

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»
Педагогический институт

Кафедра коррекционной педагогики

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

АВТОРЕФЕРАТ
БАКАЛАВСКОЙ РАБОТЫ
студентки 5 курса 591 группы
направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиля «Олигофренопедагогика»
факультета психолого-педагогического и специального образования
Шарковой Виктории Викторовны

Научный руководитель

канд. социол. наук, доцент

Е.Б. Щетинина

подпись, дата

Зав. кафедрой

доктор соц. наук, профессор

Ю.В. Селиванова

подпись, дата

Саратов 2026

Актуальность темы работы состоит в том, что включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс общеобразовательной школы остаётся одной из наиболее острых проблем отечественной педагогики. Ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2012 году и последующее принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ закрепили право каждого ребёнка на образование в условиях инклюзии. Между декларацией этого права и его реальным воплощением в повседневной учебной практике, однако, – дистанция немалая.

Предмет «Русский язык» занимает в этой проблематике особое место. Речевые и языковые нарушения – дисграфия, дислексия, задержка психического развития, специфические нарушения письма и чтения – превращают освоение орфографии, грамматики и связной речи в настоящее испытание для ребёнка с ОВЗ.

При этом учитель общеобразовательного класса нередко оказывается один на один с задачей, к решению которой его не готовили ни педагогический вуз, ни курсы повышения квалификации. Именно это противоречие – между нормативными требованиями инклюзии и методической неготовностью педагогов – определяет актуальность настоящего исследования.

С практической точки зрения проблема не менее остра. По сведениям Министерства просвещения РФ, численность обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных школах неуклонно растёт: к 2023 году их насчитывалось уже свыше 700 тысяч человек, большинство из которых получают образование в инклюзивных классах, а не в специализированных учреждениях. Это означает, что рядовой учитель начальных классов неизбежно сталкивается с необходимостью адаптировать свою работу под особые образовательные потребности конкретного ребёнка – и делать это приходится здесь и сейчас, не дожидаясь системных изменений.

Степень разработанности проблемы. Инклюзивное образование как педагогический феномен изучалось весьма широко – прежде всего на концептуальном и организационном уровне.

Фундаментальные труды С.В. Алехиной по принципам и механизмам инклюзии, исследования Н.Н. Малофеева в области сравнительной специальной педагогики, работы М.М. Семаго и Н.Я. Семаго по психолого-педагогической диагностике создали теоретическую основу, без которой дальнейшая разработка темы была бы невозможна. Применительно к нарушениям речи и письма значимы работы А.Н. Корнева о дислексии и Р.И. Лалаевой о дисграфии у детей младшего школьного возраста. Вместе с тем методические аспекты преподавания именно русского языка в инклюзивном классе – с учётом реальных программных требований и реального уровня подготовки педагогов разработаны явно недостаточно, что и обусловило выбор темы настоящей работы.

Объектом исследования выступает процесс изучения русского языка в инклюзивном классе начальной общеобразовательной школы. Предмет исследования – эффективность методов и приёмов обучения русскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместного обучения с нормотипично развивающимися сверстниками.

Цель выпускной квалификационной работы - выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность традиционных методов обучения русскому языку детей с ОВЗ в условиях инклюзивного класса начальной школы, а также сформулировать критерии их эффективности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть концептуальные основы инклюзивного образования и его нормативное обеспечение в России;
- охарактеризовать особые образовательные потребности детей с ОВЗ в процессе изучения русского языка;
- проанализировать действующие программы и методические рекомендации по обучению русскому языку данной категории обучающихся;

- провести диагностику сформированности языковых навыков на констатирующем этапе эксперимента;
- разработать и апробировать комплекс методов и методических приёмов обучения русскому языку в инклюзивном классе на формирующем этапе эксперимента;
- оценить эффективность реализованных в учебном процессе методов и методических приемов на контрольном этапе эксперимента.

Теоретическую основу исследования составляют труды по инклюзивной и специальной педагогике (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, А.Д. Вильшанская), психолого-педагогической диагностике (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), логопедии (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова) и методике преподавания русского языка в начальной школе (В.П. Канакина, Т.Г. Рамзаева, Е.Н. Землянская).

Нормативную основу исследования составляют: Конституция Российской Федерации; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598); Конвенция ООН о правах инвалидов (2006), ратифицированная Россией в 2012 году; Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам».

Эмпирическую базу и основу исследования составляют результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой в 2025–2026 учебном году на базе МАОУ СОШ № 11 г. Балаково. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 «А» класса в количестве 22 человек, включая обучающуюся с задержкой психического развития, осваивающую АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) в соответствии с рекомендациями ПМПК. В выборку исследования вошли обучающиеся 4 «А» класса, в количестве 22 учеников.

