

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №4, Том 7 / 2019, No 4, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-4-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN419.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Брыкова А.В., Воронова А.А. Роль прогностической компетентности в развитии учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной практике // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN419.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Brykova A.V., Voronova A.A. (2019). Role of prognostic competence in the development of learning activity of junior schoolchildren with severe speech impairments in the practice of inclusive education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN419.pdf> (in Russian)

УДК 376.3

ГРНТИ 14.29.29

Брыкова Анна Владимировна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия
Магистрант
E-mail: anna_9456@mail.ru

Воронова Анастасия Анатольевна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия
Доцент
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: v-a-a2025@yandex.ru

Роль прогностической компетентности в развитии учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной практике

Аннотация. Согласно политики Российской Федерации, ориентированной на социальную и образовательную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья, в области образования повсеместно было введено инклюзивное обучение детей с различными нарушениями развития. В связи с этим встают вопросы, касающиеся решения проблем, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учебных заведений: социализация, адаптация, овладение учебной деятельностью, усвоение учебного материала. Также важной проблемой в образовательном процессе является сформированность различных компетентностей, в том числе и прогностической у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Статья посвящена проблеме формирования прогностической компетентности и ее роли в учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Значимость формирования у данной категории детей прогностической компетентности объясняется как спецификой самого дефекта, так и необходимостью создания специальных условий в инклюзивном образовательном процессе.

Авторами рассмотрены основные взгляды отечественных ученых на проблему учебной деятельности, прогностической деятельности и прогностической компетентности. Определены и описаны компоненты и функции прогностической компетентности: регулятивный, когнитивный и коммуникативный.

В статье выделяются и описываются характерные особенности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, освещаются своеобразие их учебной деятельности (учебная мотивация, целеполагание, учебные действия, действия контроля, действия оценки, произвольность). Также раскрываются основные характеристики прогностической компетентности у данной категории детей – низкая скорость формирования прогноза, выбор нерациональных стратегий прогнозирования, наличие ошибок при построении прогноза. Отмечается роль прогностической компетентности в становлении учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: антиципация; прогнозирование; прогностическая компетентность; младший школьник; учебная деятельность; тяжелые нарушения речи; инклюзивное обучение

В последние годы проблема прогностической компетентности младших школьников стала активно исследоваться в отечественной педагогической и психологической науке. Это объясняется введением в образовательную систему Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов, нацеленных на формирование общечеловеческих качеств, универсальных учебных действий и личности, обладающей знаниями, умениями, навыками необходимыми для ориентации в постоянно меняющейся информационной среде, способной принимать обоснованные решения и справляться с жизненными трудностями. Эти цели достигаются через формирование у учащихся различных компетенций.

На современном этапе в политике Российской Федерации в области образования прослеживается новая тенденция – социальная и образовательная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья. «Закон об образовании в Российской Федерации» дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться в одном классе с детьми с нормативным развитием. Эти тенденции современного российского общества способствовали введению повсеместной образовательной инклюзии детей с нарушениями развития. В свою очередь возникает ряд значимых проблем, касающихся социализации, адаптации таких детей в условиях общеобразовательной школы, в частности овладение ими учебной деятельностью. Особенно значимой в образовательном процессе является проблема сформированности различных компетентностей, в том числе и прогностической у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Речь является значимым условием в становлении, развитии и функционировании ребенка как личности. Речь, являясь одним из центральных психических компонентов, пронизывает все психические процессы, поэтому различные ее нарушения могут привести к трудностям в общении, обучении, адаптации, социализации. Особую категорию детей составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Наиболее распространенными из этих нарушений являются алалия, заикание, тяжелые формы дизартрии.

