ПРИЧИНЫ ОШИБОЧНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ РЕБЁНКА В МАССОВОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТИПОЛОГИЯ НА ОСНОВЕ ОБОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА



Зайнутдинова Дилобар Нуритдиновна, заместитель директора негосударственного образовательного учреждения «Dialog School»
ORCID: 0009-0009-7166-246X

Аннотация. В статье предложена типология причин, по которым ребёнок, не имеющий нарушения развития, может быть отнесён педагогом массовой дошкольной образовательной организации к числу детей с нарушением. Основанием классификации принято то, что именно принимается за признак нарушения; по этому основанию выделены четыре типа: нормативно-возрастной, социально-средовой, индивидуально-типологический и телесно-сенсорный. Показано, что типы не являются взаимоисключающими и что наибольшую трудность представляют случаи, в которых основания разных типов действуют одновременно. Установлено, что различение типов не требует от педагога диагностических действий и осуществляется средствами наблюдения и описания. Обосновано назначение типологии: она служит средством описания случая, а не средством отнесения ребёнка к категории. Предложен порядок использования типологии при подготовке педагогической характеристики ребёнка. Указаны три направления эмпирической проверки предложенной классификации.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическое наблюдение, ошибочная идентификация, вариативная норма, двуязычие, типология, педагогическая характеристика.

Annotatsiya. Maqolada rivojlanishida nuqsoni bo‘lmagan bolaning ommaviy maktabgacha ta’lim tashkiloti pedagogi tomonidan nuqsonli bolalar qatoriga kiritilishi sabablarining tipologiyasi taklif etilgan. Tasnifning asosi sifatida nuqson belgisi deb aynan nima qabul qilinishi olingan; shu asosda to‘rt tur ajratilgan: me’yoriy-yosh, ijtimoiy-muhit, individual-tipologik va tana-sensor turlari. Turlar bir-birini istisno qilmasligi hamda turli turlarning asoslari bir vaqtda amal qiladigan holatlar eng katta

qiyinchilik tug‘dirishi ko‘rsatilgan. Turlarni farqlash pedagogdan tashxisiy harakatlarni talab qilmasligi va kuzatish hamda tasvirlash vositalari bilan amalga oshirilishi aniqlangan. Tipologiyaning vazifasi asoslangan: u bolani toifaga kiritish vositasi emas, balki holatni tasvirlash vositasi sifatida xizmat qiladi. Bolaning pedagogik tavsifnomasini tayyorlashda tipologiyadan foydalanish tartibi taklif etilgan. Taklif etilgan tasnifni empirik tekshirishning uchta yo‘nalishi ko‘rsatilgan.

Kalit so‘zlar: maktabgacha ta’lim, pedagogik kuzatish, xato identifikatsiya, variativ me’yor, ikki tillilik, tipologiya, pedagogik tavsifnoma.

Annotation. The article proposes a typology of the reasons why a child without a developmental impairment may be classed by a mainstream preschool teacher among children who have one. The basis of classification adopted is what exactly is taken to be a sign of impairment; on this basis four types are distinguished: age-normative, social-environmental, individual-typological and bodily-sensory. It is shown that the types are not mutually exclusive and that the greatest difficulty is presented by cases in which the grounds of different types operate simultaneously. It is established that distinguishing between the types requires no diagnostic action on the teacher’s part and is carried out by means of observation and description. The purpose of the typology is substantiated: it serves as a means of describing a case, not as a means of assigning a child to a category. A procedure is proposed for using the typology in preparing a pedagogical characterisation of a child. Three directions for the empirical verification of the proposed classification are indicated.

Key words: preschool education, pedagogical observation, misidentification, variability of the norm, bilingualism, typology, pedagogical characterisation.

Закон Республики Узбекистан «О дошкольном образовании и воспитании» относит к детям с особыми образовательными потребностями детей с индивидуальными нуждами независимо от наличия инвалидности [1, ст. 3]. Приём ребёнка в государственную многопрофильную специализированную дошкольную образовательную организацию осуществляется на основании заключения комиссии и с согласия законных представителей ребёнка [1, ст. 33]; порядок работы комиссий установлен постановлением Кабинета Министров от 25 января 2024 года № 46 [2].

