению детей в ожидании того, что ждет впереди. В социализации же детей с двигательными нарушениями в основном отмечаются следующие трудности: вариативность эмоциональных расстройств, гипервозбудимость, личностная незрелость, повышенная внушаемость, несамостоятельность.



Согласно результатам проведенного исследования, в контексте распознавания эмоций можно отметить следующее: респонденты с НОДА затрудняются при дифференциации и назывании предъявляемых эмоций. Некоторая часть таких респондентов сумела правильно определить единственную эмоцию – «радость». Также дети с НОДА испытывали сложности при дифференциации таких эмоций, как удивление, стыд, страх, и в большинстве случаев часто обозначали данные эмоции как «грустный» и «радостный».

При оценке коммуникативного поведения ребенка с нарушением функций опорно-двигательного аппарата было выявлено, что им сложно дифференцировать ситуации взаимодействия со взрослыми, с трудом удавалось осознать и удержать задачи, которые перед ними были поставлены, следовать инструкции взрослого. С большим трудом они выражали собственные чувства и отношения ко взрослому. Детям требовалась дополнительная информация, помощь со стороны взрослого при определении коммуникативного поведения в различных ситуациях взаимодействия. По отношению к сверстникам у респондентов с НОДА также возникали трудности. Дети плохо дифференцировали эмоциональные состояния других детей и не могли понять внутренние ощущения собеседника в момент коммуникации. Им сложно было выражать свои чувства, мысли в ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В рамках исследования проявлений коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечается, что понимание чувств, переживаний потребностей и желаний других участников взаимодействия, проявление эмоционального отклика даются респондентам с НОДА с большим трудом. Кроме того, они не всегда могли понять и ответить на вопросы собеседника, не проявляли интереса к тому, что говорит партнер по коммуникации, и редко открыто заявляли о своих намерениях, выражали желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети неохотно проявляли инициативу в общении и редко являлись организаторами, инициаторами игр, общения, взаимодействия со сверстниками. Демонстрировали сложности в реализации «перцептивных действий и умений», так как им с большим трудом удается понять чувства и мысли собеседника, установить причинно-следственные связи сказанного или сделанного с эмоциями, которые испытывают сверстники или взрослые в процессе коммуникации. Дошкольники с НОДА не стремятся поддерживать беседу, не заинтересованы в симпатии партнера, не стараются его заинтересовать. Зафиксирован низкий уровень развития коммуникативных способностей у респондентов с НОДА.

Для дошкольников с двигательными нарушениями характерен низкий уровень активности. С этим связаны трудности, возникающие в процессе вовлечения их в организованную деятельность. Респонденты с НОДА предпочитают индивидуальные игры, раздражаются, если их беспокоят. Ситуации, в которых дети с НОДА становятся в центре внимания, вызывают у них негативные чувства. Дошкольники с НОДА нуждаются в помощи и поддержке со стороны взрослых в ситуациях налаживания коммуникации. При желании включиться в игру или другую деятельность дети с НОДА, как правило, обращаются за помощью ко взрослым или скрывают свое желание. При низком уровне активности в деятельности и в режимные моменты в этих ситуациях проявляются малая подвижность, нежелание коммуницировать со взрослыми и сверстниками, отсутствие интереса к играм, проявление агрессии и упрямства.

При изучении соответствия ребенка дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата правилам в нормативной ситуации были выявлены низкие баллы, что позволяет утверждать: следование правилам в нормативной ситуации дается таким детям с трудом. Респонденты с НОДА демонстрировали поведение, в котором не учитывались правила взаимодействия, не удерживались в памяти задания и инструкции взрослого. Это проявлялось в том, что дошкольники не здоровались со взрослыми и сверстниками, не проявляли уважение ко взрослому, отвечали на вопросы взрослого, не дожидаясь их окончательной формулировки, перебивали. Респонденты с НОДА часто не соблюдают правила, предупреждающие физические увечья, не могут оценить опасность некоторых игр или предметов, не способны оценить последствия, которые могут возникнуть в результате взаимодействия с чужими людьми. Также дети с двигательными нарушениями испытывают трудности с освоением общепринятых гигиенических норм и правил. Респонденты с НОДА не заинтересованы в соблюдении правил личной гигиены, не стремятся ухаживать за собой, быть опрятными, соблюдение режима дня дается им с трудом. Склонны к импульсивным поступкам и высказываниям, неспособности завершить начатое дело, испытывают трудности с концентрацией внимания, в эмоциональных реакциях, слабо поддающихся контролю.

В таблице 28 (линейная корреляция (анализ связи показателей)) представлены результаты эмпирического исследования.

Количественные характеристики корреляционных матриц  
структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей  
социализации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	6	2,2,3,3,3,5	1,1,2,2,2,4	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что присутствует низкий уровень целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 29.

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 10 «ребенок – ребенок» в организованной деятельности	0.716	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.756	$p \leq 0.01^{**}$

Таким образом, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в целом в прогнозировании ориентированы на сферу взаимоотношений со сверстниками, которая определяет возможности их прогнозирования в организованной и свободной деятельности.

Далее данные *корреляционного анализа* позволили определить характер взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями. Были выявлены взаимосвязи следующих показателей:

- № 6 когнитивная функция прогнозирования и № 40 «послушность» (0.389\*\*),
- № 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности с № 17 «приветливость» (-0.362\*\*), № 30 «непосредственность» (-0.295\*),
- № 17 «приветливость» с № 20 «стыд» (0.736\*\*) и № 42 «самообслуживание» (-0.372\*\*) (Рис. 14.).

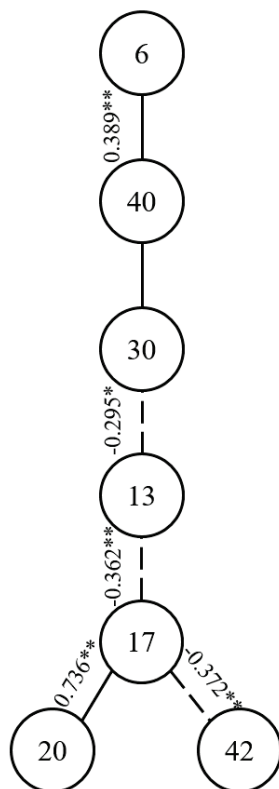


Рис. 14. Специфика взаимосвязей показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Следовательно, был выявлен низкий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребенка на единственный сценарий развития событий при инвариантных прогнозах, когда будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа и описание развития ситуации отображает лишь ближайшие действия и поступки изображенных на картинке персонажей. Такая форма прогнозирования, которая не учитывает отдаленные последствия событий настоящего, в группе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

определяет их поведение в рамках проявления непослушания – упрямство, капризность, игнорирование. Особенность прогнозирования данной нозологической группы, таким образом, заключается в связанности с *блоком нормативного поведения*. Низкий уровень прогнозирования в сфере «ребенок – ребенок» позволяет при этом распознавать эмоцию радости, возможно, группа не любит взаимодействие со сверстниками. И при этом показатель непосредственности снижается, в свою очередь подкрепляя непослушание и упрямство в поведении. Группа характеризуется плохим распознаванием эмоции «приветливость», но при этом распознаванием эмоции «стыд» и проявлением навыков самообслуживания. Таким образом, показатели «послушность» и «самообслуживание» включены как показатели *блока нормативного поведения*, и характер взаимосвязей говорит о влиянии данной особенности на зажатость при использовании речевых средств в *блоке коммуникативных способностей*, *блок эмоций* представлен эмоциями «приветливость» и «стыд».

Таким образом, прогнозирование в социализации *дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата* обладает рядом характеристик, которые позволяют оценить основные проблемы в значимых для данной нозологической группы критериях социализации и ее общий характер, а именно:

- низкий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует низкому уровню выраженности показателей социализации;
- системообразующий фактор – сфера прогнозирования «ребенок – ребенок», значимые специфичные взаимосвязи образуют когнитивная функция прогнозирования и сфера «ребенок – ребенок», показатель «послушность»;
- показатель социализации «послушность» относится и к функции прогнозирования – когнитивной, и к сфере прогнозирования «ребенок – ребенок»;
- в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно выделить включенность *блоков эмоций, коммуникативных способностей, блока нормативного поведения*, то есть данные сферы в силу неразвитых процессов прогнозирования находятся в самой сложной ситуации развития.

*Специфика взаимосвязи показателей прогнозирования  
и социализации у детей дошкольного возраста с нарушениями речи*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть следующие особенности структурных компонентов прогнозов и социализации у детей с нарушениями речи.

Результаты эмпирического изучения представлены в таблице 30 (средние значения показателей в исследуемой группе).