Дети с тяжелыми нарушениями речи характеризуются стойкими нарушениями всех компонентов речи (грамматического и лексического строя речи, фонетико-фонематических процессов) при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте. Такие дети обладают бедным словарным запасом, наличием в устной и письменной речи многочисленных аграмматизмов. Детям с тяжелой формой речевых нарушений трудно овладеть навыками построения связного высказывания и, вследствие этого, монологической и диалогической речью. У детей с тяжелыми нарушениями речи осложнено формирование коммуникативного компонента речи: низкая мотивация общения, затруднено использование вербальных и невербальных средства коммуникации, негативизм, сложности ориентации в ситуации общения [1].

Исследования детей с различными речевыми патологиями, проведенные I. Eisenson и M. Berge, доказывают наличие у этой категории детей трудностей социально-психологической адаптации, социализации, пониженную самооценку, невозможность осуществлять поисковую активность в различных видах деятельности [2–5]. Вторично страдают познавательные процессы. Отмечается снижение устойчивости, объема произвольного внимания, продуктивности запоминания [6], отставание в развитии операций вербального мышления [7], что приводит к затруднениям в обучении и формировании учебной деятельности.

Учебная деятельность является в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности, то есть именно в ней происходит формирование и совершенствование школьника как личности. У детей с тяжелой речевой патологией обнаруживается своеобразие учебной деятельности. Отмечается замедленный темп восприятия и усвоения учебного материала, снижение работоспособности, сложности организации самой учебной деятельности.

Исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной свидетельствуют о наличии у этой категории детей низкого уровня мотивации достижения успеха и учебной мотивации в целом.

Недостатки речи и познавательных процессов негативно сказываются на процессах целеполагания, планирования предстоящей работы; выборе путей и средств достижения учебной цели.

Имеются сложности в усвоении базовых знаний, овладении практическими умениями и навыками на различных уроках. По причине негативного влияния речевых нарушений наблюдаются трудности формирования специального словаря и употреблении терминологического материала при освоении общеобразовательных предметов. Недостатки речи также приводит к трудностям формирования чтения, письма и счетных операций.

Также в структуре учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается низкий уровень сформированности самоконтроля. О.О. Косякова, Е.В. Жулина отмечают значительные нарушения всех видов контроля: предварительного, текущего и результирующего [8].

В исследовании состояния учебной деятельности, проведенном Ю.Е. Вятлевой [9], у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи был выявлен низкий уровень произвольности, недостаточная степень осознанности целеполагания при выполнении практических заданий, несформированность внутреннего плана действий, невозможность решать задачи в уме, прогнозировать конечный результат действий, низкие показатели учебной мотивации, преобладание личностно-игрового мотива деятельности.

Все вместе это создает препятствия для усвоения учебных дисциплин, образовательной интеграции и инклюзии младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим становится очевидным тот факт, что без создания специальных условий и дополнительной педагогической помощи младшие школьники с трудом способны освоить программу образовательного учреждения.

Исходя из текста адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, можно выделить следующие условия для эффективного включения младшего школьника с тяжелой речевой патологией в образовательную организацию:

- раннее выявление детей с речевой патологией;
- организация систематической коррекционно-логопедической помощи;

- осуществление комплексной педагогической, психологической, медицинской и логопедической помощи, взаимодействие учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителей и медицинских работников;
- разработка и применение адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- организация здоровьесберегающего режим обучения и нагрузок;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка для ее включения в коррекционно-развивающую работу;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в обучении ребенка с тяжелыми нарушениями речи (учет структуры речевого нарушения, речевых и интеллектуальных возможностей ребенка, его темпа усвоения учебного материала).

Реализация этих условий должна привести к овладению школьниками с тяжелыми нарушениями речи разными видами деятельности, достижению их успешного выполнения. В итоге школьник должен научиться адекватно оценивать свои возможности, ставить цели, искать различные пути и способы решения задачи, планировать действия и результаты своей деятельности и поступков, а также их оценивать. Для этого, помимо создания специальных образовательных условий, на наш взгляд, одним из центральных элементов обучения детей с тяжелыми нарушениями речи должна стать целенаправленная работа, ориентированная на формирование и развитие у них прогностической компетентности. Прогностическая компетентность, по нашему мнению, может служить одним из факторов совершенствования учебной деятельности у этой категории детей.

