

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**ВЛАДИМИР ШИНКАРЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article presents the scientific substantiation of the criteria for determining the typology of special educational needs of children with disabilities of preschool age. The following criteria have been identified as the above criteria: assessment of the personal and functional and capabilities of children based on the study of the individual social experience of each of them; community of manifestations in the need to create special conditions for education.*

Keywords: *special educational needs, typology, criteria, preschool age.*

Для обеспечения эффективности образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать их особые образовательные потребности (ООП). Анализ научных публикаций, раскрывающих данное понятие, указывает на его сущностную характеристику, которая определяется созданием условий для получения образования, необходимых для реализации потенциала интеллектуального и личностного развития, образовательных возможностей этих детей. Создание таких условий осуществляется во взаимосвязи интересов каждого ребенка, его семьи и общества в целом.

Определение типологии ООП должно осуществляться по научно обоснованным критериям. Решая задачу их разработки, под типологией мы понимаем «результат типологического описания и сопоставления» [9], а под критерием – «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-л.» [4, с. 1066].

При этом, определяя критерии типологии ООП, мы имеем в виду типологию ООП, применимую не только ко всей категории детей с ограниченными возможностями здоровья, но и к каждому отдельному ребенку, так как образовательный процесс должен быть лично ориентированным и отвечать его критериям.

Критерии определения типологии ООП должны быть взаимосвязаны, что позволит применять их для выявления системы ООП, определять иерархию и связи ООП, выполнять их системный анализ, на необходимость которого обращается в специальной психолого-педагогической литературе [2]. Использование критериев определения типологии ООП должно позволять учитывать результаты комплексного (медицинского, психологического и педагогического) изучения человека как высшей ценности педагогики, что объединяет системный подход с антропологическим. Последний понимается как «целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющая в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной областях методологии научно-педагогического исследования и практической деятельности педагога» [11, с. 54].

Ребенок (в его же интересах) изучается в деятельности, выявляются ее особенности и потребности в специальной организации, что определяет необходимость опоры и на личностно-деятельностный подход.

Выбор критериев осуществлялся нами с учетом того, что типология ООП предназначена для использования в подготовке не только учителей-дефектологов и учителей-логопедов, но и воспитателей, педагогов социальных, педагогов-психологов, а также для последующего ее применения всеми указанными категориями педагогических работников в своей профессиональной деятельности. Учитывалось, что они должны уметь ориентироваться не только на уже рассмотренные в специальной психолого-педагогической литературе [2; 6; 7; и др.] общие для всех детей с ограниченными возможностями здоровья и специфичные для каждой из категорий этих детей ООП. В этой связи принималось во внимание, что в учреждениях дошкольного образования обычно есть и дети, которые не прошли еще обследования в психолого-медико-педагогической комиссии и не отнесены к какой-либо из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами предложены следующие основные критерии определения типологии ООП детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста:

1. оценка личностных и функциональных возможностей детей на основе изучения индивидуального социального опыта каждого из них;
2. степень общности проявлений в необходимости создания особых условий для получения образования, т. е. проявлений ООП.

Определяя необходимость использования первого из указанных критериев, мы исходили из того, что любой педагог так или иначе оценивает социальный опыт ребенка и определяет проблемы в его усвоении.

Понятие социального опыта не имеет однозначного определения и может быть рассмотрено с позиций разных наук (философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики). Анализ научно-педагогической литературы [3; 5; 8; и др.] позволяет выделить следующие важнейшие для нашего исследования характеристики социального опыта индивида, в т. ч. ребенка дошкольного возраста:

- это – опыт участия индивида в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, самопознания и самоидентификации, характеризующийся знаниями об окружающей действительности и о себе, навыками и умениями взаимодействия с окружающими, усвоенными способами деятельности;
- приобретение социального опыта – результат практической и познавательной деятельности, активного взаимодействия человека с окружающим миром, в т. ч. в процессе воспитания (в широком значении этого понятия);
- социальный опыт не только формируется, но и проявляется в деятельности, что позволяет оценивать и личностные, и функциональные, возможности ребенка.

Необходимость использования в рамках первого критерия оценки личностных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом не только их описания в специальной психолого-педагогической литературе, но и на основе изучения педагогами индивидуального социального опыта, определяется тем, что обычно эти дети нуждаются в специальной поддержке их личностного развития.

