**Дети с особыми образовательными потребностями**

    Новый, еще не устоявшийся термин; возникает, как правило, во всех странах мира при переходе отунитарного общества к открытому гражданскому, когда общество осознаёт потребность отразить в языкеновое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним.

   Данный термин призван вытеснить из широкого употребления термины "аномальные дети", "дети снарушениями в развитии", "дети с отклонениями в развитии" и конкретизирующие их термины (дебил, идиот,даун, спастик, алалик, дизартрик и др.) как термины, указывающие на ненормальность, неполноценностьчеловека.

   Подтверждая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценноеменьшинство, новый термин закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков,нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствахобразования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

   Термин "дети с особыми образовательными потребностями" используется как в широком социальном, таки в научном контексте. В научном контексте данный термин важен потому, что он ориентируетисследователей на "проницаемость" границ между науками об аномальном и нормальном ребёнке, так какдетьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическиминарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребностимогут быть обусловлены социокультурными факторами.

   Несмотря на то, что данный термин появляется в России позже, чем в США и странах Западной Европы,его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западноготермина "дети с особыми нуждами" ("Children with Special Needs"). Содержание термина "дети с особымиобразовательными потребностями" отражает традиционное для отечественной дефектологии пониманиеребёнка с нарушениями в развитии как ребёнка, нуждающегося в "обходных путях" достижения тех задачкультурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способамивоспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

   Современные научные представления позволяют выделить общие для разных категорий детей снарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

   В аспекте времени начала специального образования - потребность в совпадении началацеленаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка. Так, еслинарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребёнка, то и специальное обучениедолжно начинаться в первые месяцы жизни. Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичногонарушения в развитии все усилия взрослых направлены исключительно на попытку лечения ребёнка,реабилитацию только средствами медицины.

   В аспекте содержания образования - потребность во введении специальных разделов обучения, неприсутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (например, занятия поразвитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохшихдетей, разделы по социально-бытовой ориентировке для слепых, слепоглухих и умственно отсталых детей,разделы по формированию механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействияс окружающими людьми и др.).

   В аспекте методов и средств обучения - потребность в построении "обходных путей", использованииспецифических средств обучения, более дифференцированном, "пошаговом" обучении, чем этого требуетобучение нормально развивающегося ребёнка (например, использование дактилологии и жестовой речипри обучении глухих, рельефно-точечного шрифта Брайля при обучении слепых, значительно болеераннее, чем в норме, обучение глухих детей чтению и письму и т.п.).

   В аспекте организации обучения - потребность в качественной индивидуализации обучения, в особойпространственной и временной организации образовательной среды (так, например, дети с аутизмомнуждаются в особом структурировании образовательного пространства, облегчающем им пониманиесмысла происходящего, дающем им возможность предсказать ход событий и планировать своё поведение).

   В аспекте границ образовательного пространства - потребность в максимальном расширенииобразовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

   В аспекте продолжительности образования - потребность в пролонгированности процесса обучения ивыход за рамки школьного возраста.

   В аспекте определения круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействия - потребность всогласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей (специальных психологов ипедагогов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.), вовключении родителей проблемного ребёнка в процесс его реабилитации средствами образования,созданными специалистами. Складываются подходы к дальнейшей дифференциации понятия "особыеобразовательные потребности". Выделяются такие термины, как "особые образовательные потребностиразных категорий детей с нарушениями психофизического развития"; "общие образовательные потребностиразных категорий детей применительно к одним и тем же задачам и этапам развития"; "варианты особыхобразовательных потребностей конкретных детей по отношению к разным этапам развития ииндивидуальным образовательным маршрутам" и др.

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении. Коррекционная педагогика опирается на ряд принципов, в соответствии с которыми педагоги строят коррекционно-развивающие программы для обучения и воспитания детей данной категории. Такая стратегия призвана обеспечить социализацию ребенка, т.е. способствовать достижению конечной цели обучения и воспитания ребенка с отклоняющимся развитием – преодолению его социальной недостаточности, максимально возможному введению его в социум, формированию у него способности жить самостоятельно.

Приведем характеристику важнейших принципов обучения, выделенных на основе разработки ряда научных теорий в области дефектологии.