В научной литературе можно найти множество психологических исследований, посвященных антиципации, прогностической компетентности. Известны работы, исследующие прогнозирование в онтогенезе (Е.А. Сергиенко), у школьников (Т.Б. Булыгина, О.Н. Бершанская, В.П. Ульянова, Н.Ю. Флотская, А.Ф. Присяжная), в педагогической деятельности (Л.А. Регуш, А.Ф. Присяжная), в рамках соматических и психических заболеваний (И.М. Фейгенберг, Л.И. Переслени, В.Д. Менделевич, А.Э. Узелевская, Т.В. Скиданенко). Незначительное количество работ посвящено исследованию прогностической компетентности у детей с нарушениями в развитии (А.И. Ахметзянова, А.А. Твардовская, Д.А. Антипова, Ю.А. Чиркова, С.Ю. Горбунова). Однако проведенный теоретический анализ данной проблемы показывает недостаточную изученность влияния прогностической компетентности на формирование учебной деятельности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи.

Прогнозирование – один из значимых факторов успешного осуществления различных видов деятельности. Прогнозирование обеспечивает регуляцию и коррекцию действий, позволяет совершенствовать знания и психические процессы, с минимальными временными затратами достигать намеченных целей и эффективно решать поставленные задачи.

По этой причине возникает вопрос о необходимости развития прогнозирования в образовательном процессе. Наиболее благоприятным периодом для развития прогностической компетентности является младший школьный возраст, поскольку именно в это время, как отмечает Т.В. Булыгина, в структуре личности возникают такие новообразования как произвольность, рефлексия и внутренний план действий [10].

По достижении семи лет у детей в поведении и деятельности появляются произвольность и целенаправленность, которые являются необходимыми условиями для развития прогнозирования. К третьему классу обнаруживается расширение диапазона объектов

прогнозирования, растет число выдвигаемых гипотез, а также увеличивается степень осознанности и произвольности прогностической деятельности.

При этом отмечается и обратный эффект: использование прогнозирования в процессе обучения влияет на формирование основных компонентов учебной деятельности. В исследованиях отечественных ученых Т.В. Бульгиной, Л.А. Матвеевой, Н.Ю. Флотской подчеркивается, что насколько привычным становится использование прогнозирования в образовательном процессе для школьника, в той мере и идет его становление как субъекта учебной деятельности.

Исследования, рассматривающие младшего школьника как субъекта учебной деятельности проводились на кафедре педагогики и психологии начального обучения РГПУ им. А.И. Герцена. В исследованиях были определены основные свойства субъекта учебной деятельности, одним из которых является прогнозирование. Субъект учебной деятельности – это личность с развитыми навыками самостоятельного целеполагания, способная находить решения, направленные на достижение своих целей, осуществлять прогноз результатов своей деятельности и справляться с трудностями.

Л.А. Матвеева [11] к направлениям развития прогнозирования у младших школьников как субъектов учебной деятельности отнесла формирование умения видеть цель осуществляемой деятельности и поведения, осознанности выполняемой деятельности, устойчивости использования прогностических способностей.

Исследования Д.А. Антиповой и Ю.А. Чирковой показывают, что прогностическая компетентность в младшем школьном возрасте влияет на успешность усвоения знаний, умений и навыков, способность контролировать свое поведение, а также эффективно осуществлять учебную деятельность, благодаря чему ребенок обретает статус субъекта учебной деятельности [12].

В отечественной психологии основы изучения прогнозирования были заложены Б.Ф. Ломовым, Е.Н. Сурковым, С.Л. Рубинштейном. Б.Ф. Ломов определяет антиципацию как «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [13].

В.Д. Менделевич определяет прогностическую компетентность как «способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением» [14].

Прогностическая компетентность, по мнению Н.П. Ничипоренко, – это «свойство личности, ее устойчивая характеристика, фиксирующая уровень развития антиципационных способностей и представляющая собой определенное состояние системы внутренних ресурсов личности, обеспечивающих успешность прогностической деятельности» [15].

