

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ ТИПОЛОГИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

СВЕТЛАНА ФЕКЛИСТОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научно-методической работе,
Институт инклюзивного образования,
УО Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

Abstract: *The article actualizes the problem of developing a typology of special educational needs of children with developmental disabilities as a tool for ensuring adequate educational conditions and realizing the child's developmental potential. The possibilities of taking into account the provisions of a differentiated approach when developing a typology of special educational needs of students are characterized.*

Keywords: *special educational needs, children with developmental disabilities.*

Одним из ведущих критериев организации образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) на современном этапе выступают их особые образовательные потребности, которые выявляются на основе анализа своеобразия «дефицитов» развития ребенка, причин и механизмов, их обуславливающих, и определяют необходимость разработки специальных условий обучения и воспитания [2; 3; 4].

Как отмечает в своих исследованиях В. И. Лубовский, причинами возникновения особых образовательных потребностей являются общие и специфические особенности психофизического развития, которые проявляются у детей в разной степени выраженности и разных сочетаниях. К наиболее важным ученый относит низкую скорость приема и переработки информации, меньший объем ее сохранения и недостатки словесного опосредствования. Учитывая наличие модально-неспецифических (характерных для всех групп детей с ОПФР) и модально-специфических (возникающих у детей определенной нозологической группы) особенностей психофизического развития, можно говорить о возникновении инвариантных (свойственных всем обучающимся с ОПФР), вариативных (выявляемых у отдельных категорий детей) и индивидуальных (характерных для конкретного ребенка) особых образовательных потребностях.

Реализация принципа инклюзии в образовании предусматривает включение всех детей без дискриминации в совместный образовательный процесс. Поскольку спектр вариантов личностного и психического развития детей с ОПФР широк, для оптимальной организации их обучения и воспитания целесообразной становится разработка типологии особых образовательных потребностей, которая послужит базой для определения специальных образовательных условий. Такая типология может стать эффективным инструментом современной практики обучения и воспитания детей с ОПФР в разных условиях.

Проблема разработки типологии особых образовательных потребностей обуславливает необходимость определения соответствующих методологических основ. Одним из методологических подходов может стать дифференцированный.

Для наиболее полного понимания возможности использования дифференцированного подхода при разработке типологии обратимся к определению понятий «дифференциация» и «типологизация».

Дифференциация (от лат. *differentia* — «различие») — разделение, разведение процессов или явлений на составляющие части.

Типологизация (от греч. *τύπος* — отпечаток, образец, форма) — это метод научного познания, основанный на принципах типологии, направленный на разбиение некоторой изучаемой совокупности объектов на обладающие определёнными свойствами упорядоченные и систематизированные группы с помощью идеализированной модели или типа. Типология используется в целях сравнительного изучения существенных признаков, связей, функций, отношений, уровней организации объектов. В отличие от классификации, предусматривающей четкое выделение определенных групп, типология допускает пересечение некоторых свойств дифференцируемых областей. Типология предполагает систематизацию исследуемых объектов с целью выявления закономерностей их функционирования и последующего прогнозирования их развития.

Таким образом, можно говорить о том, что в основе разработки типологии лежит дифференциация тех существенных качеств, которые важны для характеристики изучаемого целостного явления и его типов, а также определение соотношений этих качеств.

Как известно, дифференциация образования предусматривает выделение гомогенных групп обучающихся, что позволяет осуществить адекватный отбор содержания, задач, методов, приемов и средств обучения. Главным условием дифференциации является определение базового критерия, который ляжет в основу классификации. Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует об использовании разных критериев, что определяется той целью, которую ставит перед собой ученый.

Согласно определению В. И. Андреева, дифференциация обучения предусматривает создание комплекса дидактических условий, учитывающих типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения [1]. По мнению И. П. Подласого, под дифференциацией понимается «учет индивидуальных особенностей учащихся, который осуществляется через изменение содержания, регулирование трудности и длительности выполнения отдельных заданий, средств методической поддержки учеников в соответствии с их возможностями и подготовленностью к обучению» [6]. Важнейшим условием дифференцированного подхода И. М. Осмоловская считает «знание и учет индивидуальных особенностей на основе определения учебных возможностей каждого ученика». При этом ученый указывает на правомерность дифференциации в различных видах и формах [5].