Среди множества научных теорий, так или иначе оказавших влияние на становление и развитие отечественного специального образования, особое место занимают положения, сформулированные Л.С. Выготским [2, 3], которого по праву считают основателем современной дефектологической науки. Им сформулирован ряд теорий, получивших в дальнейшем свое развитие в работах его последователей А.Н. Леонтьева [7], В.В. Лебединского[6], Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [1] и др., что позволило создать концепцию современной системы образования и воспитания детей с различными отклонениями в развитии. Среди этих теорий большую значимость представляет теория развивающего обучения, которая  констатировала наличие различных уровней психического развития ребенка с нарушениями в психофизическом развитии – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Теория развивающего обучения легла в основу принципа организации коррекционно-педагогического процесса в специальном образовании – ***принципа развивающего обучения***, основанного на положении Л.С. Выготского [2] о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны его ближайшего развития. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно – это и есть знаменитая зона ближайшего развития. Обучение, по утверждению Л.С. Выготского, должно быть ориентировано не на уровень актуального развития, а на зону ближайшего развития.

Выявление зоны ближайшего развития может осуществляться посредством 3 основных видов помощи – стимулирующей, направляющей и обучающей. *Стимулирующая помощь* используется в условиях низкого познавательного интереса ребенка, недостаточной произвольности поведения при выполнении учебного задания, сниженной способностью удерживать цель и организовывать свою деятельность. *Направляющая помощь* предъявляется в связи с несовершенством владения средствами и способами деятельности ребенка, сниженной способности планировать последовательность выполняемых действий. *Обучающая помощь* применяется в ситуациях, когда предыдущие виды помощи не оказались достаточными для продуктивного выполнения ребенком учебного задания. Данный вид помощи может предъявляться в виде показа педагогом образца действия. Стимулирующая помощь является наименьшей дозой помощи ребенку, обучающая – наибольшей.

Учет уровней развития в обучении ребенка путем их выявления и закономерного предъявления различных «доз» помощи позволяет реализовать и ***принцип индивидуализации обучения***, поскольку при фронтальном обучении достаточно разнородной по уровню психического развития группы детей педагогом могут предъявляться однородные по характеру задания с различной степенью помощи ребенку.

Другая теория Л.С. Выготского[3], заслуживающая особого внимания и реализующаяся сугубо в условиях специального образования – теория о структуре дефекта, без учета которой сегодня не мыслится современный коррекционно-педагогический процесс в специальном образовательном учреждении любого типа. Согласно данной теории, дефект ребенка с отклонениями психофизического развития имеет сложную структуру, в нем выделяются две группы симптомов – первичные нарушения, которые в своей основе содержат недостаточность, повреждения анатомо-физиологических систем организма (диффузное поражение ЦНС при олигофрении, нарушение деятельности органов чувств при недостаточности зрения и слуха и др.) и вторничные нарушения, формирующиеся на основе первичных в результате приспособления индивида с морфофункциональными повреждениями  к условиям социальной среды. Типичный пример наличия первичного нарушения и формирования на его основе вторичного дефекта – это немота как следствие глухоты. Вторичные нарушения, в свою очередь, имеют иерархическое строение и находятся в определенном отношении, как с первичным нарушением, так и с рядом других вторичных нарушений.

Л.С. Выготский [3]  утверждал, что задача коррекционного педагога заключается не в лечении или ослаблении первичного дефекта, а в коррекции и предупреждении вторичных дефектов. Л.С. Выготским выделена следующая закономерность – чем дальше отстоит в иерархической последовательности возникновения вторичный дефект от первичного, тем легче он поддается коррекции. Так, работа по обогащению словарного запаса неслышащего ребенка имеет большую продуктивность, чем коррекция его звукопроизношения, развитие наглядных форм мышления ребенка с умственной отсталостью будет иметь больший эффект, чем формирование его словесно-логического мышления, нарушение которого является прямым следствие недостаточности аналитико-синтетической деятельности головного мозга. Теория о структуре дефекта легла в основу принципа коррекционной педагогики об ***учете соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений*** ребенка. При этом важно учитывать и механизм возникновения вторичных нарушений.