Суждение об особенностях развития ребёнка складывается в повседневной практике массовой дошкольной организации раньше любого обследования. Оно может оказаться верным и привести к своевременной помощи, а может оказаться ошибочным. Настоящая работа посвящена второму случаю. При этом ошибка рассматривается не как проявление недостаточной квалификации педагога:

наблюдение показывает, что педагог замечает особенности ребёнка своевременно, а трудность возникает при их объяснении.

Объектом исследования выступает процесс идентификации педагогом особенностей развития ребёнка в массовой дошкольной образовательной организации. Предметом исследования являются причины ошибочной идентификации и основания их классификации. Цель статьи — построить типологию таких причин на едином основании и определить назначение этой типологии в деятельности педагога. Задачи: выбрать основание классификации; выделить и описать типы; установить, требует ли различение типов диагностических действий; определить порядок использования типологии и направления её эмпирической проверки.

В международных исследованиях раннего выявления инструменты наблюдения разрабатываются преимущественно как средства выделения группы риска: чек-лист наблюдения ребёнка, предназначенный для педагога, проверен на выборке детей от двух до шести лет и показал возможность выделять детей группы риска по пяти областям развития [7]. Сопоставление оценок педагогов и родителей на выборке дошкольников показало, что они расходятся закономерным образом и что ни одна из них не замещает другую [8]. Рамочный документ Nurturing Care рассматривает мониторинг развития как элемент непрерывного сопровождения [5], а в ряде национальных систем обязанность регулярного отслеживания развития возложена на дошкольную ступень [6]. Эти работы обращены к тому, как выделить ребёнка, нуждающегося в помощи. Обратная сторона задачи – по каким основаниям ребёнок, в помощи не нуждающийся, попадает в число выделенных – самостоятельным предметом в них не выступает. В диссертационных исследованиях по специальности 13.00.08, выполненных в Республике Узбекистан, рассматривались подготовка будущих воспитателей к деятельности в инклюзивной образовательной среде [9] и содержание повышения квалификации педагогических работников [10]; причины ошибочной идентификации ребёнка в них не рассматривались.

Работа представляет собой теоретическое обобщение педагогического опыта автора: двадцати восьми лет работы в системе дошкольного образования Республики Узбекистан, включая работу методистом дошкольной образовательной организации, методистом районного и специалистом городского уровня управления дошкольным образованием, а также экспертную работу в проектах развития дошкольного образования. Обобщение сопоставлено с положениями действующих нормативных и программных документов [1-4] и с международными рамочными документами и исследованиями по раннему выявлению [5-8]. Систематического опроса педагогических работников в рамках

настоящей работы не проводилось. Полученная типология носит характер исходной классификации, подлежащей эмпирической проверке; направления такой проверки указаны в заключительной части.

1. Выбор основания классификации. Причины ошибочной идентификации могут классифицироваться по разным основаниям: по области развития, в которой наблюдается отличие; по приписываемому нарушению; по источнику суждения. Первое основание воспроизводит структуру нозологического перечня и потому не даёт педагогу ничего нового. Второе ставит в начало классификации диагноз, то есть именно то, что подлежит проверке. Третье описывает не ребёнка, а обстоятельства работы организации.

В настоящей работе принято иное основание: то, что именно принимается педагогом за признак нарушения. Это основание отвечает задаче, поскольку ошибка состоит не в самом наблюдении, а в том, чему приписывается наблюдаемое. По этому основанию выделяются четыре типа (табл. 1).