А.Ф. Присяжная [16] рассматривает прогностическую компетентность как способность к сложным видам деятельности, включающую в себя знаниевый, деятельностный, отношенческий и регулятивный компоненты. Знаниевый компонент подразумевает уровень владения прогностической терминологией, степень развития умений и навыков прогнозирования. Деятельностный компонент включает качество учебной, профессиональной деятельности, которая позволяет в полной мере предвидеть ее результаты. Содержание отношенческого компонента составляет целеустремленность, гибкость мышления, общительность, особенности волевой сферы. Регулятивный компонент связан с процессами целеполагания, планирования, оценки результата деятельности.

Также А.Ф. Присяжной были выделены основные виды прогностической компетентности: стратегическая (постановка целей, пересмотр стратегии учебной деятельности на основе прогнозирования), тактическая (прогнозирование способов достижения цели) и оперативная (умение импровизировать, быстрая ориентация в заданиях, изменяющихся условиях).

Согласно структурно-функциональной модели принято выделять три функции (компонента) прогностической компетентности: регулятивный, когнитивный и коммуникативный.

Когнитивный компонент прогностической компетентности отражает индивидуальные особенности мышления и перцептивных процессов, которые способствуют выбору путей деятельности, направленных на получение определенного результата. Регулятивный компонент выражает эмоционально-мотивационный аспект прогнозирования и контроль над прогностической деятельностью. Речекоммуникативный компонент выражает наличие в речи, такой информации, которая позволяет человеку выбрать стратегии построения будущего результата [17].

Вследствие введения инклюзивного образования в нашей стране особую значимость приобретает проблема развития прогностической компетенции у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и у детей с тяжелыми нарушениями речи, в условиях инклюзии.

Непосредственно значение развития прогностических способностей в структуре учебной деятельности рассмотрены в работах А.А. Твардовской, Т.Б. Булыгиной.

Мотивы являются ключевым звеном любой деятельности. Они придают деятельности значимость и осмысленность. Как показывают исследования О.Н. Бершанской и Г.А. Бакулиной, использование антиципации на уроках может привести к повышению познавательной активности младших школьников и уровня осмысленности их учебной деятельности [18].

Способность к прогнозированию также способствует формированию навыка целеполагания в учебной деятельности. В исследовании Е.Ю. Саврацкой [19] была доказана взаимосвязь уровня развития компонентов целеполагания в учебной деятельности с уровнем развития прогнозирования как свойства субъекта учебной деятельности у младших школьников, обучающихся в разных системах обучения. Было выявлено, что в традиционной системе обучения показатель интеллектуального компонента целенаправленности имеет многочисленные взаимосвязи с показателями прогнозирования, а при развивающем обучении наибольшее количество связей с прогнозированием имеет эмоциональный и волевой компонент целеполагания.

На основе предвосхищения будущих событий возможно разрабатывать план действий, выбирать наиболее подходящие способы действий для данной ситуации и тем самым находить наиболее оптимальное решение поставленных задач, в частности учебных.

Прогнозирование непосредственно связано с действиями контроля и оценки в структуре учебной деятельности. Прогнозирование дает возможность младшему школьнику мысленно представить конечный результат деятельности, сравнить его с реальным результатом своей учебной деятельности и, следовательно, позволяет оценить ее успешность и эффективность.

С.Ю. Горбунова, исследовавшая формирование операций прогнозирования в процессе обучения чтению детей с системными нарушениями речи, в своей работе отмечает, что изучение прогнозирования является значимым для выявления структуры речевого дефекта и разработки коррекционного обучения таких детей [20].

Исследование специфики прогностической компетентности и ее связи с компонентами учебной деятельности у младших школьников с дефицитным типом дизонтогенеза изучали специалисты Казанского федерального университета. Было установлено, что младшие школьники с нарушениями зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата не всегда способны прогнозировать последствия своего поведения, предвидеть результаты деятельности.