Настоящее исследование было посвящено выявлению, теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке эффективности методов и методических приёмов обучения русскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса начальной школы.

Теоретический анализ, проведённый **в первой главе**, показал, что инклюзивное образование представляет собой не просто организационную форму, а целостную педагогическую философию, в основе которой лежит признание разнообразия учащихся как ресурса, а не проблемы.

Концептуальные основы инклюзии, закреплённые в Саламанкской декларации 1994 года и Конвенции ООН о правах инвалидов 2006 года, нашли отражение в российском законодательстве: ратификация Конвенции в 2012 году и принятие Федерального закона № 273-ФЗ создали нормативную базу для перехода к инклюзивной модели в отечественной системе образования.

Принципиальным выводом параграфа 1.1 стало разграничение понятий «интеграция» и «инклюзия»: при подлинной инклюзии система образования адаптируется к ребёнку, а не ребёнок к системе, тогда как формальное присутствие ученика с ОВЗ в общеобразовательном классе без необходимых условий образует лишь «псевдоинклюзию», дискредитирующую саму идею.

Параграф 1.2 установил, что реализация особых образовательных потребностей детей с ОВЗ - задача комплексная, включающая правовое, организационное, методическое и психологическое измерения. Наиболее многочисленную группу в условиях инклюзии составляют дети с задержкой психического развития, у которых специфика формирования письменной речи, замедленный темп переработки информации и низкая орфографическая зоркость обуславливают характерные трудности именно на уроках русского языка. Ключевым выводом параграфа стало положение о том, что грамотная организация самого урока - ясная структура, полисенсорное предъявление материала, адаптированные формы контроля - уже сама по себе является поддержкой, не требующей привлечения дополнительных специалистов на каждое занятие.

Вторая глава раскрыла методические основы обучения русскому языку детей с ОВЗ в инклюзивном классе. В параграфе 2.1 показано, что нормативно-правовая база инклюзивного образования в России последовательно развивается: ФГОС НОО ОВЗ (Приказ № 1598, 2014) закрепил систему адаптированных основных общеобразовательных программ, предусматривающих дифференцированные варианты обучения для разных нозологических групп. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ОВЗ различных категорий подтвердила, что, несмотря на разнообразие нарушений, всех их объединяет общая закономерность: трудности усвоения языкового материала носят не поверхностный, а системный характер и требуют специально организованной методической работы. Параграф 2.2 выявил, что все действующие программы по русскому языку для детей с ОВЗ объединяет приоритет коммуникативной направленности над академическими требованиями, опора на практическое использование языка, поэтапное введение грамматических понятий, применение алгоритмов и мнемотехнических приёмов, а также система оценивания, ориентированная на индивидуальную динамику, а не на сравнение с нормой. Ведущим принципом всех рассмотренных программ был признан принцип адаптации системы к ребёнку, а не ребёнка к системе.

Третья глава представила результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой в 4 «А» классе МАОУ СОШ № 11 г. Балаково в 2025–2026 учебном году. Констатирующий этап (параграф 3.1) зафиксировал, что традиционные методы I полугодия - словесное объяснение с устными инструкциями, объяснение с опорой на примеры из учебника, самостоятельная работа по учебнику, переписывание текста, фронтальный опрос и диктант - обеспечивали лишь низкий и средний уровень орфографической грамотности учащихся. Основная масса ошибок была сосредоточена в двух категориях: безударные гласные в корне слова (16 учеников из 22) и окончания имён существительных (14 учеников). У ученицы с ОВЗ - Полины С., обучающейся по АООП варианта 7.1 в связи с задержкой психического развития церебрально-

органического генеза, - ошибки носили стойкий системный характер и охватывали все шесть выделенных орфографических категорий.

На формирующем этапе (параграф 3.2, январь - май 2026 года) была апробирована обновлённая система методических приёмов: алгоритмические карточки проверки написания, карточки-тренажёры с самостоятельным подбором проверочного слова, ежеурочные орфографические минутки с варьируемым форматом и дидактические игры с картинками, сочетающие двигательную активность с публичным объяснением правила. Принципиально важно, что вся работа проводилась учителем самостоятельно, без привлечения дополнительных специалистов на каждый урок, что намеренно задавалось как условие: апробировались именно те приёмы, которыми реально располагает педагог общеобразовательного класса в повседневной практике.

Формирующий этап проводился с января по май 2026 года, то есть на протяжении II полугодия.