Таблица 1. Типы причин ошибочной идентификации ребёнка в массовой дошкольной организации

Тип	Наблюдаемое проявление	Возможная непатологическая причина	Приписываемое нарушение
Нормативно-возрастной	Речь беднее, чем у сверстников; высокая двигательная активность	Индивидуальный темп речевого развития; освоение второго языка; возрастная потребность в движении	Общее недоразвитие речи; синдром дефицита внимания и гиперактивности
Социально-средовой	Узкий словарь, несформированные навыки, трудности вступления в контакт	Ограниченный опыт общения и занятий до поступления; длительная адаптация	Задержка психического развития
Индивидуально-типологический	Молчаливость, избирательность в контакте, необычные способы решения задач	Интроверсия; неравномерность развития способностей	Расстройство аутистического спектра; интеллектуальная недостаточность
Телесно-сенсорный	Моторная неловкость, избирательность в еде, обследование предметов	Особенности физического развития и сенсорных предпочтений	Неврологическое нарушение; расстройство аутистического спектра

2. Нормативно-возрастной тип. За признак нарушения принимается вариативная норма. Диапазон нормального развития в дошкольном возрасте широк, и ребёнок, отстающий от сверстников по одному показателю, может опережать их по-другому. Особое место занимает освоение ребёнком второго языка обучения: временное обеднение речи при двуязычии закономерно и обратимо, однако при сравнении с одноязычными сверстниками истолковывается как недоразвитие речи. К этому же типу относится

истолкование двигательной активности, составляющей возрастную норму дошкольника. Отличительный признак типа: наблюдаемое отличие уменьшается само, без специальных мер, по мере взросления ребёнка или освоения им языка. Поэтому решающее значение здесь имеет не единичное наблюдение, а его повторение через интервал времени.

3. Социально-средовой тип. За свойство ребёнка принимаются условия его предшествующего опыта. Ребёнок, не имевший до поступления в организацию опыта систематического общения и занятий, обнаруживает узкий словарь, несформированные навыки самообслуживания и трудности вступления в контакт со взрослым. В первые недели пребывания эти проявления наблюдаются одновременно и создают картину, внешне сходную с задержкой развития. Сюда же относятся проявления длительной и тяжёлой адаптации. Отличительный признак типа: наблюдаемое отличие уменьшается при изменении условий, то есть в ответ на действия самого педагога. Поэтому описание мер, уже принятых в отношении ребёнка, и их результата является для этого типа основным различительным средством.

4. Индивидуально-типологический тип. За дефицит принимается устойчивая индивидуальная особенность. Молчаливость, избирательность в общении, длительное наблюдение со стороны прежде чем включиться в совместную деятельность нарушением не являются. Отдельного внимания заслуживает неравномерность развития способностей: ребёнок, свободно справляющийся с задачами на пространственное и конструктивное мышление, может испытывать затруднения в задачах, требующих запоминания и воспроизведения словесного материала. Поскольку в практике оценивания преобладают задания второго рода, такой ребёнок оказывается в числе отстающих. Отличительный признак типа: наблюдаемое отличие устойчиво во времени, но не распространяется на все области развития. Поэтому различение требует сопоставления поведения ребёнка в разных видах деятельности, а не углубления наблюдения в одной из них.

5. Телесно-сенсорный тип. За признак нарушения принимаются особенности телесного развития и сенсорных предпочтений: моторная неловкость, физическая слабость, избирательность в еде, обследование предметов и стремление упорядочивать их. Каждое из этих проявлений встречается у детей в пределах нормы и приобретает диагностическое значение только в совокупности, установленной специалистом. Обратный случай также относится к этому типу: при выраженном физическом или сенсорном нарушении сохранный интеллект ребёнка может остаться незамеченным. Отличительный признак типа: наблюдаемое отличие относится к отдельным ситуациям и не

связано с содержанием деятельности. Поэтому различение требует указания на условия, в которых проявление возникает и в которых отсутствует.

6. Сочетание оснований. Типы не являются взаимоисключающими. Наибольшую трудность представляют случаи, в которых основания разных типов действуют одновременно: ребёнок осваивает второй язык обучения и одновременно не имел опыта систематических занятий; ребёнок с выраженной интроверсией проходит длительную адаптацию. В таких случаях каждое отдельное проявление объяснимо, а их совокупность создаёт картину, внешне более тяжёлую, чем каждая из причин по отдельности. Отсюда следует, что типология не предназначена для отнесения ребёнка к одному из четырёх разрядов. Её назначение иное: она указывает, какие сведения о ребёнке должны быть собраны и описаны прежде, чем будет высказано суждение.