Отметим, что выделение опыта самоидентификации (в отличие от других указанных выше составляющих социального опыта) мы встретили лишь в отдельных

исследованиях [3]. В то же время в учебной программе дошкольного образования выделено направление «Социально-нравственное и личностное развитие» и в нем – обучение самопознанию (формирование знаний о себе, формирования образа «я», интереса к себе, опыта самонаблюдений и т. д.) [10]. Это позволяет рассматривать самопознание и самоидентификацию как составляющие социального опыта. Совершенно очевидно, что если предусматривается специальное обучение ребенка самопознанию и самоидентификации, то они охватываются данным понятием, так как речь идет о формируемом педагогами опыте.

Характеризуя системный подход в анализе ООП, Т. Г. Богданова обращает внимание на их уровень, определяемый на основе закономерностей, которые являются общими для всех типов нарушенного развития. Это, во-первых, трудности взаимодействия с окружающим миром, одни из которых обусловлены особенностями познания окружающей действительности, формированием неадекватного образа мира, а другие определяются изменением или искажением способов общения с другими людьми, приводящими к обеднению социального опыта, трудностям социализации. Во-вторых, это – своеобразие развития их личности, проявляющееся в неадекватной самооценке, отставании развития эмоциональной сферы [2, с. 31]. Справедливость сказанного подтверждается характеристиками личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, которые представлены и другими авторами [7]. Этим подкрепляется вывод о необходимости оценки личностных возможностей детей.

Выделяя оценку функциональных возможностей, прежде всего обратим внимание на значение понятия «функциональный»: «Функциональным называется то, что относится к практике, конкретному использованию, употреблению какого-либо объекта или явления» [12]. Соответственно под функциональными возможностями мы имеем в виду проявления ребенком себя в различных видах деятельности (включая игровую деятельность как ведущую для ребенка дошкольного возраста с нормотипичным развитием) и в межличностном взаимодействии. При этом считаем необходимым обратить внимание на необходимость выявления как актуальных (определяемых тем, что ребенок обнаруживает в рамках самостоятельной деятельности), так и потенциальных (реализуемых с помощью взрослого) функциональных возможностей.

Второй критерий определения типологии ООП детей с ограниченными возможностями здоровья, который состоит в установлении степени их общности, фактически известен и апробирован. Так, О.И. Кукушкина и Е.Л. Гончарова обращают внимание на выделение в российской научной школе трех групп ООП: 1) общих для всех детей с ограниченными возможностями здоровья; 2) специфичных для каждой из нозологической группы этих детей и для каждого типологического варианта внутри каждой группы; 3) индивидуальных [6, с. 30].

Общие ООП определяются применительно ко времени начала обучения, его задачам, содержанию, методам, средствам и организации, социальной и образовательной интеграции, жизненной компетенции, образовательному маршруту учащихся, оценке достижений в образовании, границам образовательного пространства, продолжительности образования, взаимодействию с семьей, взаимодействию специалистов [6, с. 31].

Важно понимать, что учет общих ООП имеет свою специфику для каждой из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, конкретные проявления потребностей, связанных с особыми задачами, содержанием, методами, средствами и организацией обучения у детей с нарушениями зрения, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра имеют существенные различия. Поэтому ООП первой группы фактически получают конкретизацию в специфичных ООП.

В свою очередь каждая из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья также не является однородной даже в рамках определенного типологического варианта. Поэтому учет и общих, и специфичных ООП не может быть эффективным без учета индивидуальных ООП. Нужно иметь в виду, что у выявленных детей с ограниченными возможностями здоровья при реализации в образовательном процессе рекомендаций, содержащихся в заключениях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, общие и специфичные ООП в значительной мере фактически оказываются уже учтенными. Например, реализация образовательных программ предполагает учет в методике обучения и воспитания особенностей восприятия и переработки информации, обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса с учетом особенностей психики каждой из категорий детей.

Использование критерия общности проявлений ООП выполняется в сочетании с оценкой как личностных и функциональных возможностей детей. Например, в числе ООП, определяемых путем оценки функциональных возможностей, можно выделить не только общую «потребность в целенаправленном формировании жизненной компетенции ребенка» [6, с. 31], но и потребность в обеспечении особого содержания педагогической работы в данном направлении с учетом специфических затруднений, свойственных определенным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья, а также потребность в оказании тому или иному ребенку индивидуальной помощи (например, в овладении навыками самообслуживания или другими навыками, если это необходимо).

