

Никитина Ольга Владимировна

учитель

Питрукова Екатерина Олеговна

учитель

МБОУ «СОШ №7 им. О. Беспалова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

МЕТОДИКИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: проблема включения детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство массовой школы остаётся одной из наиболее дискуссионных в современной педагогической практике. Актуальность темы обусловлена ростом числа обучающихся с особыми образовательными потребностями в начальных классах и необходимостью перехода от формальной совместной учебы к содержательной педагогической интеграции. В статье рассматриваются теоретические основания инклюзивного подхода с опорой на культурно-историческую концепцию и деятельностную теорию. Целью работы является систематизация и описание методических приёмов, доказавших свою эффективность при обучении детей с ОВЗ в общеобразовательном классе начальной школы. Основное внимание уделено этапам педагогической диагностики, адаптации учебного материала, организации урока и внеурочной деятельности. Главный вывод состоит в том, что устойчивая интеграция достигается не единичными мероприятиями, а комплексной системой работы, направленной на формирование социального опыта и учебной самостоятельности каждого ребёнка.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция детей с ОВЗ, начальная школа, младшие школьники, методики интеграции, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение.

Актуальность изучения методик интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, современная образовательная политика ориентирует массовую школу на создание условий для обучения всех категорий детей без исключения. Практика показывает, что простое зачисление ребёнка с особыми образовательными потребностями в обычный класс не гарантирует ни академической успешности, ни полноценного социального взаимодействия. Во-вторых, именно младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования учебной мотивации, произвольности поведения, навыков сотрудничества и базовых нравственных установок. Упущения на этом этапе впоследствии компенсировать значительно сложнее. В-третьих, учителя начальных классов часто испытывают дефицит конкретных методических инструментов, позволяющих одновременно работать с детьми, имеющими разный темп освоения материала, разный уровень речевого развития и разные сенсорные возможности.

Существует противоречие между декларируемой ценностью инклюзии и недостаточной проработанностью повседневных педагогических технологий, пригодных для массовой практики без привлечения узких специалистов на каждом уроке. Нерешённым остаётся вопрос о критериях эффективности интеграции: что считать результатом – формальное присутствие ребёнка в классе, освоение минимума знаний или положительную динамику социального развития. Также остаётся открытым вопрос о мере адаптации учебного материала: избыточное упрощение ведёт к изоляции ребёнка внутри класса, а недостаточное – к хронической неуспешности.

Цель статьи – охарактеризовать и научно обосновать методики, позволяющие учителю начальных классов выстраивать интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс как целостную систему, а не набор разрозненных приёмов.

Теоретические основы интеграции детей с ОВЗ.

Понятие интеграции и инклюзии в начальном образовании.

Необходимо различать два близких, но не тождественных понятия. Интеграция понимается как процесс и результат включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общую среду при сохранении его индивидуального темпа и специфики развития. Инклюзия предполагает более глубокое преобразование самой образовательной среды, при котором школа изначально проектируется как пространство, удобное и доступное для всех детей, независимо от особенностей здоровья. В практике начальной школы оба процесса идут параллельно: интеграция проявляется в работе с конкретным ребёнком, а инклюзия – в изменении классной атмосферы, форм взаимодействия и системы оценивания.

Для младшего школьника интеграция означает не только совместное пребывание на уроке, но и включённость в эмоциональную жизнь класса, доступ к игровым переменам, участие в коллективных делах. Учебная деятельность в этом возрасте становится ведущей, однако её становление происходит неравномерно у разных детей. У ребёнка с задержкой психического развития или нарушением речи учебная мотивация может не совпадать с формальным началом школьного обучения, поэтому интеграционные методики обязаны учитывать зону ближайшего развития каждого ученика.

Культурно-исторический подход и социальная компенсация.

Как отмечал Л.С. Выготский в своих работах по психологии развития, дефект сам по себе не делает ребёнка отсталым; к отставанию приводит социальная ситуация, в которой ребёнок оказывается изолированным от нормальных форм деятельности. Из этого следует принципиальный вывод: основная педагогическая задача состоит не в тренировке нарушенной функции, а в создании обходных путей развития и включении ребёнка в коллективную деятельность. Первичный дефект, например снижение слуха или двигательные ограничения, влечёт вторичные социальные последствия – трудности общения, неуверенность, отказ от активности. Интеграция как раз направлена на предупреждение этих вторичных наслоений.

