Научная статья

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Дружиловская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГППУ, Москва, Российская Федерация. olgdruzhil_vikt@yandex.ru

Аннотация

Актуальность использования дифференцированного подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного класса общеобразовательной школы является системной и многомерной проблемой, обусловленной комплексом социально-политических, психолого-педагогических и дидактических факторов. Ее рассмотрение в контексте современной образовательной парадигмы выходит за рамки частной методической задачи, приобретая характер стратегического императива для развития национальной системы образования. Это является основой, обеспечивающей формальную, содержательную, ценностную реализацию инклюзивного образования, направленного на раскрытие потенциала каждой личности и построение подлинно открытого, справедливого и гуманного общества. Цель исследования заключается в разработке индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями. Основные результаты исследования: систематизированы типы особых образовательных потребностей; отражены специфические особенности дифференциации обучения детей для каждой группы особых образовательных потребностей; приведены методы и приемы дифференциации обучения детей; сформирован индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с особыми образовательными потребностями; представлены аспекты создания инклюзивной культуры в классе школьников. Выводы: построение на основе классификации особых образовательных потребностей детей

дифференцированного обучения является процессом, базирующимся на синтезе нозологического и функционального подходов. Эффективность практической реализации дифференцированного подхода к обучению в инклюзивном классе напрямую зависит от способности педагогического коллектива перейти от унифицированного преподавания к гибкому проектированию образовательной среды, отвечающей уникальному спектру потребностей каждого обучающегося.
Ключевые слова: дифференцированный подход; обучение детей; инклюзивная среда; особые образовательные потребности; инклюзивный класс общеобразовательной школы; функциональный подход; методы и приемы

Статья поступила в редакцию 08.07.2025, одобрена после рецензирования 10.09.2025, принята к публикации 11.11.2025.

Original article

A DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE CLASS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

Olga V. Druzhilovskaya, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

The relevance of using a differentiated approach to teaching children with special educational needs in an inclusive class of a comprehensive school is a systemic and multidimensional problem caused by a complex of socio-political, psychological, pedagogical and didactic factors. Its consideration in the context of the modern educational paradigm goes beyond the scope of a particular methodological task, acquiring the character of a strategic imperative for the development of the national education system. This is the basis for ensuring the formal, substantive and value-based implementation of inclusive education aimed at revealing the potential of each

individual and building a truly open, fair and humane society. The objective of the study is to develop an individual educational route for a child with special educational needs. Main results of the study: the types of special educational needs are systematized; specific features of differentiation of education of children for each group of special educational needs are reflected; methods and techniques for differentiation of education of children are presented; an individual educational route for a child with special educational needs is formed; aspects of creating an inclusive culture in the classroom of schoolchildren are presented. Conclusions: Building differentiated instruction based on the classification of children's special educational needs is a process based on the synthesis of nosological and functional approaches. The effectiveness of the practical implementation of a differentiated approach to instruction in an inclusive classroom directly depends on the ability of the teaching staff to shift from a standardized approach to flexible design of an educational environment that meets the unique needs of each student.

Keywords: differentiated approach; teaching children; inclusive environment; special educational needs; inclusive class of a comprehensive school; functional approach; methods and techniques

Введение. Принятие и ратификация международных конвенций (в частности, Конвенции ООН о правах инвалидов), а также введение в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) законодательно закрепили равный доступ к качественному образованию для всех обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями (ООП) [1]. Это означает, что общеобразовательная школа планомерно трансформируется в инклюзивную среду, обязанную создать условия для академической успешности каждого. Дифференцированный подход в этой связи выступает необходимым инструментом практической реализации законодательных положений, обеспечивающим выполнение государственного заказа на обеспечение образовательных прав особого ребенка.

Актуальность подчеркивается гетерогенностью состава обучающихся с ООП в инклюзивном классе. Категория «дети с особыми образовательными потребностями» крайне неоднородна и включает учащихся с различными нозологиями (расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, сенсорными, интеллектуальными нарушениями, тяжелыми нарушениями речи и др.), а также детей с задержкой психического развития и педагогической запущенностью. Каждое из этих состояний порождает индивидуальную образовательную траекторию, специфические трудности в освоении академических знаний, дефицит социальных и коммуникативных компетенций. Унифицированное обучение, ориентированное на среднестатистического ученика, в такой ситуации малоэффективно, так как игнорирует первичные и вторичные нарушения в развитии ребенка [2]. Дифференцированный подход, основанный на глубокой и всесторонней диагностике актуальных возможностей и зон ближайшего развития каждого учащегося, позволяет преодолеть эту унификацию, сделав образовательный процесс адресным и релевантным.