У детей с дефицитным развитием обнаруживается большее число ошибок предсказания, что свидетельствует о наличии у них низкой скорости формирования прогноза и распределения произвольного внимания.

У детей с тяжелыми нарушениями речи обнаруживается низкий уровень способности к прогнозированию, несформированность всех ее компонентов.

Из-за нарушения всех сторон речи, бедности речевых средств общения прежде всего страдает коммуникативная функция прогностической компетентности. Дети данной категории демонстрируют низкий уровень коммуникативных умений, трудности в составлении плана и прогноза коммуникативной ситуации, не инициативны в общении и не стремятся к нему, не учитывают мнение собеседников [21]. Нарушения когнитивного компонента проявляются в выборе младшими школьниками нерациональных стратегий прогноза, медленной скорости формирования прогноза. О несформированности регулятивного компонента свидетельствует наличие негативной установки при конструировании модели будущих событий, занимание пассивной позиции, ожидание неблагоприятного итога ситуаций.

Исследования А.И. Ахметзяновой [22] показали, что прогностическая компетентность обеспечивает формирование структуры учебной деятельности, а в результате развития способности к прогнозированию младший школьник способен регулировать свою учебную деятельность.

Эмпирически доказано, что повышение скорости и эффективности прогнозирования, улучшения способности запоминать свои прогнозы у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи способствует совершенствованию таких компонентов учебной деятельности как учебные действия и действия оценки. Это означает, что дети приобретают возможность самостоятельно оценивать свою деятельность и поведение, а также расширяют диапазон способов и приемов решения учебных задач [23].

Развитие способности к прогнозированию имеет большое значение для выпускника начальной школы, так как прогнозирование создает базис для дальнейшего совершенствования понятийного мышления и успешности осуществления учебной деятельности в средней школе.

В связи с особенностями структуры дефекта, а именно нарушениями фонематического восприятия, неустойчивостью произвольного внимания, трудностями овладения операциями мышления, различными речевыми нарушениями, с одной стороны, и обучением младших школьников с нарушениями речи в условиях инклюзии, с другой, необходимо целенаправленное формирование прогностической компетентности. Целенаправленное формирование прогностической компетентности будет способствовать развитию речемыслительной деятельности, что повысит уровень их обучения и улучшит качество их учебной деятельности.

Таким образом, данные, описанные в психолого-педагогической литературе, о взаимосвязи прогностической компетентности и учебной деятельности школьников дают возможность рассматривать прогностическую компетентность как один из факторов совершенствования учебной деятельности.

Особое значение целенаправленное формирование прогностической компетентности приобретает в процессе обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, что

объясняется как спецификой самого дефекта, так и необходимостью создания специальных условий в образовательном процессе в рамках инклюзивного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beyn E.S. Verbal Paraphasis of Aphasic Patients in the Course of Naming Actions / E.S. Beyn, I.T. Vlasenko // Disorders of Communication, 1974. – V. 9, №1. – pp. 15–21.
2. Berre M. Speech Disorders Principles and Practices of Therapy / M. Berre, I. Eisenson. – New York, 1956. – 139 p.
3. Myklebust H.R. Aphasia in children. – Language development and language pathology / H.R. Myklebust // Handbook of speech pathology. – New York, 1967. – 210 p.
4. Wood N.E. Delayed speech and language development / N.E. Wood. – New York, 1965. – 142 p.
5. McLaughlin M.R. Speech and Language Delay in Children // American family physician, 2011. – Vol. 83, № 10. – pp. 1183–1188.
6. Broadbent D.E. Recent analyses of short-term memory / D.E. Broadbent // Кратковременная и долговременная память: XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 21. – М., 1966. – Р. 13–18.
7. Benton A.L. The cognitive functioning of children with developmental dysphasia / A.L. Benton // Developmental Dysphasia. – London, 1978. – 101 p.
8. Гаркуша, Ю.Ф. Дети с нарушениями речи: технологии воспитания и обучения: методическое пособие / [под редакцией Ю.Ф. Гаркуши]. – Москва: НИИ школьных технологий, 2008. – 190 с.
9. Вятлева, Ю.Е. Комплексный анализ учебной и речевой деятельности учащихся младших классов школы V вида: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Вятлева Юлия Евгеньевна. – М., 2004. – 28 с.
10. Булыгина, Т.Б., Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников / Т.Б. Булыгина. – СПб., 1996. – 90 с.
11. Матвеева, Л.А. Развитие свойств субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Л.А. Матвеева. – Л., 1991. – 59 с.
12. Антипова, Д.А. Изучение способности к прогнозированию младших школьников в онтогенезе и при различных видах дизонтогенеза / Д.А. Антипова, Ю.А. Чиркова // Научный альманах. – №12. – 2017. – С. 92–97.
13. Ломов, Б.Ф., Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
14. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50–59.
15. Ничипоренко, Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств / Н.П. Ничипоренко // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 123–130.