7. Что требуется от педагога. Существенно, что различение всех четырёх типов не требует диагностических действий и не выходит за пределы наблюдения. Первый тип различается повторным наблюдением через интервал времени; второй – описанием принятых мер и их результата; третий – сопоставлением разных видов деятельности; четвёртый – указанием условий, в которых проявление возникает. Все четыре операции относятся к компетенции педагога и выполняются средствами, которыми он располагает. Тем самым, типология может служить основой для структуры педагогической характеристики ребёнка: в ней последовательно указываются наблюдаемое проявление, его динамика во времени, его зависимость от условий, его распространённость на разные виды деятельности и перечень мер, уже принятых педагогом. Такое описание не содержит истолкования и пригодно для передачи специалисту.

Выводы и предложения

1. Причины ошибочной идентификации ребёнка в массовой дошкольной организации могут быть классифицированы по единому основанию — тому, что именно принимается за признак нарушения; по этому основанию выделяются нормативно-возрастной, социально-средовой, индивидуально-типологический и телесно-сенсорный типы.

2. Каждому типу соответствует собственный различительный признак: динамика во времени, зависимость от изменения условий, распространённость на разные виды деятельности и связь с конкретными ситуациями.

3. Типы не являются взаимоисключающими; случаи, в которых основания разных типов действуют одновременно, создают картину, внешне более тяжёлую, чем каждая из причин по отдельности.

4. Различение типов не требует от педагога диагностических действий и осуществляется средствами наблюдения и описания.

5. Назначение типологии состоит не в отнесении ребёнка к категории, а в определении состава сведений, подлежащих сбору и описанию до вынесения суждения.

6. Целесообразно использовать предложенную типологию как основу структуры педагогической характеристики ребёнка дошкольного возраста, не содержащей истолкования наблюдаемого.

7. Предложенная типология подлежит эмпирической проверке. Возможными направлениями такой проверки являются: анализ описанных педагогами случаев по единым заданиям; сопоставление педагогических суждений с результатами независимого обследования детей; изучение динамики проявлений у детей, осваивающих второй язык обучения.

Литература

1. Ўзбекистон Республикасининг “Мактабгача таълим ва тарбия тўғрисида” Қонуни. ЎРҚ-595-сон, 2019 йил 16 декабрь: https://lex.uz/acts/4646908

2. Алоҳида таълим эҳтиёжлари бўлган болаларнинг таълим олишларини ташкил этиш ва уларни реабилитация қилиш тизимини такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида: Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2024 йил 25 январдаги 46-сон қарори.

3. Ўзбекистон Республикасида мактабгача таълимнинг “Илк қадам” миллий ўқув дастури. Учинчи нашри: Ўзбекистон Республикаси мактабгача ва мактаб таълими вазирининг 2026 йил 17 июлдаги 260-сон буйруғига илова. – Т., 2026.

4. Мактабгача таълим ташкилотининг давлат ўқув дастури: Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2020 йил 22 декабрдаги 802-сон қарорига 2-илова: https://lex.uz/docs/5179335

5. Nurturing care for early childhood development: a framework to help children survive and thrive to transform health and human potential. – Geneva: World Health Organization, UNICEF, World Bank Group, 2018. – 44 p.

6. Statutory framework for the early years foundation stage. – London: Department for education, 2025.

7. Hui A.N.N., Siu A.F.Y., Leung C., Karnilowicz W. Development and validation of child observation checklist for early screening of young children with special needs // Healthcare. – 2025. – Vol. 13. No. 2. – Art. 148.

8. Martinsone B., Supe I., Stokenberga I., Damberga I., Cefai C., Camilleri L., Bartolo P., O’Riordan M.R., Grazzani I. Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – Art. 760782.

9. Қаюмова Д.Н. Инклюзив таълим муҳитида бўлажак тарбиячиларни касбий фаолиятга тайёрлаш: Пед. фанл. бўйича фалс. д-ри (PhD) дис. Автореф. – Т., 2023.
10. Рахимова С.С. Мактабгача таълим ташкилотлари педагог ходимларининг малакасини ошириш мазмунини такомиллаштириш: Пед. фанл. бўйича фалс. д-ри (PhD) дис. Автореф. – Т., 2020. – 47 б.