Анализ и обобщение данных психолого-педагогических исследований свидетельствует о выделении разных оснований дифференциации образования. К основным критериям дифференциации можно отнести:

- познавательные интересы и склонности;
- мотивацию учащихся;
- учебные возможности учащихся (интеллектуальные, волевые, эмоциональные, биологические (работоспособность));
- уровень волевого развития;
- характер протекания мыслительных процессов;
- психофизиологические особенности личности;
- специальные способности и др.

Реализация дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с ОПФР ориентирована на выделение и использование, кроме перечисленных выше, специфических критериев дифференциации, обусловленных, с одной стороны, своеобразием личностного и психического развития той или иной нозологической группы, специфическими трудностями достижения образовательных результатов, а, с другой стороны, учитывающих реальные возможности и потенциал развития ребенка. Несмотря на общность образовательных потребностей разных групп детей с ОПФР в той или иной сфере (например, для всех детей с ОПФР характерно нарушение речи), следует принимать во внимание причины и механизмы, их обуславливающие. Реализация педагогическим работником единых подходов в отборе методических приемов и средств приведет к низким образовательным результатам.

С учетом сущностных характеристик особых образовательных потребностей можно выделить несколько основных критериев дифференциации образования детей с ОПФР.

1. Ограничения жизнедеятельности в разных областях:

- самообслуживание;
- передвижение;
- ориентация;
- общение;
- самоконтроль поведения;
- обучение;
- трудовая деятельность и др.

2. Возможности ребенка с ОПФР:

- когнитивные (владение мыслительными операциями, особенности запоминания (запечатления и сохранения) информации, лексический запас (пассивный и активный), представления об окружающем мире);
- энергетические (умственная активность, работоспособность);
- эмоциональные (познавательная мотивация, внимание (концентрация и переключение));

3. Потенциал развития ребенка в разных областях.

Как известно, к основным целевым ориентирам современного образования детей с ОПФР относятся формирование жизненных и академических компетенций.

Традиционно акцент в образовании детей с ОПФР был сделан на формировании академической составляющей. Однако именно блок жизненных компетенций позволит ребенку с ОПФР в будущем максимально продуктивно использовать сформированные академические компетенции в повседневной жизнедеятельности. Следовательно, и этот критерий (жизненные и академические компетенции) может и должен быть учтен при разработке типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Необходимо учитывать, что задачи формирования этих компетенций будут также дифференцированы при работе с детьми разных нозологических групп. При характеристике каждой из указанных групп компетенций будут выделены общие для всех групп детей с ОПФР и специфические для определенной категории. Так, дифференцированными в определении задач развития жизненных компетенций детей с ОПФР будут: формирование представлений о личных адаптивных средствах; развитие социально-бытовых умений, используемых в разных повседневных ситуациях; формирование безопасного поведения и др.

Таким образом, при использовании дифференцированного подхода с учетом разных критериев, их соотношения на определенном этапе и перспектив развития, возможна разработка разных вариантов типологии особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР. Приведем четыре основных варианта и матрицы, их характеризующие.

Первый вариант – **линейная типология** – может быть основана на учете классификации особых образовательных потребностей в определенной области. Такая типология может быть разработана применительно к характеристике определенной сфере жизнедеятельности (передвижение, общение, ориентация) и/или образовательной области. Матрица линейной типологии приведена на рис. 1.