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
и показатели социализации у детей дошкольного возраста  
с нарушениями речи

Наименование показателя	Группа детей с нарушениями речи
1. Прогнозирование действий	21,02
2. Прогнозирование высказываний	12,32
3. Прогнозирование эмоций	3,00
4. Невербальный прогноз	0,96
5. Регулятивная функция прогнозирования	11,08
6. Когнитивная функция прогнозирования	8,62
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	9,36
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,76
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	4,70
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	5,04
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	5,20
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,82
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,54
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	8,80
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	8,80
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,56
17. Приветливость	0,94
18. Радость	0,90
19. Сердитость	0,84
20. Стыд	0,56
21. Обида	0,34
22. Удивление	0,34
23. Страх	0,14
24. Понимание задач	2,76
25. Понимание состояний сверстников	2,56
26. Отношение ко взрослому	2,16
27. Отношение к сверстнику	2,40
28. Эмпатийность	7,30
29. Доброжелательность	8,78

Наименование показателя	Группа детей с нарушениями речи
30. Непосредственность	7,14
31. Открытость в общении	4,22
32. Конфронтация	3,92
33. Инициативность	4,50
34. Организационные умения	3,10
35. Перцептивные умения	4,60
36. Оперативные умения	6,68
37. Низкая активность	0,04
38. Средняя активность	0,88
39. Высокая активность	0,08
40. Послушность	35,58
41. Безопасность	41,08
42. Самообслуживание	31,46
43. Самоконтроль	25,14

В данной группе *не было обнаружено* показателей в зоне высоких значений, показатели структурных компонентов прогнозирования находятся *в зоне средних значений и значений ниже среднего*, показатели функциональных компонентов прогнозирования – *в зоне значений ниже среднего*, показатели значимых сфер дошкольника – *в зоне средних значений*, показатели распознавания эмоций – *ниже среднего*, показатели коммуникативного поведения – *в зоне значений ниже среднего*, показатели коммуникативных способностей – *в зоне низких значений*, показатели проявлений активности – *ниже среднего* и показатели соответствия правилам – *ниже среднего*.

В целом в группе дошкольников с нарушениями речи компоненты прогнозирования и социализации выражены на низком уровне, что усложняет процессы осознания детьми своих будущих состояний и планирования ряда различных событий. Если ребенок не может предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то ему сложно спланировать их решение. Сложности при формировании моделей поведения, ориентированных на будущее, усложняют переход от того, как дети реагируют на события, когда они происходят, к адаптивно адаптирующему поведению детей в ожидании того, что ждет впереди. В социализации же детей с нарушениями речи в основном отмечаются такие трудности, как негативизм, обидчивость, отсутствие устойчивого интереса к предлагаемым заданиям даже в случае успешности.

Согласно результатам исследования, в контексте распознавания эмоций можно отметить, что часть детей с тяжелыми нарушениями речи дифференцировала эмоцию приветливости, которую определяли как «радостное», «веселое», «хорошее». В большинстве случаев респонденты с нарушением речи, описывая ее, использовали глагольные формы, такие как «смеется», «веселится», «радуется». В некоторых случаях удавалось респондентам с тяжелыми нарушениями речи и распознавание эмоции сердитости. Респонденты описывали эмоцию как «злость», «плохое настроение» или используя прилагательные «хмурый», «сердит(ый)». Следует отметить, что распознавание эмоции «стыд»/«вина» было доступно не всем респондентам. Лексические замены при описании эмоции использовались следующие: «задумчивое», «грустное» лицо. С большим трудом дети с нарушением речи распознавали обиду и удивление. Удивление, как правило, дети определяли как радость. Наибольшую сложность у дошкольников с тяжелым нарушением речи вызывало распознавание эмоции страха, часть из них затруднялась в подборе лексических замен для описания эмоции. Превалирующее большинство респондентов с нарушением речи не смогли распознать эмоцию страха. Им с трудом давалась дифференциация сложных и неоднозначных для распознавания эмоций – страх и удивление. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что для респондентов с тяжелыми нарушениями речи характерны ошибки дифференциации сложных эмоциональных состояний. Определение эмоций «обида» и «страх» вызвало особые затруднения у испытуемых.

В исследовании коммуникативного поведения дошкольников можно отметить, что респонденты с нарушениями речи достаточно успешны в понимании и удержании в памяти задач, предъявляемых взрослыми. Также были выявлены определенные трудности в общении со сверстниками. В связи со специфическими особенностями детям сложно было понимать речь других детей, их эмоциональные состояния и внутренние ощущения в момент коммуникации. При этом не всегда доступны для понимания задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких дошкольников чаще всего не всегда соответствовало общепринятым социальным нормам и правилам.

При исследовании коммуникативных способностей у дошкольников с нарушением речи была зафиксирована слабая откликаемость таких респондентов на чувства и переживания партнера по коммуникации, они редко выражают сочувствие, сопереживание собеседнику. Не всегда дети с речевой патологией открыто демонстрировали свое отношение к людям, их проблемам, редко проявляли инициативу в общении и тем более редко выступали организаторами, инициаторами игр, общения, взаимодействия. Респонденты с тяжелым нарушением речи испытывали



трудности в понимании чувств и мыслей собеседников, их отличали достаточно скудные мимика, жесты, позы, трудности вербализации своих мыслей, им сложно было поддерживать беседу, вызвать желаемую эмоциональную реакцию партнера, заинтересовать партнера. В целом дети готовы к общению в рамках школьного обучения, но предпочитают ограничиваться общением со взрослыми, они не склонны выражать симпатию, могут вступать в конфликт. То есть коммуникативное поведение не сформировано полноценно, они владеют средствами вербальной коммуникации, но экспрессия имеет негативный характер.

Что касается проявлений активности, чаще всего при вовлечении испытуемых в деятельность они вели себя отстраненно, предпочитали быть наедине с собой, уединиться, практически не вступали в коммуникативный процесс с окружающими. Респонденты с нарушением речи не любят быть окруженными вниманием, они с трудом выражают свое мнение, желания, потребности из-за имеющихся особенностей в развитии.

По результатам исследования соответствия ребенка дошкольного возраста с нарушением речи правилам в нормативной ситуации было выявлено, что такие респонденты не в полной мере учитывают социальную норму в поведении, не всегда следуют типичным правилам, задачу и инструкцию взрослого не удерживают в памяти при планировании поведения. Таким образом, респонденты демонстрируют поведение, не соответствующее ожиданиям взрослого. Это проявляется в том, что респонденты с нарушением речи не всегда уважительно обращаются ко взрослому, забывают здороваться и прощаться, склонны к опережающим ответам, перебивают, часто не соблюдают запреты. Дети не воспринимают игру с опасными предметами как нарушение правила, запрета, действуют без учета последствий, которые могут эти действия вызвать, вступают в коммуникацию с незнакомыми людьми, при этом не учитывают потенциальной опасности, склонны пренебрегать правилами безопасности. Показатели фактора «самообслуживание, гигиена» также зафиксированы на низком уровне. Респонденты с нарушением речи пренебрегают правилами ухода за собой, не ориентируются на общепринятые гигиенические правила: забывают почистить зубы, умыться, не всегда опрятны, соблюдение режима дня дается с трудом. Также склонны к импульсивным высказываниям и поступкам, испытывают трудности с концентрацией внимания, с завершением начатого, склонны к импульсивным эмоциональным реакциям.

Далее в таблице 31 (линейная корреляция (анализ связи показателей)) представлены результаты эмпирического исследования.

Таблица 31

Количественные характеристики корреляционных матриц  
структурно-функциональных компонентов прогнозирования  
и показателей социализации у детей с нарушениями речи

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	M		
1	6	2,2,2,3,4,5	1,1,1,2,4,4	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что присутствует низкий уровень целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 32.

Таблица 32

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 10 «ребенок – ребенок» в организованной деятельности	0.597	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.788	$p \leq 0.01^{**}$

Таким образом, дети с нарушениями речи в целом в прогнозировании ориентированы на сферу взаимоотношений со сверстниками, которая определяет возможности их прогнозирования в организованной и свободной деятельности.

Далее данные *корреляционного анализа* позволили определить характер взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Были выявлены взаимосвязи следующих показателей:

– № 6 когнитивная функция прогнозирования и № 22 «удивление» (-0.292\*) с № 24 «понимание задач» (0.304\*),

– № 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности с № 17 «приветливость» (0.477\*\*), № 18 «радость» (0.431\*\*), № 24 «понимание задач» (-0.332\*), № 31 «открытость в общении» (0.326\*) (Рис. 15.).

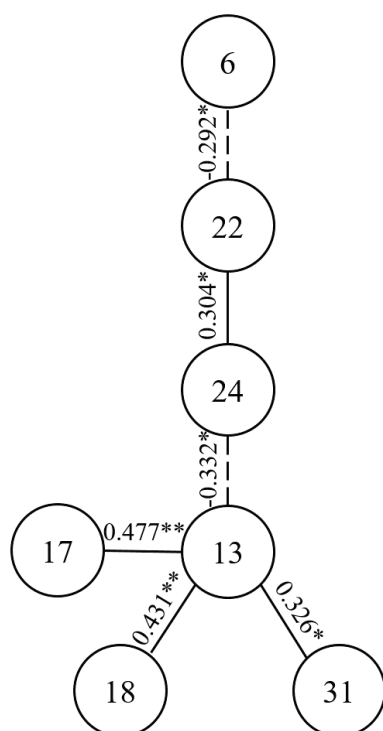


Рис. 15. Специфика взаимосвязей показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у детей с нарушениями речи

Следовательно, был выявлен низкий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребенка на единственный сценарий развития событий при инвариантных прогнозах, когда будущее представлено в виде нерасчлененного, синкретического образа и описание развития ситуации отображает лишь ближайшие действия и поступки изображенных на картинке персонажей. Такая форма прогнозирования, которая не учитывает отдаленные последствия событий настоящего, в группе детей с нарушениями речи определяет их поведение в рамках распознавания эмоции «удивление», которая взаимосвязана с показателем

«понимание задач», и далее образуется взаимосвязь с показателем сферы прогнозирования «ребенок – ребенок». Особенность прогнозирования данной нозологической группы, таким образом, заключается в связанности с *блоком коммуникативного поведения* и показателем распознавания эмоции удивления, по-видимому, при взаимодействии со взрослым в ситуации постановки задач. Низкий уровень прогнозирования в сфере «ребенок – ребенок» позволяет при этом распознавать эмоцию приветливости и радости и демонстрировать открытость в общении.