Большую роль для становления коррекционной педагогики сыграла теория П.Я. Гальперина [4, 5] о поэтапном формировании умственных действий,  которая учитывается практически при построении всех программ коррекционной работы с детьми, имеющими какие-либо нарушения психофизического развития. Согласно данной теории, любое усваиваемое ребенком действие имеет первоначально развернутую форму и осуществляется в плане предметных действий и при прямой помощи взрослого. По мере того как ребенок научается выполнять его самостоятельно, действие приобретает все более обобщенный характер, сокращается и переходит в умственный план. На этом этапе можно квалифицировать это действие как интериоризированное, а значит усвоенное. Данная теория обосновала необходимость включения в дидактику коррекционной работы соответствующего принципа – ***принципа поэтапного формирования умственной деятельности***. Кроме того, теория поэтапного формирования позволяет говорить о трех общеинтеллектуальных умениях, составляющих иерархическую структуру любой познавательной деятельности – перцептивной, мнемической, мыслительной, которые следует формировать в процессе коррекционного обучения детей с особыми образовательными потребностями. К этим действиям относится ориентировка в задании, планирование и контроль.

Немаловажное значение для коррекционной педагогики имеет теория о деятельности, учет которой привел к формулированию такого принципа, как ***принцип деятельностного подхода***. Согласно А.Н. Леонтьеву [7], любая деятельность (учебная, трудовая, умственная и др.) имеет сложную структуру. В ее состав включены мотивационный, операциональный  и контрольно-оценочный компоненты. У детей с особыми образовательными потребностями имеется недостаточность одной или более указанных подструктур.  Так, им может быть характерен низкий уровень мотивации деятельности, проявляющийся в отсутствии познавательного интереса к выполняемой деятельности или неустойчивости этого интереса. В области операционального компонента может наблюдаться несформированность способов и средств решения задачи, их конкретный (у детей с умственной отсталостью,  или, напротив, излишне обобщенный (у детей с нарушениями зрения) характер. У детей с различными психофизическими нарушениями может наблюдаться полная или частичная неспособность к самоконтролю и самокоррекции выполняемых действий, что может выражаться в некритическом отношении к результатам своей деятельности или уходе от поставленной задачи. Поэтому, в процессе коррекционно-педагогической работы следует детально формировать каждое действие, а затем производить «укрупнение» единиц деятельности, т.е. включать уже усвоенные действия в более сложные по структуре действия, составляющие деятельность. Так, действие количественного счета только после его полного усвоения включается в действие сложения и вычитания, последняя включается в деятельность по решению арифметических задач и т.д.

Важнейшее положение об организации совместно-разделенной деятельности обучающего и обучаемого было сформулировано А.И. Мещеряковым [8]  при разработке системы коррекционной и реабилитационной помощи слепоглухим детям. Данное положение целесообразно спроецировать на процесс обучения и воспитания ребенка с другими типами дизонтогенеза – нарушениями интеллекта, двигательной сферы, речи. Именно в процессе совместных действий взрослого и ребенка у последнего активно формируются первоначально простейшие, а затем все более сложные навыки. А.И. Мещеряков утверждал, что в начале формирования умения необходимо ориентироваться на малейшие проявления активности ребенка, «…помощь взрослого должна быть строго дозирована – она не должна быть так велика, чтобы ребенок совсем отказался от самостоятельности, и достаточно велика, чтобы был достигнут нужный результат» [8, С.120]. Как замечает автор, ребенок овладевает действием поэтапно, в начале обучения ребенка навыку все действия взрослый совершает сам – на этом этапе действия еще нет, поскольку все действие совершается обучающим лицом. Затем ребенок побуждается к первой активности, выполняет отдельные доступные для него операции – здесь действие становится совместным и разделенным между взрослым и ребенком. Постепенно часть действия, выполняемая взрослым, становится все меньше, а часть, выполняемая ребенком, при возрастании его активности в совместной деятельности, – все больше. При этом педагогу важно построить обучение таким образом, чтобы мера трудности каждой последующей задачи возрастала.

По данной схеме можно обеспечить усвоение ребенком с нарушенным развитием любого действия, как предметного, так и умственного.

Таким образом, знание и учет принципов обучения, опирающихся на важнейшие методологические подходы к развитию психики в норме и патологии, позволят коррекционному педагогу определить основные направления коррекционного воздействия и прогнозировать результат их социализации и адаптации.