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым и развитый в трудах Д.Б. Эльконина, подчёркивает, что психические новообразования возраста

формируются только в соответствующей деятельности. Для начальной школы такой деятельностью является учебная. Следовательно, интеграционные методики должны обеспечивать ребёнку с ОВЗ полноценное участие в учебной деятельности, а не лишь наблюдение за ней со стороны. Если ребёнок только присутствует на уроке, но не выполняет посильных учебных действий, о развитии говорить не приходится.

Особое значение имеет концепция совместно-разделённой деятельности, восходящая к традициям отечественной педагогики. Первоначально действие выполняется педагогом совместно с ребёнком, затем ребёнок действует по образцу, далее – по речевой инструкции и, наконец, самостоятельно. Для детей с ОВЗ эта последовательность часто растягивается во времени, и задача учителя – не пропустить промежуточные этапы.

Возрастные особенности младших школьников с ОВЗ.

Младший школьный возраст охватывает период от шести с половиной до десяти-одиннадцати лет. В норме в это время формируются произвольность, внутренний план действий, рефлексия, устойчивая учебная мотивация. У детей с ограниченными возможностями здоровья перечисленные новообразования формируются гетерохронно. Для ребёнка с задержкой психического развития характерны быстрая истощаемость внимания, медленное запоминание, трудности переноса способа действия в новую ситуацию. Ребёнок с тяжёлыми нарушениями речи может испытывать сложности при чтении и письме, что маскирует сохранный интеллект. Дети с расстройствами аутистического спектра часто демонстрируют неравномерность развития: высокие показатели по одним параметрам и значительные затруднения в коммуникации и гибкости поведения.

Педагогическая интеграция должна опираться на сильные стороны ребёнка. Практика показывает, что опора на наглядность, ритмизацию, многократное повторение с вариациями, детальную подачу инструкций даёт устойчивый положительный эффект именно в начальных классах, поскольку пластичность нервной системы в этом возрасте ещё достаточно высока.

Диагностический этап как основа интеграции.

Интеграционные методики начинаются не с изменения учебной программы, а с точного понимания актуального уровня развития ребёнка и его образовательных возможностей. Педагогическая диагностика в инклюзивном классе включает несколько направлений.

Во-первых, необходимо определить, как ребёнок воспринимает инструкцию: фронтальную, обращённую ко всему классу, или только индивидуальную, подкреплённую жестом либо зрительной опорой. Во-вторых, важно зафиксировать темп работы: сколько времени требуется на выполнение типового задания по сравнению со средними показателями класса. В-третьих, следует оценить характер помощи, при которой ребёнок справляется с заданием: достаточно ли стимулирующей поддержки, требуется ли направляющая или необходимо обучающая помощь с полным разбором образца.

На основе диагностики выстраивается индивидуальный образовательный маршрут, который в начальной школе оформляется как раздел адаптированной образовательной программы. Маршрут включает не только предметные задачи, но и показатели социального развития: умение обратиться к сверстнику, попросить помощь, выразить отказ социально приемлемым способом, соблюдать очередь. Эти показатели часто оказываются более значимыми для интеграции, чем скорость чтения или счётные навыки.

Методики организации урока в инклюзивном классе.

Адаптация учебного материала.

Адаптация содержания не означает его радикального упрощения до уровня, лишаящего ребёнка познавательного усилия. Речь идёт о представлении того же самого учебного материала в иной форме. Рассмотрим конкретные приёмы.

Для ребёнка с трудностями чтения тексты разбиваются на короткие смысловые фрагменты, ключевые слова выделяются цветом, используется крупный шрифт. Вместо сплошного текста предлагается таблица, схема, картинный план. Для ребёнка с нарушениями слуха устная инструкция дублируется письменной или в виде пиктограммы. Для ребёнка с выраженной утомляемостью объём задания сокращается не за счёт исключения сложных операций, а за счёт уменьшения

количества однотипных примеров: например, вместо десяти примеров решаются пять, но с проговариванием алгоритма.

Важным приёмом является уровневое предъявление материала. Класс работает над одной темой, но задания имеют три уровня сложности. Первый уровень – минимальный, с опорой на образец и визуальные подсказки. Второй уровень – базовый, соответствующий типовым требованиям. Третий уровень – повышенный, с элементами переноса и творчества. Ребёнок с ОВЗ может работать на первом уровне, но при этом осваивать ту же тему, что и остальные дети. Это принципиально для сохранения чувства принадлежности к классу.