Следовательно, показатель «понимание задач» включен как показатель *блока коммуникативного поведения*, и характер взаимосвязей говорит о влиянии данной особенности на возможности распознавания эмоции удивления в *блоке эмоций*, наряду с распознаванием эмоций приветливости и радости и представленностью блока коммуникативных способностей через открытость в общении.

Таким образом, прогнозирование в социализации *дошкольников с нарушениями речи* обладает рядом характеристик, которые позволяют оценить основные проблемы в значимых для данной нозологической группы критериях социализации и ее общий характер, а именно:

- низкий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует низкому уровню выраженности показателей социализации;
- системообразующий фактор – сфера прогнозирования «ребенок – ребенок», значимые специфичные взаимосвязи образуют когнитивная функция прогнозирования и сфера «ребенок – ребенок», показатели «удивление» и «понимание задач»;
- показатель социализации «понимание задач» относится к функции прогнозирования – когнитивной через возможность распознавания эмоции удивления, к сфере прогнозирования «ребенок – ребенок» – напрямую;
- в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации ребенка с нарушениями речи можно выделить включенность блоков *эмоций, коммуникативных способностей, блока коммуникативного поведения*, то есть данные сферы в силу неразвитых процессов прогнозирования находятся в самой сложной ситуации развития.

На данном этапе исследования было определено:

1. Для всех представленных нозологических групп характерен низкий уровень выраженности показателей как прогнозирования, так и социализации, что подтверждает следующее положение: у детей с дефицитным развитием имеются трудности социализации, связанные с неумением прогнозировать ситуации будущего, что приводит к выбору неверных стратегий рассуждений и поведения.

2. Одна из выделенных во всех нозологических группах дошкольников особенностей – это системообразующий фактор прогнозирования в значимой сфере взаимоотношений «ребенок – ребенок» в свободной деятельности, прогнозирование с акцентом на данную сферу, причем с низким уровнем развития, безусловно, не дает полноценной возможности для развития навыков как прогнозирования в целом, так и социализации.

3. Другой выделенной особенностью является детерминирующая роль, в бщей представленности показателей, когнитивной функции прогнозирования, также с низким уровнем выраженности, проявляющейся в инвариантных, краткосрочных прогнозах, не позволяющих осуществлять взаимосвязь познавательной активности ребенка с его социальным взаимодействием.

4. По показателям социализации, имеющим взаимосвязи с вышеобозначенными показателями прогнозирования, в каждой исследуемой нозологической группе представлены *блок эмоций* и *блок коммуникативных способностей*, отличия по группам заключаются в представленности значимых показателей распознавания эмоций из данных блоков: в выборке *детей с нарушениями зрения* блок эмоций представлен эмоцией «радость», блок коммуникативных способностей – «непосредственностью»; в выборке *детей с нарушениями слуха* блок эмоций представлен эмоцией «страх», блок коммуникативных способностей – «доброжелательностью» (неконфликтностью); в выборке *детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата* блок эмоций представлен эмоцией «приветливость», блок коммуникативных способностей – «непосредственностью»; в выборке *детей с нарушениями речи* блок эмоций представлен эмоцией «удивление», блок коммуникативных способностей – «открытостью в общении». Можно предположить, что наиболее знакомые эмоциональные состояния распознаются проще, чем незнакомые, что говорит о существующей неравномерности в проблемных эмоциональных состояниях и их зависимости от нозологии (показатели прогнозирования те же).

5. В контексте анализа значимых взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации было обнаружено, что не все блоки социализации включены в плеяды исследуемых нозологических групп, а именно *блок социальной активности*, при этом показатели активности у всех нозологических групп низкие.

6. Отличительной особенностью групп по блокам социализации было присутствие их показателей только в выборках детей с определенной нозологией: показатели блока нормативного поведения представлены у детей с нарушениями зрения («самоконтроль») и двигательными нарушениями («послушность»),

блока коммуникативного поведения – у детей с нарушениями слуха и речи («понимание задач»), что говорит о существующей неравномерности в представленности проблемных форм поведения для каждой нозологии (показатели прогнозирования те же).

7. В целом можно сказать, что одни и те же показатели прогнозирования с низким уровнем выраженности – когнитивная функция прогнозирования и сфера «ребенок – ребенок» в свободной деятельности – взаимосвязаны с различными показателями социализации в различных нозологических группах, при этом каждая из групп имеет ярко выраженную специфику в проявлении характера их социализации (нарушения зрения и слуха в разнополярных эмоциях, нарушения опорно-двигательного аппарата в нормативном поведении, нарушения речи в коммуникативном поведении), что говорит о гетерохронности в регрессивных тенденциях социализации ребенка с дефицитным развитием.

8. Показатели прогнозирования: когнитивная функция прогнозирования и сфера прогнозирования «ребенок – ребенок» в свободной деятельности – могут выступать базовыми ресурсными показателями, воздействие на которые обеспечит и прямое воздействие на развитие показателей социализации в рамках проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с дефицитным развитием, воспитывающимися в инклюзивном образовательном пространстве.

#### *Специфика взаимосвязи показателей прогнозирования и социализации у нормотипичных детей дошкольного возраста*

На данном этапе исследования были выявлены средние значения по групповым показателям, то есть следующие особенности взаимосвязи структурных компонентов прогнозирования и социализации у нормотипичных детей.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 33 (средние значения показателей в исследуемой группе).

В данной группе *были обнаружены* показатели в зоне высоких значений, показатели структурных компонентов прогнозирования, таких как прогнозирование действий и высказываний, *находятся в зоне высоких значений*, все дети смогли дать вербальный прогноз, показатели функциональных компонентов прогнозирования – *в зоне средних значений*, показатели значимых сфер дошкольника – *в зоне средних значений*, показатели распознавания эмоций – *в зоне высоких и средних значений*, показатели коммуникативного поведения – *в зоне высоких значений*, показатели коммуникативных способностей – *в зоне средних значений*, показатели проявлений активности – *в зоне высоких значений* и показатели соответствия правилам – *в зоне средних значений*.

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования и показатели социализации у нормотипичных детей дошкольного возраста

Наименование показателя	Группа нормотипичных детей
1. Прогнозирование действий	24,42
2. Прогнозирование высказываний	20,86
3. Прогнозирование эмоций	15,64
4. Невербальный прогноз	0,00
5. Регулятивная функция прогнозирования	14,28
6. Когнитивная функция прогнозирования	12,22
7. Рече-коммуникативная функция прогнозирования	10,48
8. «Ребенок – родитель» в организованной деятельности	5,96
9. «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	6,24
10. «Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	5,96
11. «Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,96
12. «Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,88
13. «Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	5,78
14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	9,96
15. «Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	10,12
16. «Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	10,8
17. Приветливость	0,90
18. Радость	0,99
19. Сердитость	0,70
20. Стыд	0,50
21. Обида	0,64
22. Удивление	0,48
23. Страх	0,99
24. Понимание задач	2,16
25. Понимание состояний сверстников	2,56
26. Отношение ко взрослому	2,64
27. Отношение к сверстнику	2,36
28. Эмпатийность	4,88
29. Доброжелательность	6,14
30. Непосредственность	6,08
31. Открытость в общении	5,32
32. Конфронтация	3,50
33. Инициативность	5,26

Наименование показателя	Группа нормотипичных детей
34. Организационные умения	2,88
35. Перцептивные умения	2,68
36. Оперативные умения	2,58
37. Низкая активность	0,60
38. Средняя активность	2,40
39. Высокая активность	2,80
40. Послушность	36,50
41. Безопасность	44,70
42. Самообслуживание	32,86
43. Самоконтроль	29,36

В целом в группе дошкольников без нарушений в развитии компоненты прогнозирования и социализации выражены на среднем уровне, дети способны осознавать свои будущие состояния и планировать события будущего. Если ребенок был способен предвидеть эмоции, связанные с предстоящими событиями, то ему удавалось планировать их решение. В социализации же детей без нарушений в развитии встречались трудности с дифференциацией сложных эмоциональных состояний, таких как стыд, удивление. Остальные эмоциональные состояния дети называли верно, трудности возникали лишь с тем, как назвать эмоцию. В целом дети дифференцировали эмоциональные проявления окружающих.