Формальное нахождение ребенка с ООП в общеобразовательном классе без оказания ему адекватной и системной педагогической поддержки приводит к ряду негативных последствий: академической неуспеваемости, социальной изоляции, росту поведенческих проблем и, как следствие, к вторичной психологической травматизации [3]. Дифференциация, понимаемая как целенаправленное варьирование содержания, методов, темпов и результатов обучения, позволяет адаптировать образовательную программу в соответствии с индивидуальными возможностями ученика.

Грамотно реализуемый дифференцированный подход не сводится только к работе с детьми с ООП. Он предполагает гибкое формирование учебных групп внутри класса, использование разноуровневых заданий, проектных форм работы, что положительным образом сказывается на развитии всех учащихся в инклюзивной среде. Это способствует воспитанию толерантности, эмпатии,

готовности к сотрудничеству и взаимопомощи, то есть формированию инклюзивной культуры школьного сообщества. Одновременно такой подход снижает профессиональное выгорание педагога, предоставляя ему конкретный инструментарий для работы с разнородной аудиторией и позволяя видеть реальные образовательные достижения каждого ребенка [4].

Обзор источников академической литературы. В современной научной парадигме ООП понимаются как специфические потребности в специальных условиях, методах и средствах обучения, возникающие у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и иных категорий обучающихся, испытывающих стойкие трудности в освоении образовательных программ.

Единой универсальной классификации ООП не существует, однако в отечественной практике доминирует нозологический подход, основанный на типологии нарушений в психофизическом развитии, предложенный в работах А.Я. Абкович, В.В. Сдобнякова, О.Г. Болдиновой, Е.А. Ивановой [5], [6]. В его рамках выделяются следующие основные группы:

1) Дети с нарушениями слуха: потребность в формировании слухо-зрительного восприятия речи; овладении словесной речью (устной, письменной, тактильной); развитии слухового восприятия и произносительной стороны речи; специальном обучении грамоте; социально-эмоциональном развитии;

2) Дети с нарушениями зрения: потребность в развитии компенсаторных способов деятельности (осязание, слух, обоняние); овладении системой специальных знаков (шрифт Брайля, тифлографика); формировании предметных и пространственных представлений; развитии навыков ориентирования в пространстве и социально-бытового ориентирования;

3) Дети с тяжелыми нарушениями речи: потребность в преодолении системного недоразвития всех компонентов речевой системы; формировании полноценной фонетической, лексической и грамматической сторон речи; развитии связной речи и коммуникативных умений; коррекции высших психических функций (ВПФ), тесно связанных с речью (память, внимание,

мышление);

4) Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, включая детский церебральный паралич (ДЦП): потребность в обеспечении физической доступности среды; развитии моторно-двигательных навыков и пространственной ориентации; коррекции нарушений психического развития (как правило, вторичных); использовании альтернативных средств коммуникации и письма; формировании навыков самообслуживания;

5) Дети с задержкой психического развития (ЗПР): потребность в восполнении пробелов в знаниях; развитии познавательной деятельности (мотивации, мыслительных операций); коррекции эмоционально-волевой и личностной сферы; формировании навыков самоконтроля и регуляции деятельности; использовании методов, облегчающих понимание и усвоение материала;

6) Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС): потребность в формировании социально-бытовых навыков; развитии эмоционального контакта и средств коммуникации (включая альтернативные); структурировании образовательного пространства и времени (визуальные расписания); коррекции сенсорной сферы; преодолении стереотипности поведения;

7) Дети с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью): потребность в практико-ориентированном, элементарном образовании; развитии высших психических функций и познавательной деятельности; формировании социально-трудовых навыков; коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих нарушений; максимальной социализации и подготовке к самостоятельной жизни в обществе.

Альтернативный (функциональный) подход, развиваемый в трудах Л.К. Назхановой, А.К. Жусипбековой, А.М. Кемешовой, О.В. Котиковой, Е.А. Петровой [7], [8], предлагает классифицировать ООП по характеру требуемой поддержки:

- потребности в адаптации содержания образования;

- потребности в адаптации способов предъявления информации и выражения результатов;
- потребности в адаптации физической и социальной среды;
- потребности в развитии социальной компетентности.

Методологическая и теоретическая база исследования. В контексте исследования дифференциация обучения рассматривается как проектирование вариативных образовательных маршрутов, учитывающих структуру дефекта и индивидуальные возможности ребенка. Поэтому методологическую базу исследования составляют специфические особенности дифференцированного подхода в обучении детей с ООП в инклюзивном классе общеобразовательной школы (таблица 1).