Рисунок 1. Матрица линейной типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Следует указать на важность определения соотношения ограничений и возможностей ребенка с ОПФР в определенной сфере жизнедеятельности, с одной стороны, и целесообразности их учета при формировании академических и жизненных компетенций, с другой стороны. Это является действительно важным для адекватного отбора соответствующих дидактических инструментов. Например, необходимо анализировать возможности совершения тонких движений рук ребенком с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в процессе обучения письму, формирования изобразительных умений, а также возможности выполнения им общих движений при отборе упражнений для физического развития. Учет возможностей восприятия речевой информации важен при организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью и др. При этом следует понимать, что в основе специфики восприятия могут лежать различные причины: ограничения возможности восприятия звуковой информации определенного частотного и динамического диапазонов (т.е. собственно рецепции),

нарушение скорости обработки речи, особенности концентрации и переключения внимания, специфика оперативной памяти и т.д. Следовательно, и отбор специальных образовательных условий для разных детей должен осуществляться дифференцировано.

Второй вариант – **многофакторная типология** – основана на одновременном анализе и учете нескольких характеристик и определении вариантов их возможного взаимодействия.

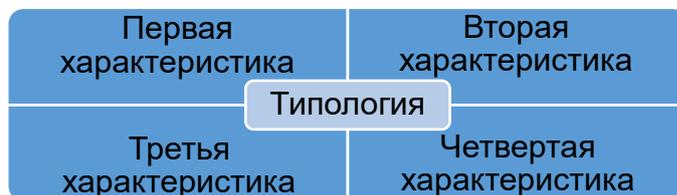


Рисунок 2. Матрица многофакторной типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Например, при анализе речевых нарушений следует учитывать своеобразие овладения ребенком основными компонентами речевой деятельности (восприятие, понимание и продуцирование), поскольку уровень сформированности каждого из них может быть различным, а значит их взаимодействие также формируется специфично (есть восприятие, но не сформировано понимание; нарушено восприятие, но сформировано умение восстанавливать информацию с опорой на контекст и т.д.). Таким образом, при разработке многофакторной типологии учитывается соотношение компонентов исследуемого признака и их соответствие нормотипичным показателям.

Третий вариант – **иерархическая типология** – построена с учетом уровневой организации особых образовательных потребностей.



Рисунок 3. Матрица иерархической типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Четвертый вариант – **динамическая типология** – основана на выявлении и характеристике актуального состояния и определении потенциала развития детей с ОПФР в той или иной области или областях (рисунок 4).

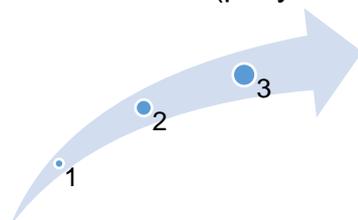


Рисунок 4. Матрица динамической типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Таким образом, дифференцированный подход при разработке типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР может быть использован

вариативно с учетом тех задач, которые будут решаться с использованием данного инструмента.

Использованная литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск : БГПУ, 2020. – 104 с.
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Электронный ресурс] / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. Режим доступа: <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health>. – Дата доступа: 10.06.2019.
4. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – № 5. – Режим доступа http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf. – Дата доступа: 30.05.2019.
5. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Московский социально-психологический институт, Воронеж : МОДЭК, 2004. – 176 с.
6. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 576 с.

**ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**ЛАРИСА ЧЕРНЫШЕВИЧ,
соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article discusses the issues of diagnostics of the level of speech development of children with hearing impairment as a prerequisite for teaching them in conditions of inclusion.*

Keywords: *inclusion, hearing impairment.*

Одной из актуальных задач современной сурдопедагогики выступает модернизация образования детей с нарушением слуха. Данная категория детей крайне неоднородна по своему составу в связи со значительными различиями в степени нарушения слуха, уровнях сформированности слухового восприятия и речи, использовании технических средств реабилитации, наличии сопутствующих нарушений.

Нарушение слуха обуславливает возникновение нарушений речевого развития, так как в нормотипичных условиях ребенок овладевает речью на основе слухового восприятия по подражанию речи взрослого. На основе слухового восприятия осуществляется самоконтроль качества речи. В условиях слуховой депривации возможность полноценного овладения речью в той или иной степени ограничена. При этом следует учитывать, что именно речь выступает главным фактором, обеспечивающим социальную и образовательную интеграцию детей с нарушением