В контексте распознавания эмоций, согласно результатам исследования, можно отметить следующее: самыми сложными для дифференциации эмоциональных состояний для детей были эмоция «удивление» и «стыд». Только несколько респондентов смогли распознать данную эмоцию, чаще дети определяли состояние удивления следующим образом: «ему смешно», «радостный», «веселый». Определенную сложность при дифференциации вызывали такие эмоциональные состояния, как «обида», «сердитость». Респонденты не всегда могли распознать мимические проявления, свойственные каждой из этих эмоций, и испытывали затруднения в дифференциации. Успешнее всего дети распознавали такие эмоциональные состояния, как «радость», «страх», «приветливость». Это базовые эмоции, и почти все респонденты верно их идентифицировали и называли.

При исследовании коммуникативного поведения детей без нарушений в развитии было выявлено, что им легко давалось распознавание смысла ситуаций, которые складывались при взаимодействии со взрослыми. Дети почти всегда были в состоянии понять те задачи, требования, которые им предъявляют взрослые. Детям достаточно легко было выразить мысли и чувства, которые вызывают



взрослые участники взаимодействия. Они редко испытывали сложности и в понимании ситуации взаимодействия, чаще всего осознавали, какая помощь им нужна.

При исследовании коммуникативных способностей у дошкольников можно отметить, что в ситуации коммуникации они часто проявляли эмоциональный отклик на чувства, переживания, эмоциональные состояния, которые испытывает партнер по коммуникации. Достаточно часто были способны выразить сочувствие, сопереживание собеседнику, часто в случаях взаимодействия выражали симпатию (улыбались, поддерживали партнера по взаимодействию), демонстрировали интерес к тому, что говорит собеседник. Как правило, в ситуации коммуникации респонденты без нарушений в развитии демонстрировали открытость и желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. Часто отмечалась инициатива ребенка без нарушений в развитии в общении, желание выступить организатором, инициатором игрового взаимодействия.

Среднее значение показателя «перцептивные действия и умения» позволяет утверждать, что респондентам без нарушений в развитии достаточно легко понять и дифференцировать чувства и мысли собеседника, установить причинно-следственную связь между эмоциональным состоянием и действиями, высказываниями участников коммуникации. Показатель «оперативные действия и умения» у детей без нарушений в развитии показывает, что такие респонденты владеют способами невербального общения, как правило, не испытывают затруднения в проявлении таких значимых элементов коммуникации, как мимика и жесты, что позволяет им правильно расставить смысловые акценты в коммуникации, делает речь респондентов эмоциональной, экспрессивной. Респондентам без нарушений в развитии удастся поддерживать беседу и заинтересовать партнера по коммуникации. Выявлен средний уровень развития коммуникативных способностей у респондентов без нарушений в развитии.

Дети без нарушений в развитии, как правило, проявляют активность, их не сложно привлечь к организованной деятельности. Они часто стремятся стать инициаторами игры или коммуникации, предпочитают коллективные игры, не боясь находиться в центре внимания. Для детей без нарушений в развитии характерна фокусировка внимания на своих мыслях и переживаниях, при этом они достаточно хорошо понимают партнера по коммуникации. Необходимо отметить, что дети нуждаются в отдыхе от коммуникации, им требуется время для индивидуальной игры и уединения. Результаты исследования зафиксировали, что респонденты без нарушений в развитии склонны к подвижности в свободной и ор-

ганизованной деятельности, проявляют инициативу во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и интерес к новому. Как правило, дети без нарушений в развитии включались в игру или деятельность в случае высокой заинтересованности. Очень редко дети во взаимодействии проявляли агрессию.

В контексте исследования соответствия детей дошкольного возраста без нарушений в развитии правилам в нормативной ситуации было отмечено следование социальным правилам и нормам. Склонность понимать последствия нарушения нормы, как правило, приводит к коммуникативному взаимодействию детей в группе.

Нужно особо подчеркнуть тот факт, что в целом дети без нарушений в развитии способны осознать опасность отдельных игр и взаимодействия с незнакомыми взрослыми. Респонденты без нарушений в развитии способны четко придерживаться общепринятых правил ухода за собой. Навыки самообслуживания сформированы на среднем уровне, им удается соблюдать режимные моменты и гигиенические правила. Редко отмечаются трудности контроля и регуляции поведения, что проявляется в неумении дождаться своей очереди, довести до конца начатое дело. У детей без нарушений в развитии часто отмечаются яркие эмоциональные реакции. Дети способны удержать и выполнить задачу, поставленную взрослым, учитывая правила взаимодействия в нормативной ситуации, строго следуя инструкции. В ситуации взаимодействия это проявляется в форме приветствия взрослого человека или ребенка.

Далее в таблице 34 (линейная корреляция (анализ связи показателей)) представлены результаты эмпирического исследования.

Таблица 34

Количественные характеристики корреляционных матриц  
структурно-функциональных компонентов прогнозирования  
и показателей социализации у нормотипичных детей

Группа	Целостность		Интегрированность	Системообразующие показатели
	n	m		
1	3	2,3,3	1,2,2	№ 16 «ребенок – ребенок»

Обозначения: n – количество образовавшихся плеяд, m – количество показателей, вошедших в плеяду, интегрированность – количество связей между показателями

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что присутствует средний уровень целостности и интегрированности корреляционных плеяд.

Далее в нашем исследовании ставилась задача, исходя из данных *линейной корреляции*, определить взаимосвязи системообразующих факторов, которые раскрывают особенности структуры прогнозирования и социализации. Как было отмечено ранее, системообразующим является показатель № 16 «ребенок – ребенок», который взаимосвязан с показателями, представленными в таблице 35.

Таблица 35

Системообразующий показатель	№ и наименование показателя	Коэффициент линейной корреляции	Критические значения уровней значимости
№ 16 «ребенок – ребенок»	№ 9 «Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	0.805	$p \leq 0.01^{**}$
	№ 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности	0.775	$p \leq 0.01^{**}$
	14. «Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	0.651	$p \leq 0.01^{**}$

Таким образом, дети без нарушений в развитии в прогнозировании в целом ориентируются на сферу взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в организованной и свободной деятельности.

Данные *корреляционного анализа* позволили определить характер взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации у детей дошкольного возраста без нарушений в развитии. Были выявлены взаимосвязи следующих показателей (Рис. 16.):

– № 1 «прогнозирование действий» и № 3 «прогнозирование эмоций» (0,351\*),

– № 5 регулятивная функция прогнозирования и № 12 «ребенок – взрослый» в свободной деятельности (0,365\*\*) и № 14 «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности (0.651\*\*), № 24 «понимание задач» (0,284\*\*),

– № 13 «ребенок – ребенок» в свободной деятельности с № 18 «радость» (0.320\*\*), № 43 «самоконтроль» (0.339\*\*).

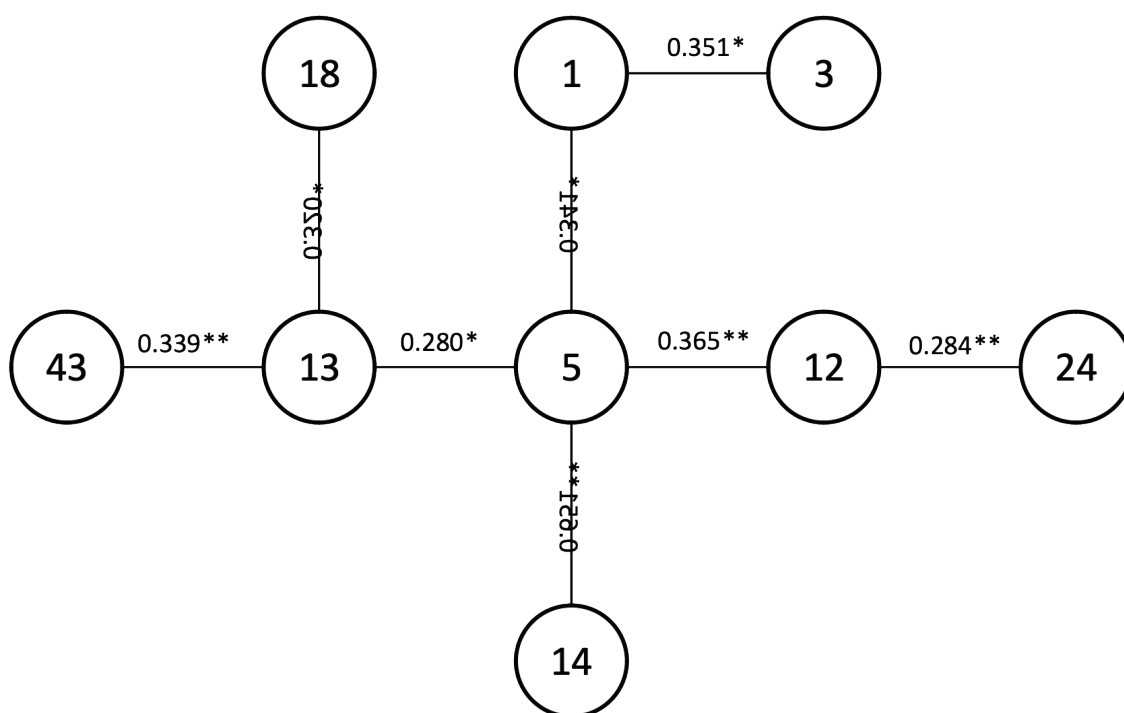


Рис. 16. Специфика взаимосвязей показателей структурно-функциональных компонентов прогнозирования и показателей социализации у нормотипичных детей

У детей без нарушений в развитии способность к прогнозированию действий связана с уровнем прогнозирования эмоций, распознавание эмоций повышает их регулятивные возможности в сфере активности и социального поведения. Осознанный контроль своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации, способность прогнозирования социально одобряемого поведения, активной позиции в ситуации значимых взаимоотношений позволяет расширять событийный опыт в сфере «ребенок – взрослый» в свободной деятельности. Группа детей без нарушений в развитии обладает способностью к прогнозированию в равной степени с разными субъектами взаимодействия и в разных формах в значимых сферах взаимодействия.