Работа встраивалась в обычную структуру уроков русского языка без привлечения дополнительных специалистов на каждое занятие, что намеренно задавалось как условие: задача состояла в том, чтобы проверить именно те приёмы, которыми реально располагает учитель общеобразовательного класса в повседневной практике.

Ключевой принцип, которым руководствовалась учитель при отборе приёмов, можно сформулировать так: трудность не устраняется, если ребёнок сотню раз повторяет то, в чём уже запутался. Нужна другая точка входа – другая модальность, другая опора, другой способ удержать правило в памяти. Именно поэтому все включённые в работу приёмы объединяет акцент на разнообразии форм подачи материала, а не на простом увеличении числа повторений.

Приём первый: алгоритмы проверки написания.

Основная проблема с безударными гласными состоит не в том, что дети не знают правила – большинство может его воспроизвести. Трудность в другом: ребёнок не применяет правило автоматически, потому что сама последовательность шагов не стала ещё внутренним навыком. Алгоритм в этом

смысле – инструмент, который делает скрытую умственную операцию внешней и видимой.

Для темы «Безударные гласные в корне слова» учащимся был предложен алгоритм, записанный на карточке:

1. Найди корень слова.
2. Поставь ударение.
3. Определи безударную гласную.
4. Подбери родственное слово так, чтобы сомнительная гласная оказалась под ударением.
5. Запиши слово.

Для ученицы с ОВЗ параллельно применялись адаптированные условия: сокращённый объём письменных заданий при сохранении их типа, индивидуальное проговаривание инструкции до начала работы класса, увеличенное время выполнения контрольных работ в соответствии с вариантом 7.1 АООП.

Контрольный этап исследования включал два взаимодополняющих источника данных: итоговую контрольную работу, проведённую в мае 2026 года, и данные педагогического наблюдения, которое велось на протяжении всего II полугодия - непосредственно в ходе уроков, на которых применялась новая система методических приёмов. Совокупность этих двух источников позволяет получить более полную и достоверную картину эффективности формирующей работы, чем каждый из них по отдельности.

Методика анализа оставалась той же, что и на констатирующем этапе: диагностическая карта, фиксирующая наличие ошибок по шести орфографическим категориям. Результаты итоговой работы существенно отличаются от данных входной диагностики.

Ошибки в написании безударных гласных в корне слова - наиболее распространённая категория в начале года - зафиксированы теперь лишь у 6 учеников из 22. Ошибки в парных согласных сократились с 12 до 1 случая, в окончаниях существительных - с 14 до 1.

Контрольный этап (параграф 3.3) подтвердил высокую результативность применённого комплекса. Число учащихся с ошибками в безударных гласных сократилось на 63 % (с 16 до 6 человек), в парных согласных - на 92 % (с 12 до 1), в окончаниях существительных - на 93 % (с 14 до 1); ошибки в сочетаниях жи-ши, ча-ща и написании приставок устранены полностью. У ученицы с ОВЗ ошибки перешли из шести категорий в две, что свидетельствует о значимом индивидуальном прогрессе, хотя полного преодоления трудностей в наиболее сложных орфограммах достигнуто не было, и работа требует продолжения.

Тем не менее устойчивый характер положительных изменений, охватывающих большинство учеников класса и фиксируемых по нескольким независимым срезам, даёт основания считать, что применённые методы работоспособны и заслуживают дальнейшего применения в практике начальной школы.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила основную гипотезу исследования: целенаправленное применение специально подобранных методических приёмов в условиях инклюзивного класса начальной школы способствует формированию устойчивых орфографических навыков у учащихся, включая ребёнка с ОВЗ.

Констатирующий этап зафиксировал, что традиционные методы I полугодия - словесное объяснение с устными инструкциями, объяснение с опорой на примеры из учебника, самостоятельная работа, переписывание текста, фронтальный опрос и диктант - обеспечивали лишь низкий и средний уровень орфографической грамотности учащихся. У ученицы с ОВЗ (ЗПР церебрально-органического генеза) ошибки носили стойкий системный характер и охватывали все шесть выделенных орфографических категорий.

На формирующем этапе (январь - май 2026 года) была апробирована обновлённая система методических приёмов: алгоритмические карточки проверки написания, карточки-тренажёры с самостоятельным подбором проверочных слов, ежеурочные орфографические минутки с варьируемым форматом и дидактические игры с картинками, в которых ученики прикрепляли

слова к нужному изображению, называя правило и проверочное слово. Контрольный срез подтвердил высокую результативность: число учащихся с ошибками в безударных гласных сократилось на 63 %, парных согласных - на 92 %, окончаний существительных - на 93 %; ошибки в сочетаниях жи-ши, ча-ща и написании приставок устранены полностью. Ученица с ОВЗ перешла от ошибок по всем шести категориям к ошибкам лишь в двух.