Организация фронтальной, групповой и парной работы

Фронтальная работа в инклюзивном классе сохраняет своё значение, но требует модификации. Учитель формулирует вопросы так, чтобы на них можно было ответить односложно, жестом, карточкой или указанием на картинку. Это позволяет детям с речевыми трудностями участвовать в общем опросе. Используется приём отсроченного ответа: ребёнок получает вопрос, а ответ может дать после короткой подготовки, при необходимости с опорой на карточку-подсказку.

Парная работа эффективна при условии продуманного состава пар и чётких ролей. Один из распространённых приёмов – взаимное проговаривание правила: сначала один ученик объясняет соседу алгоритм, затем они меняются ролями. Ребёнку с ОВЗ можно предложить роль проверяющего по образцу, что формирует у него контролирующие умения и положительную самооценку.

Групповая работа в начальной школе вводится постепенно. На первых этапах группы работают по образцу, с чётко распределёнными ролями: читающий, записывающий, отвечающий, контролирующий время. Ребёнку с ОВЗ подбирается роль, соответствующая его актуальным возможностям, но обязательно значимая для общего результата. Недопустимо закреплять за таким ребёнком пассивную роль наблюдателя.

Визуальная поддержка и алгоритмизация.

Для младших школьников с ОВЗ визуальная поддержка является не вспомогательным, а часто основным средством ориентировки в учебной задаче. Эффективны следующие методики.

Наглядные алгоритмы в виде пошаговых карточек. Например, алгоритм решения текстовой задачи: прочитай условие, подчеркни числовые данные, определи вопрос, выбери действие, запиши решение, проверь ответ. Карточки размещаются на парте или на доске. Ребёнок передвигает фишку по шагам, что структурирует его деятельность.

Расписание урока в картинках помогает ребёнку с расстройством аутистического спектра снизить тревожность, а ребёнку с задержкой психического развития – удерживать последовательность этапов. Визуальный таймер или песочные часы формируют представление о временных границах задания.

Сенсорные паузы включаются в структуру урока на регулярной основе, а не только для конкретного ребёнка. Дыхательные упражнения, двигательные разминки, минуты тишины полезны всему классу и снимают стигматизирующий эффект индивидуальных послаблений.

Оценивание учебных достижений.

Система оценивания в инклюзивном классе начальной школы нуждается в перестройке, поскольку традиционная пятибалльная отметка фиксирует в основном недостатки и не отражает прогресс ребёнка. Более адекватным является сочетание формирующего оценивания и критериального подхода.

Формирующее оценивание предполагает регулярную обратную связь без выставления отметки. Учитель комментирует конкретные успехи: «Сегодня ты верно нашёл условие задачи», «Ты самостоятельно проверил два примера». Такая обратная связь адресуется не личности, а учебному действию, что снижает тревожность.

Критериальное оценивание заключается в том, что для каждого задания заранее определены параметры успешности. Критерии визуализируются: карточки с изображением того, что нужно сделать. Ребёнок с ОВЗ может оценить свою работу по простому критерию, например: «Я выполнил все шаги алгоритма», «Я

обращался за помощью, когда было трудно». Это формирует рефлексия, соответствующую возрастным задачам.

Методики формирования социальной включённости.

Интеграция невозможна без целенаправленной работы с классным коллективом. Само по себе совместное обучение не формирует толерантность и не разрушает предрассудки. Необходима специальная организация детских взаимодействий.

Действенным приёмом является введение традиции утреннего круга. В течение десяти-пятнадцати минут класс собирается в круг, каждый ребёнок может сказать о своём настроении, планах, трудностях. Правила круга формулируются просто: говорит тот, у кого в руках предмет; остальные слушают; можно пропустить ход. Утренний круг позволяет детям с речевыми и коммуникативными трудностями быть услышанными в безопасной обстановке и учиться слушать других.

Проектная и коллективно-творческая деятельность в начальной школе строится так, чтобы результат зависел от вклада каждого. Например, при создании классной стенгазеты одни дети рисуют, другие пишут, третьи вырезают, четвёртые подбирают материал. Ребёнок с двигательными ограничениями может выполнять роль редактора, оценивающего расположение элементов. Ребёнок с трудностями письма может диктовать текст взрослому или использовать готовые печатные фразы. Важно, чтобы вклад был реальным и значимым.