Важнейшими навыками нормотипичных детей является прогнозирование в сфере взаимодействия «ребенок – родитель» и взаимосвязь с показателем «понимание задач», следование указаниям взрослого. Показатель находится в зоне средних значений, следовательно, достаточный уровень прогнозирования определяет функционирование всей системы показателей в целом. Возможность взаимодействия с родителями и наличие прогностических сценариев в данной сфере в большей степени характерны для условий развития ребенка, чем сферы «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

Высокий уровень возможностей прогнозирования при ориентации ребенка на единственный сценарий развития событий, прогнозы чаще всего инвариантны. Описание развития ситуации сопровождается его эмоциональной оценкой, прогнозы содержат описание ближайших действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Прогнозы детей позволяют учитывать отдаленные последствия событий настоящего, дают возможность распознавать эмоции или эмоциональные переживания, такие как радость. Успешность в прогнозировании в свободной деятельности в сфере «ребенок – ребенок», кроме влияния на показатели социализации из так называемого *эмоционального блока*, определяющие распознавание эмоции радости, оказывает влияние на *блок соответствия поведения социальным нормам*, определяя тем самым высокий уровень самоконтроля у детей без нарушений в развитии.

Таким образом, прогнозирование в социализации *нормотипичных дошкольников* обладает рядом характеристик, а именно:

- высокий уровень выраженности показателей прогнозирования соответствует высокому уровню выраженности показателей социализации;
- системообразующий фактор – сфера прогнозирования «ребенок – ребенок», значимые специфичные взаимосвязи образуют регулятивная функция прогнозирования и сферы: «ребенок – взрослый» в организованной деятельности, «ребенок – ребенок» в свободной деятельности, «ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности;
- показатель социализации – способность распознавания эмоции «радость» относится и к функции прогнозирования – регулятивной, и к сфере прогнозирования «ребенок – ребенок»;
- в специфике взаимосвязей показателей прогнозирования и социализации ребенка без нарушений в развитии можно выделить включенность блоков эмоций, блока соответствия нормам поведения.

## ГЛАВА 7. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С целью решения выявленной проблемы нами была предпринята попытка формирования социализации и продемонстрирована ее эффективность.

После проведения формирующего эксперимента, организационный и содержательный компоненты технологии которого описаны в главах 3, 4, нами был организован контрольный эксперимент, целью которого было установление эффективности разработанной нами технологии формирования социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве.

В контрольном эксперименте принимали участие дети, сведения о которых даны в главе 3.

Использовались те же методики, кроме методики по *блоку социальной активности* – показатели № 37–39, так как они не вошли в общую плеяду значимых показателей на этапе констатирующего эксперимента. Одинаковые по характеру и сложности задания, процедура проведения и критерии оценки работ детей в констатирующем и контрольном экспериментах делали правомерным проведение сравнительного анализа динамики прогнозирования и социализации дошкольников экспериментальной группы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительные изменения у дошкольников экспериментальной группы. Так, данные по прогнозированию и социализации свидетельствуют о том, что у дошкольников, находящихся на низком уровне прогнозирования и социализации, в результате коррекционно-развивающей работы выявлены более высокие показатели прогнозирования.

В результате проведенного эксперимента были выявлены средние значения по групповым показателям в структурно-функциональных компонентах прогнозов и социализации у детей экспериментальной группы.

Результаты представлены в таблице 36 («короткие (описательные) статистики» (средние значения показателей в исследуемой группе)).

Структурно-функциональные компоненты прогнозирования  
и показатели социализации экспериментальной группы

Номер показателя	Наименование показателя	До воздействия	После воздействия
1	Прогнозирование действий	16,03	16,79
2	Прогнозирование высказываний	8,59	9,79
3	Прогнозирование эмоций	2,28	3,96
4	Невербальный прогноз	1,45	1,65
5	Регулятивная функция прогнозирования	8,6	9,77
6	Когнитивная функция прогнозирования	5,48	6,96
7	Рече-коммуникативная функция прогнозирования	5,99	7,41
8	«Ребенок – родитель» в организованной деятельности	4,06	5,13
9	«Ребенок – взрослый» в организованной деятельности	4,67	5,28
10	«Ребенок – ребенок» в организованной деятельности	4,09	4,37
11	«Ребенок – родитель» в свободной деятельности	4,8	5,57
12	«Ребенок – взрослый» в свободной деятельности	4,79	4,99
13	«Ребенок – ребенок» в свободной деятельности	4,38	4,41
14	«Ребенок – родитель» в организованной и свободной деятельности	8,81	9,56
15	«Ребенок – взрослый» в организованной и свободной деятельности	9,15	9,26
16	«Ребенок – ребенок» в организованной и свободной деятельности	8,73	9,68
17	Приветливость	0,52	0,63
18	Радость	0,75	0,97
19	Сердитость	0,48	0,66
20	Стыд	0,39	0,71

Номер показателя	Наименование показателя	До воздействия	После воздействия
21	Обида	0,35	0,55
22	Удивление	0,17	0,43
23	Страх	0,25	0,36
24	Понимание задач	2,09	2,85
25	Понимание состояний сверстников	2,14	2,74
26	Отношение ко взрослому	1,82	2,24
27	Отношение к сверстнику	1,96	2,34
28	Эмпатийность	6,15	6,74
29	Доброжелательность	7,28	7,76
30	Непосредственность	6,73	7,53
31	Открытость в общении	3,44	3,75
32	Конфронтация	4,54	4,01
33	Инициативность	3,35	3,99
34	Организационные умения	3,16	3,82
35	Перцептивные умения	3,33	3,95
36	Оперативные умения	4,4	5,18
37	Послушность	33,89	34,67
38	Безопасность	46,47	47,23
39	Самообслуживание	28,57	29,15
40	Самоконтроль	24,9	25,47

Таким образом, показатели социализации и прогнозирования до проведения эксперимента представлены следующим образом.

В ходе исследования было зафиксировано, что по всем показателям структурных и функциональных компонентов прогнозирования у дошкольников уровень низкий или ниже среднего. Например, *в зоне значений ниже среднего* – регулятивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования, *в зоне низких значений* – когнитивная функция прогнозирования.

В рамках показателей уровня развития навыков прогнозирования детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе все показатели находятся *в зоне средних значений*, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности. Наиболее успешный прогноз событий будущего



в сфере «ребенок – ребенок» может свидетельствовать о стремлении детей к более широким социальным контактам со сверстниками. Низкие показатели прогнозирования в сфере «ребенок – взрослый» у детей с нарушениями наблюдаются как в свободной, так и в организованной деятельности.

Таким образом, дети дошкольного возраста характеризуются недостаточной способностью в прогнозировании высказываний и эмоций и в меньшей степени развитыми когнитивными и рече-коммуникативными функциями прогнозирования, обладают способностью к прогнозированию на среднем уровне во всех сферах «ребенок – родитель/взрослый/ребенок» в двух видах деятельности (свободной и организованной).

Показатели в блоках социализации: нормативного поведения (№ 37–40 «послушность», «безопасность», «самообслуживание», «самоконтроль»), когнитивных (социально-когнитивных) способностей (№ 24–36 «понимание задач», «понимание состояний сверстников», «отношение ко взрослому», «отношение к сверстнику», «эмпатийность», «доброжелательность», «непосредственность», «открытость в общении», «конфронтация», «инициативность», «организационные умения», «перцептивные умения», «оперативные умения»), распознавания эмоций (№ 17–23 «приветливость», «радость», «сердитость», «стыд», «обида», «удивление», «страх») – находятся в зоне *низких* значений.

**После проведения эксперимента** показатели дошкольников представлены следующим образом.

Было зафиксировано, что по всем показателям структурных компонентов прогнозирования у дошкольников *структурные компоненты* прогнозирования: в зоне *средних* значений.

По показателям оценки *функциональных характеристик* прогнозов у детей с нарушениями развития были выявлены следующие уровни: в зоне *средних* значений – регулятивная, когнитивная и рече-коммуникативная функции прогнозирования.