Разделение ООП по степени общности целесообразно выполнять и с учетом уровней образования, в нашем случае – дошкольного. Это логически обосновано актуальностью той или иной потребности применительно к конкретным возрастным периодам развития и фактически применяется для решения практических вопросов организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и реализации образовательных программ. Например, Н.В. Бабкина выделяет ООП детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения [1]. Такой подход целесообразен и в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста всех категорий.

Например, необходимость в поддержке овладения универсальными учебными действиями характеризует потребность, удовлетворение которой необходимо для функционирования ребенка в социальной роли учащегося. На уровне же дошкольного образования необходимо поддерживать овладение детьми предпосылками этих действий. В связи с приведенным примером отметим взаимосвязь личностных и

функциональных возможностей и в некоторых случаях определенную условность разделения связанных с ними ООП. Так, владение самоконтролем, специальное формирование которого является одной из задач коррекционно-педагогической работы в данном направлении, прямо связано с развитием и личностных, и функциональных возможностей детей.

Еще одним примером дифференциации ООП с учетом уровня образования является создание условий для профилактики свойственных разным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии) и дискалькулии в дошкольном возрасте и потребности в коррекции этих нарушений при обучении в школе. Так, детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития свойственна предрасположенность к этим нарушениям. При отсутствии соответствующей коррекционно-педагогической работы она перерастает в указанные нарушения, преодолеть которые значительно труднее, чем предупредить.

Предрасположенность к указанным нарушениям может быть выявлена у значительной части, но не у всех детей названной категории. Поэтому создание условий для предупреждения этих нарушений следует рассматривать как одну из индивидуальных ООП. Они могут быть выявлены на разных этапах психолого-педагогической диагностики (скрининг-диагностики, дифференциальной диагностики, углубленного психолого-педагогического изучения ребенка), но наиболее предпочтительным вариантом все же является их обнаружение на этапе скрининг-диагностики и отражение соответствующих сведений в характеристике, которая представляется на ребенка в психолого-медико-педагогическую комиссию. Именно поэтому важно, чтобы педагоги разных специальностей были знакомы не только с общими и специфичными ООП детей с ограниченными возможностями здоровья, но и возможными проявлениями у них индивидуальных ООП.

Важно указать, что использование рассмотренных критериев достаточно полно обеспечено результатами научных исследований, представленных в современной психолого-педагогической литературе. Это позволяет активно включать в работу по выявлению ООП у детей с ограниченными возможностями здоровья педагогических работников разных специальностей с учетом их функциональных обязанностей. Так, ведущая роль в определении потребности в проведении занятий по коррекции нарушений речи принадлежит учителю-логопеду, однако на эти нарушения может обратить внимание и воспитатель. Он же обычно первым замечает и специфические затруднения ребенка в усвоении программного материала, в т. ч. по формированию элементарных математических представлений и по подготовке к обучению грамоте. Предоставляемые им сведения значимы для выявления детей, предрасположенных, соответственно, к нарушениям письменной речи и к дискалькулии.

Мы полагаем, что актуальной является организация взаимодействия педагогических работников в рамках психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего своевременное выявление ООП с учетом рассмотренных нами критериев.

Использованная литература:

1. Бабкина, Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н. В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 44–58.
2. Богданова, Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т. Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 28–32.
3. Бычкова, В. С. Социальный опыт как основа социального воспитания [Электронный ресурс] / В. С. Бычкова, Т. И. Зубкова // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике : сб. мат. конф. – 2003. – Вып. 2. – URL: <http://do.teleclinica.ru/206139/>. – Дата доступа: 07.09.2021.
4. Критерий // Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АКТ : Астрель, 2006. – Т. 1. : А–Л. – С. 1066.
5. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – М. : РГСУ, 2002. – С. 284–285.
6. Кукушкина, О. И. Дети с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева,
7. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
8. Социальный опыт индивида [Электронный ресурс] // Национальная педагогическая энциклопедия. – URL: <https://didacts.ru/termin/socialnyi-opyt-individa.html>. – Дата доступа: 03.09.2021.
9. Типология [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/4192667>. – Дата доступа: 02.09.2021.
10. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / вучэбная праграма дашкольнай адукацыі для ўстаноў дашкольнай адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання [Электронный ресурс]. – URL: <https://adu.by/images/2019/10/up-doshkolnoe-2019-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 03.09.2021.
11. Фирсова, А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / А. Е. Фирсова. – Волгоград, 2014. – 186 л.
12. Функциональный [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/5733>. – Дата доступа: 02.09.2021.