Игровые перемены и динамические паузы со структурированными правилами помогают детям с ОВЗ включаться в неформальное общение. Свободная игра на перемене часто оказывается слишком сложной для ребёнка с нарушением социального взаимодействия, поэтому учитель организует несколько понятных игровых зон с простыми правилами и визуальными подсказками.

Взаимодействие учителя со специалистами сопровождения.

Начальная школа, реализующая инклюзивную практику, не может ограничиваться силами одного учителя. Ключевыми фигурами являются педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор и социальный педагог.

Методическая интеграция предполагает не эпизодические консультации, а регулярные командные встречи.

На заседаниях психолого-педагогического консилиума обсуждаются динамика каждого ребёнка, корректировка индивидуального маршрута, согласование единых требований. Учитель информирует специалистов о том, какие трудности проявляются на уроках, а специалисты дают рекомендации по приёмам, которые можно использовать в классе без выведения ребёнка из общего процесса.

Тьютор в начальной школе выполняет функцию не личной сиделки, а посредника между ребёнком и образовательной средой. Его задача – постепенно сокращать уровень помощи, переводя ребёнка от совместных действий к самостоятельности. Методически это выражается в том, что тьютор не подсказывает правильные ответы, а задаёт наводящие вопросы, обращает внимание ребёнка на визуальные опоры, помогает организовать рабочее место.

Логопедическая и дефектологическая помощь встраивается в расписание так, чтобы не создавать изоляции. Занятия проводятся в малых группах или индивидуально, но их содержание согласуется с темами, изучаемыми в классе. Например, на логопедическом занятии отрабатывается произношение терминов, которые встретятся на уроке окружающего мира, а на дефектологическом – счётный навык, необходимый для текущей темы по математике.

Методики работы с родителями.

Интеграция детей с ОВЗ в начальной школе существенно зависит от позиции семьи. Родители часто находятся в состоянии тревоги, недоверия или, наоборот, чрезмерных требований к ребёнку. Методическая работа с семьёй включает несколько направлений.

Информирование о целях и способах работы: родителям разъясняется, какие навыки отрабатываются в текущий период, какие приёмы используются на уроке, как можно закреплять их дома. При этом акцент делается на конкретных бытовых ситуациях: как развивать самостоятельность при сборах в школу, как организовать рабочее место, как реагировать на ошибки.

Совместное планирование: семья участвует в обсуждении индивидуального образовательного маршрута, вносит предложения о приоритетных задачах. Особенно важно учитывать бытовые и социальные ожидания семьи, поскольку именно они часто определяют мотивацию ребёнка.

Обучение родителей конкретным приёмам взаимодействия: как давать инструкцию, как использовать визуальные подсказки, как поощрять усилия, а не только результат. Такие обучающие встречи проводятся в формате практикумов, на которых родители пробуют приёмы на себе и обсуждают их применение.

Работа с родителями остальных учеников также необходимо. Замалчивание наличия в классе ребёнка с ОВЗ порождает домыслы и конфликты. Учитель на родительских собраниях объясняет ценность инклюзивного опыта для всех детей, отвечает на вопросы о сохранении качества образования и индивидуальном подходе к каждому ученику, не акцентируя болезненно на особенностях одного ребёнка.

Специфика работы с разными категориями детей с ОВЗ.

Дети с задержкой психического развития.

Для этой категории особенно важны дробная подача материала, опора на наглядность, многократное повторение с изменением формулировок. Учителю следует избегать длинных монологов и сложных двухступенчатых инструкций. Эффективен приём пошагового комментирования: учитель проговаривает действие и одновременно фиксирует его в схеме. При обучении чтению используются тексты с предварительным разбором трудных слов, смысловые догадки по иллюстрациям, послоговое проговаривание с переходом к целостному слову.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Специфика работы состоит в том, что речевые трудности часто маскируют интеллектуальные возможности. Поэтому учителю необходимо разделять оценку содержания ответа и оценку его речевого оформления. Используются письменные ответы вместо устных, возможность показать ответ на карточке, работа с пиктограммами. Приоритет отдаётся накоплению пассивного словаря и

пониманию обращённой речи, на основе которых строится активная речь. Логопедическое сопровождение является обязательным компонентом.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В начальной школе для таких детей важно организовать доступную образовательную среду: расположение парты, возможность перемещения, доступ к доске, адаптированные письменные принадлежности. Методическая работа сосредотачивается на компенсации двигательных ограничений при выполнении учебных действий: использование печатных заданий вместо списывания с доски, клавиатуры вместо ручного письма, увеличение времени на выполнение работ. Особое внимание уделяется профилактике вторичной задержки, связанной с обеднением сенсорного опыта и ограничением социальных контактов.