Интересно отметить, что параллельно с анализом письменных работ в течение всего II полугодия велось систематическое педагогическое наблюдение за поведением учащихся на уроках и за собственной профессиональной деятельностью. Объектами наблюдения выступали: степень включённости учащихся в учебную деятельность, характер ошибок в устных ответах, динамика самостоятельности при выполнении заданий, особенности взаимодействия ученицы с ОВЗ с классом и с учителем.

Первое, что было отмечено с самого начала формирующего этапа, - изменение отношения учащихся к процессу применения правил. В I полугодии большинство детей при встрече с незнакомым или трудным словом либо угадывали написание, либо оставляли пробел в расчёте на подсказку. С введением алгоритмических карточек картина изменилась: ученики стали обращаться к карточке, проговаривать шаги вслух или шёпотом. Учитель фиксировал, что даже те учащиеся, которые через несколько уроков перестали держать карточку на столе, продолжали воспроизводить алгоритм устно - это свидетельствовало о переходе внешнего действия во внутренний план.

Дидактические игры с картинками вызвали наиболее заметную поведенческую реакцию. В сравнении с обычными упражнениями из учебника уровень двигательной и эмоциональной активности класса резко возростал. Принципиально важно, что активность была не хаотичной, а предметной: дети не просто хотели выйти к доске ради самого выхода - они готовились, тихо проговаривали правило про себя, пока ждали своей очереди. Несколько учеников, прежде избегавших публичных ответов, в формате игры охотно

выходили к доске - игровая рамка снижала тревожность перед возможной ошибкой.

Для ученицы с ОВЗ наблюдения фиксировали динамику особого рода - не только орфографическую, но и поведенческую. В I полугодии Полина С. демонстрировала устойчивый паттерн избегания: при вызове к доске молчала или давала ответ после длительной паузы, на самостоятельных работах нередко оставляла пробелы, не задавала вопросов учителю даже в тех случаях, когда, судя по ошибкам, инструкция была воспринята неверно.

С января поведение начало меняться. Наличие алгоритмической карточки на столе впервые обеспечило девочке инструмент, к которому можно было обратиться самостоятельно, не ожидая помощи учителя. Учитель фиксировал, что Полина стала реже смотреть в сторону педагога во время письменных заданий и чаще - на карточку. Это наблюдение косвенно свидетельствует о росте учебной самостоятельности, пусть и опосредованной внешней опорой.

На игровых уроках ученица трижды за серию самостоятельно вышла к доске. Во всех трёх случаях она правильно прикрепила карточку к нужной картинке и назвала правило - с небольшой паузой, но без подсказки. Реакция класса в виде общего одобрения, которое учитель намеренно поддерживал, по наблюдениям, оказывала заметное влияние на настроение и последующую активность девочки в течение урока. Данное наблюдение согласуется с психологическими исследованиями, показывающими, что для детей с ЗПР ситуация успеха, пережитая публично, оказывает более выраженный мотивирующий эффект, чем оценка.

К апрелю учитель отметил, что Полина С. начала иногда поднимать руку во время устного обсуждения - что в первом полугодии не наблюдалось ни разу. Это не означало, что все трудности были преодолены, однако свидетельствовало о постепенном изменении отношения к учебной коммуникации на уроке русского языка.

Таким образом, целенаправленное и систематическое применение разнообразных деятельностных приёмов в условиях инклюзивного класса

начальной школы способствует формированию устойчивых орфографических навыков у всех учащихся, включая ребёнка с ОВЗ, что полностью подтверждает гипотезу исследования.

Таким образом, цель исследования - выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методов обучения русскому языку детей с ОВЗ в условиях инклюзивного класса начальной школы, а также сформулировать критерии их эффективности - достигнута в полном объёме. Гипотеза исследования подтверждена: целенаправленное и систематическое применение разнообразных деятельностных методических приёмов в условиях инклюзивного класса начальной школы действительно способствует формированию устойчивых орфографических навыков у всех учащихся, включая ребёнка с ОВЗ.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что разработанный комплекс методических приёмов может быть использован учителями начальных классов в повседневной работе, не требуя специальных ресурсов или присутствия дополнительных специалистов на каждом уроке. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, введением контрольной группы и апробацией описанных приёмов применительно к другим нозологическим категориям и другим разделам программы по русскому языку. Педагогическое наблюдение за обучающимися