В рамках уровня развития навыков прогнозирования детей *в сферах взаимодействия* со взрослыми и сверстниками в свободной и организованной деятельности в данной группе показатели находятся в зоне *средних* значений, то есть структурные характеристики прогнозов детей данной группы одинаковы в своих проявлениях прогнозирования во всех сферах: «ребенок – родитель», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», – как в свободной, так и в организованной деятельности.

Таким образом, группа детей дошкольного возраста после формирующего эксперимента характеризуется общей тенденцией к повышению уровня прогнозирования и социализации, то есть ситуация с проблемой *выраженности* показателей скорректирована.

Далее результаты эмпирического изучения представлены в таблице 37 (анализ результатов статистического сравнения показателей по критерию Вилкоксона для зависимых выборок).

Таблица 37

Различия в выраженности структурно-функциональных компонентов прогнозирования и социализации до и после проведения эксперимента

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа до эксперимента	Фактическое значение критерия $p \leq 0.001$	Группа после эксперимента
№ 5 Регулятивная функция прогнозирования	8,6	-3.906***	9,77
№ 6 Когнитивная функция прогнозирования	5,48	-4.459***	6,96
№ 7 Рече-коммуникативная функция прогнозирования	5,99	-4.234***	7,41
№ 18 Радость	0,75	-2.725**	0,97
№ 19 Сердитость	0,48	-2.714**	0,66
№ 20 Стыд	0,39	-4.619***	0,71
№ 22 Удивление	0,17	-4.333***	0,43
№ 24 Понимание задач	2,09	-6.420***	2,85
№ 25 Понимание состояний сверстников	2,14	-5.374***	2,74
№ 26 Отношение ко взрослому	1,82	-4.553***	2,24
№ 27 Отношение к сверстнику	1,96	-3.862***	2,34
№ 28 Эмпатийность	6,15	-3.683***	6,74
№ 29 Доброжелательность	7,28	-0.456*	7,76
№ 30 Непосредственность	6,73	-5.471***	7,53
№ 31 Открытость в общении	3,44	-2.388**	3,75
№ 32 Конфронтация	4,54	2.436**	4,01
№ 33 Инициативность	3,35	-5.594***	3,99
№ 34 Организационные умения	3,16	-5.125***	3,82
№ 35 Перцептивные умения	3,33	-4.886***	3,95
№ 36 Оперативные умения	4,4	-4.580***	5,18

Наименование показателя	Средние значения в группе		
	Группа до эксперимента	Фактическое значение критерия $p \leq 0.001$	Группа после эксперимента
№ 37 Послушность	33,89	-3.852***	34,67
№ 38 Безопасность	46,47	-3.326***	47,23
№ 39 Самообслуживание	28,57	-2.589**	29,15
№ 40 Самоконтроль	24,9	-2.355*	25,47

В результате проведенного сравнения в выраженности показателей в целом были обнаружены различия в выраженности показателей прогнозирования: функциональных компонентов прогнозирования № 5 «регулятивная функция прогнозирования», № 6 «когнитивная функция прогнозирования», № 7 «рече-коммуникативная функция прогнозирования», что говорит о повышении уровня развития данных показателей после проведения эксперимента.

Показатели в блоках социализации: нормативного поведения – № 37–40, когнитивных способностей – № 24–36, рече-коммуникативных способностей (распознавания эмоций) – № 17–23 – находятся в зоне *средних* значений.

В ходе проведенного в рамках нашего исследования анализа *линейной корреляции* (достоверных значений) были определены значимые взаимосвязи показателей прогнозирования и социализации в экспериментальной группе дошкольников:

1. Взаимосвязи между тремя функциями прогнозирования:

– № 5 «регулятивная функция прогнозирования» с № 6 «когнитивная функция прогнозирования» (0.230\*), с № 7 «рече-коммуникативная функция прогнозирования» (0.412\*\*);

– № 6 «когнитивная функция прогнозирования» с № 7 «рече-коммуникативная функция прогнозирования» (0.303\*\*), то есть и после проведения эксперимента значение каждой из функций прогнозирования выступает в своей системной взаимосвязи, как и в случае с детьми с нормотипичным развитием, но в то же время остаются некоторые (нозологические) ограничения по формированию и динамике формирования прогнозирования;

2. Взаимосвязи функций прогнозирования с большим количеством показателей социализации:

– № 5 «регулятивная функция прогнозирования» с показателями нормативного поведения № 37–40: № 37 «послушность» (0.141\*), № 38 «безопасность» (0.458\*\*), № 39 «самообслуживание» (0.634\*\*), № 40 «самоконтроль» (0.345\*\*);

– № 6 «когнитивная функция прогнозирования» с показателями блока когнитивных способностей № 24–36: № 24 «понимание задач» (0.364\*\*), № 25 «понимание состояний сверстников» (0.282\*\*), № 26 «отношение ко взрослому» (0.282\*\*), № 27 «отношение к сверстнику» (0.345\*\*), № 28 «эмпатийность» (0.105\*), № 29 «доброжелательность» (0.060\*), № 30 «непосредственность» (0.073\*), № 31 «открытость в общении» (0.343\*\*), № 32 «конфронтация» (-0.058\*), № 33 «инициативность» (0.268\*\*), № 34 «организационные умения» (0.059\*), № 35 «перцептивные умения» (0.155\*), № 36 «оперативные умения» (0.480\*\*);

– № 7 «рече-коммуникативная функция прогнозирования» с блоком речевых способностей по распознаванию эмоций № 17–23: № 17 «приветливость» (0.150\*), № 18 «радость» (0.243\*\*), № 19 «сердитость» (0.164\*), № 20 «стыд» (0.270\*\*), № 21 «обида» (0.100\*), № 22 «удивление» (0.139\*), № 23 «страх» (0.052\*), то есть ситуация с *целостностью, интегрированностью* и *гетерохронностью* была изменена и приведена к уровню, приближенному к нормотипичному развитию.

Следовательно, взаимосвязь показателей прогнозирования и социализации и изменения в их выраженности и особенностей взаимосвязи подтверждают диагностически-коррекционный потенциал прогнозирования в социализации ребенка с дошкольного возраста.

Следует отметить, что под влиянием педагогической работы произошли значимые качественные изменения. Прежде всего это относится к появлению у детей, участвовавших в формирующем эксперименте, интереса к деятельности. В результате обучения расширился запас представлений детей. Они стали лучше использовать помощь при анализе сюжета, установлении причинных зависимостей в событиях, понимании общего смысла. Дети активнее пользовались речью. Также положительное влияние занятий в регуляции произвольных форм деятельности, эмоционально-волевой сферы показало, что те дети, которые отличались повышенной возбудимостью, явными нарушениями внимания, неумением сдерживать свои сиюминутные проявления и т.п., стали значительно более управляемыми. При выполнении заданий контрольного эксперимента эти дети уже до-

слушивали до конца инструкцию. Не отмечалось прежней поспешности и беспорядочных действий. Не было «соскальзывания» на другие темы, стало меньше случайных выборов.

В результате специальных педагогических занятий несколько повысилась психическая активность детей, у которых на этапе констатирующего эксперимента мы отмечали явно выраженную общую заторможенность. Изменились общие установки в: а) выделении и следовании социальной норме; б) оптимистической установке в прогнозе; в) конструировании активной позиции; г) вариативности прогноза; д) детализации прогноза; е) долгосрочном прогнозе; ж) реалистичных образах ситуации будущего; з) максимальной вербализации прогноза; и) полноте рече-языковых средств.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов, полученных после формирования навыков социализации у детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве, свидетельствует об их потенциальных возможностях, которые могут быть реализованы при оказании целенаправленной педагогической помощи.

Положительная динамика в развитии прогнозирования как ресурса социализации детей дошкольного возраста подтверждает эффективность разработанной нами системы поэтапного развития функций прогнозирования, которая была использована в процессе развивающего эксперимента.

Эффективным оказалось выделение этапов работы, направленных на формирование предпосылок и компонентов прогнозирования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Технология социализации «Прогностические истории», опирающаяся на коррекционно-развивающий потенциал прогнозирования, предоставляет возможность осуществить уникальную траекторию по поддержке детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве, что в дальнейшем позволит определить общую картину их социализации, а следовательно, и путь социального и индивидуального развития личности.

Доказана эффективность педагогической технологии социализации детей дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве, предполагающей целенаправленное поэтапное формирование прогнозирования как показателя и ресурса социализации. Предложены условия эффективной реализации концепции социализации ребенка в инклюзивном образовательном пространстве.

Таким образом, разработана педагогическая концепция социализации ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве как теоретико-методологическая составляющая педагогики, которая позволяет сделать заключение о том, что одной из ключевых проблем социализации ребенка дошкольного возраста является специфика прогнозирования в сферах его социального взаимодействия.

Успех реализации инклюзивного образования может быть обеспечен в том числе и систематичным и поэтапным формированием прогнозирования как показателя и ресурса социализации у детей дошкольного возраста. Достаточный уровень навыков прогнозирования позволит повысить результативность социализации у детей как с нормотипичным, так и с дефицитарным развитием.