16. Присяжная, А.Ф. Формирование основ прогностической компетентности школьников: монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Образование. – 2005. – 144 с.
17. Ахметзянова, А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии: монография / А.И. Ахметзянова [и др.] – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.
18. Твардовская, А.А. Антиципация в структуре возрастнo-специфической деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Твардовская // Альманах казанского федерального университета: материалы XI Междунар. научно-образоват. конф. «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика». / Под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – С. 219–227.
19. Саврацкая, Е.Ю. Развитие целенаправленности в процессе учебной деятельности младшего школьника: дис. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Саврацкая Елена Юрьевна. – СПб, 2003. – 184 с.
20. Горбунова, С.Ю. Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Горбунова Светлана Юрьевна. – М., 2001. – 173 с.
21. Ахметзянова, А.И. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.И. Ахметзянова, И.А. Нигматуллина // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 105–114.
22. Ахметзянова, А.И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – №3. – С. 489–504.
23. Ахметзянова, А.И. Специфика антиципации младших школьников в условиях дефицитарного дизонтогенеза / А.И. Ахметзянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – 356–7. – С. 268–280.

Brykova Anna Vladimirovna

Orenburg state pedagogical university, Orenburg, Russia
E-mail: anna_9456@mail.ru

Voronova Anastasia Anatolievna

Orenburg state pedagogical university, Orenburg, Russia
E-mail: v-a-a2025@yandex.ru

Role of prognostic competence in the development of learning activity of junior schoolchildren with severe speech impairments in the practice of inclusive education

Abstract. According to the policy of Russian Federation targeted on social and schooling integration of people with health limitations inclusive education was widely implemented in the educational field for the purpose of teaching children with different disorders. This course of development provides questions concerned with the problems children with health limitations experience in general education institutions. Problems are connected with socializing, adaptation, acquirement of learning activity and learning material. Moreover the problem of educational process is forming of variant competences including prognostic one.

This article is dedicated to the problem of prognostic competence development and its role in the learning activity of junior schoolchildren with severe speech impairments. Forming of this competence is significant for this category of children. This is due to the particularity of the disorder and the necessity of creating special conditions in inclusive educational process.

Authors considered the commanding ideas of native scientists on the problem of learning activity, forecasting and prognostic competence. They also determine and describe components and functions of prognostic competence: regulative, cognitive and communicative.

In this article the distinctive features of junior schoolchildren with severe speech impairments are marked and described, individuality of their learning activity is highlighted (academic motivation, goal-setting, learning actions, control actions, actions of estimation, voluntariness). Furthermore, basic characteristics of prognostic competence of junior schoolchildren are disclosed – low rate of forecast composition, choice of irrational forecasting strategy, mistakes during the process of forecasting. The role of prognostic competence is noted in establishment of learning activity of junior schoolchildren with severe speech impairments.

Keywords: anticipation; forecasting; prognostic competence; junior schoolchildren; learning activity; severe speech impairments; inclusive education