Дети с расстройствами аутистического спектра.

Для этой группы первостепенное значение имеют предсказуемость среды, визуализация расписания и правил, снижение сенсорной перегрузки. Учитель вводит чёткие ритуалы начала и окончания урока, обозначает временные границы с помощью таймеров. Инструкции даются в краткой форме, при необходимости индивидуально, с использованием карточек. Обучение социальным навыкам ведётся через наглядные истории и моделирование конкретных ситуаций, а не через абстрактные беседы. Поощрение должно быть немедленным и связанным с конкретным поведением.

Типичные ошибки и способы их предупреждения.

Первая ошибка – гиперопека, выражающаяся в избыточной помощи и заниженных требованиях. Ребёнок быстро привыкает к тому, что за него выполнит тьютор, учитель или сосед по парте. Методически правильным является принцип минимальной достаточной помощи: взрослый вмешивается только тогда, когда ребёнок исчерпал собственные возможности, и помощь направлена на создание ориентировочной основы действия, а не на его выполнение.

Вторая ошибка – формальное включение в групповую работу, когда ребёнку отводится незначимая роль. Необходимо анализировать, от каких действий

ребёнка реально зависит общий результат. Если ребёнок понимает, что без его участия группа справится, мотивация к взаимодействию угасает.

Третья ошибка – игнорирование особых образовательных потребностей под лозунгом равенства. Отказ от адаптации под предлогом одинаковых требований ко всем приводит к накоплению неуспешности и вторичным поведенческим нарушениям. Интеграция означает равные права, но не одинаковые способы их реализации.

Четвёртая ошибка – концентрация внимания исключительно на академических результатах и пренебрежение социальными задачами. В начальной школе социальная адаптация часто является более значимым предиктором дальнейшей успешности, чем текущие предметные показатели.

Заключение.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс начальной школы представляет собой комплексную методическую систему, включающую диагностику, адаптацию содержания, специальную организацию урока, формирование социальных взаимодействий, взаимодействие со специалистами и работу с семьёй. Теоретическим основанием такой системы выступают положения культурно-исторической концепции о социальной природе вторичных нарушений и деятельностного подхода о ведущей роли учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Ключевые методики, доказавшие свою эффективность в массовой практике, включают уровневое предъявление учебного материала, визуальную алгоритмизацию, парные и групповые формы работы с чётким распределением ролей, критериальное и формирующее оценивание, организацию утреннего круга и структурированных игровых перемен. Принципиальное значение имеет принцип минимальной достаточной помощи, предупреждающий гиперопеку и стимулирующий самостоятельность ребёнка.

Устойчивая интеграция достигается не отдельными мероприятиями, а ежедневной системной работой, направленной на то, чтобы каждый ребёнок, независимо от состояния здоровья, чувствовал себя полноценным участником

учебного сообщества, имел возможность действовать посильно и успешно, а также приобретал опыт сотрудничества и взаимопомощи. В этих условиях начальная школа выполняет свою важнейшую функцию – формирует у всех детей без исключения положительное отношение к учению и веру в собственные возможности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: избранное / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2025. – 413 с. – ISBN 978-5-04-209872-7.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
3. Леонтьев А.А. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4. EDN QXMYNL
4. Новое в жизни, науке, технике. Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология»: сборник. – М.: Знание, 1962–1992.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – 1974. – №10. – 63 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – ISBN 5-314-00016-4. – EDN TDWNDE.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2007. – 526 с. – ISBN 978-5-89357-221-6. – EDN QXQIMT.
8. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова [и др.]; науч. ред. О.А. Денисова; Череповецкий государственный университет. – Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2016. – 162 с. – ISBN 978-5-85341-716-8. EDN ZBWJGV
9. Актуальные проблемы инклюзивного образования: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023.

10. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2005. – ISBN 5-89415-087-6. – EDN QUUEFT.

11. Зволейко Е.В. Основы психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зволейко, С.А. Калашникова; Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2017. – 133 с. – ISBN 978-5-9293-1997-6.