Несомненно, формирование навыков прогнозирования способствует включению детей с дефицитарным развитием в среду их нормотипичных сверстников, а также всестороннему развитию нормотипичных детей. Социализация ребенка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве обретает конкретные инструменты и представляет собой процесс, поддающийся контролю и регулированию. Создаются условия для развития личности детей дошкольного возраста и их позитивной социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах инвалидов: принята Резолюцией № 61/106 Генеральной Ассамблеи [ООН] от 13 декабря 2006 г. – URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 03.11.2023).
2. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. XIX. – № 1. – С. 5–16.
3. *Алехина С.В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. XVI. – № 1. – С. 83–92.
4. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, И.Э. Кондракова [и др.] // Интеграция образования. – 2023. – Т. XXVII. – № 1. – С. 82–99.
5. *Беккер И.Л.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. Обществ. науки. – 2009. – № 12. – С. 132–140.
6. *Хитрюк В.В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 55 с.
7. Методологические основы инклюзивного образования / Н.Л. Харченко, И.Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 2. – С. 11–16.
8. *Сунцова А.С.* О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования / А.С. Сунцова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. XIX. – № 1. – С. 26–32.
9. *Алехина С.В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, И.В. Вачков // Психологические исследования. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
10. *Соловьева Т.А.* Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Соловьева. – М., 2019. – 372 с.
11. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, Т.А. Челнокова [и др.]. – Казань: Познание, 2021. – 228 с.
12. *Гончарова Г.А.* Образовательная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современной школе / Г.А. Гончарова,

С.Б. Лазуренко, А.В. Голубчикова // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 7–17.

13. *Козырева О.А.* Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О.А. Козырева // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 112–115.

14. *Кукушкина О.И.* Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 52. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school>. – Дата публикации: 2 октября 2023.

15. *Малофеев Н.Н.* У истоков отечественного инклюзивного образования / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – № 52. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education>. – Дата публикации: 2 октября 2023.

16. *Тишина Л.А.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Л.А. Тишина, А.М. Данилова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 194–200. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37966> (дата обращения: 17.11.2023).

17. *Болдинова О.Г.* Педагогическое сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Болдинова. – М., 2023. – 26 с.

18. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. X. – № 3. – С. 106–125.

19. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки / В.З. Кантор, А. Зарин, Ю.А. Круглова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. XVI. – № 3. – С. 289–309.

20. *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.

21. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79–90.



22. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.06.2024).
23. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.
24. Ямбург Е.А. Педагогический ансамбль школы / Е.А. Ямбург. – М.: Знание, 1991. – 60 с.
25. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. XIV. – № 4. – С. 21–27.
26. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
27. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.
28. Демакова И.Д. Педагогика и психология о феномене «Пространство детства» / И.Д. Демакова // Вестн. Калмыцкого гос. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 42–49.
29. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962–1964.
30. Пинкевич А.П. Введение в педагогику / А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1929. – 116 с.
31. Щуркова Н.Е. Теория воспитания / Н.Е. Щуркова // Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 2003. – С. 443–479.
32. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
33. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
34. Проблемы здоровья сбережения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Российской Федерации / С.Б. Лазуренко, Т.А. Соловьева, Р.Н. Терлецкая [и др.] // Интеграция образования. – 2021. – Т. XXV. – № 1. – С. 127–143.
35. Фоминых Е.С. Инклюзивное образовательное пространство: проблемы и перспективы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и их семей в современных условиях / Е.С. Фоминых // Образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья: стратегии, практики и перспективы. – Киров, 2022. – С. 147–152.

36. *Болдинова О.Г.* Педагогические условия социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / О.Г. Болдинова // Изв. Юж. федер. ун-та. Пед. науки. – 2012. – № 11. – С. 148–154.
37. *Болдинова О.Г.* Педагогическое сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Болдинова. – М., 2023. – 26 с.
38. *Симаева И.Н.* Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2014. – Вып. 5. – С. 31–39.
39. *Вачков И.В.* Полисубъектный подход как возможная методологическая основа инклюзивного образования / И.В. Вачков // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 1. – С. 21–37.
40. *Чиркова Э.Б.* Инклюзивное образование: в поисках полисубъектности / Э.Б. Чиркова // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – С. 180–185.
41. *Скрябина Д.Ю.* Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья / Д.Ю. Скрябина, Я.Е. Корлякова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23641>. – Дата публикации: 30 ноября 2015.
42. *Абкович А.Я.* Психолого-педагогические условия инклюзии младших школьников с двигательными нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Я. Абкович. – М., 2017. – 25 с.
43. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова [и др.]. – М.: Нац. кн. центр, 2018. – 112 с.
44. *Кувшинова И.А.* К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве / И.А. Кувшинова, Е.Л. Мицан // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Modern Developmental Psychology: Main Trends and Prospects of Research: Materials of the II International Scientific Conference. – Пенза, 2016. – С. 74–78.
45. *Бойков Д.И.* Дошкольник с ОВЗ в инклюзивном коммуникативном пространстве / Д.И. Бойков, Ю.Т. Матасов // Альманах Ин-та коррекционной педагогики. – 2023. – № 52. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/preschooler-with-disabilities-in-an-inclusive-communicative-space>. – Дата публикации: 2 октября 2023.

46. *Левшин Л.А.* Логика педагогического процесса / Л.А. Левшин. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
47. *Мальковская Т.Н.* Воспитание социальной активности старших школьников: учеб. пособие / Т.Н. Мальковская. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена, 1973. – 172 с.
48. *Гинецинский В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект: пособие для преподавателей / В.И. Гинецинский. – М.: Логос, 1994. – 214 с.
49. *Битинас Б.П.* Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – М.: АРТ+Н, 1996. – 135 с.
50. *Буева Л.П.* Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 266 с.
51. *Кон И.С.* Половые различия и дифференциация социальных ролей / И.С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1975. – С. 763–776.
52. *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.
53. *Рувинский Л.И.* Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
54. *Коробейников И.А.* Категория социализации в проблемном поле дефектологии / И.А. Коробейников // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. – С. 8–17.
55. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – 316 с.
56. *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.
57. *Реан А.А.* Психология личности: социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – 407 с.
58. *Баянова Л.Ф.* Психология дошкольника в нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 128 с.
59. *Веракса Н.Е.* О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов / под ред. И.Л. Баскаковой [и др.]. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1980. – С. 92–103.

60. *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 / отв. ред. Р.А. Литвак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1996. – С. 29–35.
61. *Ильчиков М.З.* Социология воспитания / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов; Ин-т междунар. права и экономики. – М.: Гардарики, 1996. – 114 с.
62. *Коробейников И.А.* Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Коробейников. – М., 1997. – 41 с.
63. *Майер А.А.* Управление процессом социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Майер. – Барнаул, 2011. – 369 с.
64. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
65. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления / Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 123–135.
66. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 1997. – 158 с.
67. *Фришман И.И.* Социализация ребенка как многоаспектное явление // Методика работы педагога дополнительного образования / И.И. Фришман. – М.: Академия, 2001. – С. 7–54.
68. *Щетинина А.М.* Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Изд-во Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
69. *Дармодехин С.В.* Опыт научной разработки Национальной стратегии развития воспитания / С.В. Дармодехин // Изв. Российской академии образования. – 2015. – № 1. – С. 64–80.
70. *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.
71. *Новоселова С.Л.* Игра: определение, происхождение, история, современность / С.Л. Новоселова // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 6. – С. 4–13.

72. *Рзаева Г.Н.* Формирование гуманности в младшем школьном возрасте / Г.Н. Рзаева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1996. – 65 с.
73. *Смирнова Е.О.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
74. *Эльконин Д.Б.* Развитие личности ребенка-дошкольника / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 142–177.
75. *Эльconiнова Л.И.* Средства антиципации у дошкольников / Л.И. Эльconiнова // Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых. – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1985. – С. 200–203.
76. *Выготский Л.С.* Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
77. *Неверова А.А.* Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А.А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 102–106.
78. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 288 с.
79. *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.
80. *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.
81. *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.
82. *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.
83. *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).
84. *Авдулова Т.П.* Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников / Т.П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 8. – С. 7–11.

85. *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).
86. *Juszczyk-Rygallo J.* Media education of children as a basis for lifelong learning / J. Juszczyk-Rygallo // 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED) / ed. by L. Gomez Chova, A. Lopez Martínez, I. Candel Torres. – Valencia: IATED Academy, 2018. – P. 3005–3011.
87. *Иванова Н.В.* Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.В. Иванова. – Череповец: Изд-во ЧГУ, 2002. – 150 с.
88. *Яковлев Л.С.* Пространство социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Л.С. Яковлев. – Саратов, 1998. – 23 с.
89. *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.
90. *Ничипоренко Н.П.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – Т. XXVII. – № 5. – С. 50–59.
91. *Капитоненко Н.В.* Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Капитоненко. – М., 2009. – 28 с.
92. *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.
93. 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.
94. *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.
95. *Викторова Е.С.* Особенности социальной антиципации у детей дошкольного возраста с нормально развивающейся речью и с общим недоразвитием речи / Е.С. Викторова // Педагогическая газета. – 2013. – 25 авг. – URL: <http://pedgazeta.ru/viewdoc.php?id=24103> (дата обращения: 28.05.2020).

96. *Викторова Е.С.* Формирование социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Е.С. Викторова // Студенческий научный форум – 2016: материалы VIII Междунар. студенческой электрон. науч. конф. Пед. науки. – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016020332> (дата обращения: 02.08.2021).
97. *Подзорова Е.Л.* Эмоциональное предвосхищение результатов решения познавательных задач в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Е.Л. Подзорова. – М., 2008. – 193 с.
98. *Сычев О.А.* Проявление оптимизма-пессимизма в антиципации / О.А. Сычев // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 9. – С. 56–62.
99. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
100. *Лысюк Л.Г.* Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58–67.
101. *Фролова А.В.* Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности / А.В. Фролова // Вестн. Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-та. – 2010. – № 2. – С. 325–331.
102. *Менделевич В.Д.* Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич. – М.: Городец, 2018. – 446 с.
103. *Уланова А.Ю.* Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации / А.Ю. Уланова // Психологические исследования. – 2015. – Т. VIII. – № 39. – С. 9. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1093-ulanova39.html> (дата обращения: 03.08.2021).
104. *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.
105. *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.
106. *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 Междунар. науч.-

практ. конф. – Новосибирск: Центр содействия развитию науч. исследований, 2014. – С. 78–95.

107. *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 науч.-практ. конф. – Петрозаводск: Изд-во Карел. гос. пед. ун-та, 2006. – С. 312–316.

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

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

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

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

112. *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.

113. *Базылевич Т.Ф.* К проблеме задатков прогностических способностей / Т.Ф. Базылевич // Психологический журнал. – 1994. – Т. XV. – № 6. – С. 90–99.

114. Особенности ориентировочной реакции как диагностический показатель уровня сформированности нейрофизиологических механизмов внимания и памяти у детей с нарушениями познавательной деятельности / Л.А. Рожкова, Л.П. Григорьева, Л.И. Фильчикова [и др.] // Дети с проблемами в развитии: комплексная диагностика и коррекция. – М.: Академкнига, 2002. – С. 238–303.

115. Роль межполушарной нейродинамики в процессе вероятностного прогнозирования / Н.А. Рябчикова, Е.В. Подьячева, Е.С. Томиловская, В.В. Шульговский // Журнал высшей нервной деятельности. – 1999. – Т. XLIX. – № 4. – С. 600–609.

116. *Ширяев Д.А.* Психофизиологические механизмы вероятностного прогнозирования / Д.А. Ширяев; Латв. НИИ эксперим. и клинич. медицины. – Рига: Зинатне, 1986. – 142 с.

117. *Чмут Т.К.* Оценка детьми вероятности событий в ходе поиска / Т.К. Чмут // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 103–111.



118. *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.

119. *Присяжная А.Ф.* Активизация прогностической познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 1995. – 189 с.

120. *Андронов В.П.* Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников / В.П. Андронов, М.С. Ионова // Интеграция образования. – 2015. – Т. XIX. – № 1. – С. 118–123.

121. *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.

122. *Булдакова Н.В.* Формирование культуры профессионального прогнозирования у студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Булдакова. – Киров, 2015. – 354 с.

123. *Карпов А.А.* Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов. – Ярославль: Изд-во ЯГУ, 2014. – 272 с.

124. *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 публикации: 27 июня 2014.

125. *Акопов А.Ю.* Сравнительное изучение прогнозирующей деятельности дошкольников, взрослых и больных шизофренией / А.Ю. Акопов // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 97–101.

126. *Мальчикова М.А.* Эмоциональное развитие дошкольников с нарушениями зрения в условиях специализированного детского сада / М.А. Мальчикова, О.В. Перескокова // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во Сиб. ин-та психологии, педагогики и социальной работы, 2018. – С. 83–88.

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

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

129. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И.Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57–66.
130. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
131. *Эльконин Д.Б.* Развитие личности ребенка-дошкольника / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 142–177.
132. *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: сб. науч. статей и материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.А. Герасимова [и др.]. – Архангельск: КИРА, 2016. – Ч. 1. – С. 130–133.
133. *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 публикации: 25 марта 2014.
134. *Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14–27.
135. *Леханова О.Л.* Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием / О.Л. Леханова // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 157–165.
136. *Переслени Л.И.* Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития детей / Л.И. Переслени, В.Л. Подобед // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 11–17.
137. *Сироткина Т.Ю.* О некоторых особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха / Т.Ю. Сироткина // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2014. – № 5. – С. 102–105.
138. *Brissette I.S.* The role of optimism 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.
139. *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.

140. *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.
141. *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.
142. *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.
143. *Suddendorf T.* Mental time travel in animals? / T. Suddendorf, J. Busby // *Trends in Cognitive Science*. – 2003. – Vol. 7, Is. 9. – P. 391–396.
144. 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.
145. *Gilbert D.T.* Prospection: Experiencing the future / D.T. Gilbert, T.D. Wilson // *Science*. – 2007. – Vol. 317, Is. 5843. – P. 1351–1354.
146. *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.
147. *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.
148. *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.
149. *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.
150. *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.
151. *Busby J.* Recalling yesterday and predicting tomorrow / J. Busby, T. Suddendorf // *Cognitive Development*. – 2005. – Vol. 20, Is. 3. – P. 362–372.
152. 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.

153. *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.
154. *Suddendorf T.* The emergence of episodic foresight and its consequences / T. Suddendorf // *Child Development Perspectives*. – 2017. – Vol. 11, Is. 3. – P. 191–195.
155. *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.
156. *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.
157. *Trommsdorff G.* Future orientation and socialization / G. Trommsdorff // *International Journal of Psychology*. – 1983. – Vol. 18, Is. 1-4. – P. 381–406.
158. *Ахметзянова А.И.* Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // *Психологические исследования*. – 2020. – Т. 13, № 69. – [С. 1–16]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69.html> (дата обращения: 02.08.2021).
159. *Ахметзянова А.И.* Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: метод. руководство / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 78 с.
160. *Казакова Л.А.* Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Казакова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2010. – № 11. – С. 256–266.
161. *Гришаева Н.П.* Проблемы формирования социальных ориентаций у современных дошкольников / Н.П. Гришаева // *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5* / отв. ред. А.Л. Арефьев; ФНИСЦ РАН. – М.: ФНИСЦ РАН, 2020. – С. 358–375.
162. *Гришаева Н.П.* Задачи и условия реализации современных технологий социализации дошкольников / Н.П. Гришаева // *Социальные и экономические системы*. – 2022. – № 6.1 (30). – С. 17–27.
163. *Гришаева Н.П.* Технология эффективной социализации современных дошкольников / Н.П. Гришаева, Л.М. Струкова // *V Всероссийский съезд работников дошкольного образования (23–24 ноября 2018 г.): сб. статей*. – М.: РОС, 2018. – С. 95–108.

164. Практики социализации в образовательной среде в условиях современного общества: теоретико-методологические подходы и эмпирические исследования / науч. ред. М.В. Рыбакова. – М.: Перо, 2017. – 243 с.
165. *Беленчук Е.А.* Доброжелательные технологии как эффективные технологии позитивной социализации дошкольников: сборник трудов конференции / Е.А. Беленчук, Н.Н. Щеплыкина, Л.И. Макаренко // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / ред. О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2022. – С. 42–44.
166. *Волошина Л.Н.* К проблеме социализации-индивидуализации растущего человека в двигательной деятельности / Л.Н. Волошина, А.А. Горелов, О.Г. Румба // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Ю.А. Зубок. – Белгород: ПТ, 2015. – С. 330–334.
167. *Чурекова Т.М.* Особенности социализации детей дошкольного возраста в современном социуме / Т.М. Чурекова, В.Н. Пуранен // Вестник КемГУКИ. – 2019. – № 46. – С. 217–224.
168. *Серых Л.В.* Алгоритм конструирования и реализации технологии социализации дошкольников в двигательно-игровой деятельности / Л.В. Серых, В.Л. Кондаков, Л.Н. Волошина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 18.
169. *Гринина Е.С.* Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи / Е.С. Гринина, К.Г. Жигалкина // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сб. науч. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В.П. Крючков. – Саратов: Сарат. источник, 2017. – С. 311–315.
170. *Захарова Т.В.* Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями / Т.В. Захарова, А.А. Моисеева // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2015. – № 7. – С. 102–106.
171. *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.
172. *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.
173. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

174. *Денисова О.А.* Проблемы и пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.В. Голицина // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2012. – № 4–3. – С. 97–101.

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

176. *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.

177. *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 Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 317–319.

178. *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: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 235–246.

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

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

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

182. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.

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

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

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

186. *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.

187. *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.

188. *Павлов И.П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 352 с. – (Полное собрание трудов; Т. 4).

*Электронное научное издание  
сетевого распространения*

**Ахметзянова Анна Ивановна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ДОШКОЛЬНИКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

Компьютерная верстка

***Р.М. Абдрахмановой***

Дизайн обложки

***Р.М. Абдрахмановой***

Подписано к использованию 16.09.2024.

Гарнитура «Times New Roman».

Заказ 38/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37  
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)