Таблица 1 - Специфика дифференцированного подхода для различных нарушений детей инклюзивного класса с ООП

Категория нарушений детей	Дифференциация содержания	Дифференциация процессов, методов	Дифференциация продукта, результата
Нарушения слуха	Адаптация текстов (упрощение синтаксиса, выделение ключевых слов). Введение тем по развитию слухового восприятия и речи	Использование ЗУА (звукоусиливающая аппаратура), мультимедийных ресурсов с субтитрами. Применение наглядности, жестовой речи, ридинг-трекинга	Допуск устных ответов в письменной форме, с использованием презентаций. Оценка достижений относительно индивидуального прогресса в развитии речи
Нарушения зрения	Перевод материалов в рельефно-точечный шрифт Брайля, использование	Использование тактильных дидактических материалов, аудиокниг, программ	Предоставление возможности давать устный ответ. Оценка практических

	тифлографики. Акцент на аудио-описании визуальной информации	экранного доступа. Организация рабочего места с учетом освещенности	умений ориентировки и использования компенсаторных способов
Тяжелые нарушения речи	Активизация и расширение словарного запаса через тематические группы. Специальные упражнения на развитие фонематического слуха, грамматического строя	Использование логопедических технологий на уроке. Дозирование речевой нагрузки. Применение методов, стимулирующих коммуникацию (проекты, дискуссии)	Поэтапное выполнение заданий с фиксацией промежуточных результатов. Оценка с учетом правильности речевого оформления высказывания
ДЦП	Сокращение объема письменных работ. Акцент на устных и практических заданиях	Использование специальных клавиатур, программного обеспечения для голосового ввода. Организация динамических пауз. Адаптация правил работы (поза, время)	Прием работ в электронном виде, в форме аудиозаписи. Оценка знаний, а не скорости или каллиграфии письма
ЗПР	Дробление материала на малые блоки. Конкретизация и упрощение заданий. Введение пропедевтических курсов	Повышенная степень наглядности и практической направленности. Использование алгоритмов, опорных схем. Частая смена видов деятельности	Опора на репродуктивный уровень заданий с постепенным введением элементов творчества. Четкие критерии оценки, позитивная обратная связь

Источник: разработано авторами.

Дифференциация обучения требует тонкой настройки по трем ключевым векторам образовательного процесса: что учить (содержание), как учить (процесс) и как оценивать (продукт). Для каждой категории детей с ООП приоритетным является свой комплекс мер, соответствующий нозологическим нарушениям [9], [10].

Результаты исследования и их обсуждение. Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ООП – это циклический процесс, который можно визуализировать через рисунок 1.

1. Диагностический этап

- Комплексная психолого-педагогическая диагностика
- Запрос родителей

2. Проектировочный этап

- Формулировка образовательных дефицитов и ресурсов
- Постановка целей и задач индивидуального образовательного маршрута

3. Конструктивный этап

- Выбор и адаптация содержания образовательной программы
- Определение методов, форм, технологий обучения
- Подбор средств оценивания

4. Реализация индивидуального образовательного маршрута и мониторинг

- Проведение занятий
- Текущая диагностика
- Коррекция индивидуального образовательного маршрута по результатам мониторинга

5. Итоговая оценка и рефлексия

- Анализ динамики развития ребенка
- Внесение данных в документы индивидуального образовательного маршрута
- Планирование дальнейших шагов

Рисунок 1 - Алгоритм разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) (источник: разработано авторами)

Схема иллюстрирует ИОМ как динамический, рефлексивный процесс. Диагностический этап (1) является фундаментом, определяющим вектор движения. Проектировочный этап (2) переводит диагностические данные в конкретные педагогические цели. Конструктивный этап (3) — это фаза создания «дорожной карты» образовательного проекта с конкретными инструментами. Ключевым является этап реализации и мониторинга (4), где осуществляется обратная связь и гибкая коррекция маршрута. Итоговая оценка (5) замыкает цикл, обеспечивая преемственность и непрерывность сопровождения. Важнейшим принципом является командная работа: в разработке и реализации ИОМ участвуют учитель, дефектолог, логопед, психолог и родители.

Формирование инклюзивной культуры - это целенаправленный процесс, затрагивающий все сферы жизни класса (таблица 2).

Таблица 2 - Компоненты и педагогические технологии формирования инклюзивной культуры в классе

Компонент инклюзивной культуры	Педагогические технологии и приемы	Ожидаемый образовательный эффект
Ценностно-мотивационный (принятие разнообразия как нормы)	• «Уроки доброты» и «Уроки толерантности» с приглашенными экспертами (люди с инвалидностью). • Чтение и обсуждение художественной литературы, представляющей разнообразные модели человеческого опыта. • Рефлексивные круги, обсуждение случаев из школьной жизни с этической точки зрения	Формирование у всех обучающихся установок на эмпатию, уважение человеческого достоинства, осознание ценности каждого члена коллектива

Поведенческо-коммуникативный (практики поддержки и сотрудничества)	• Технология кооперативного обучения - взаимозависимость для достижения общей цели. • Система обучения сверстниками: сильные ученики помогают тем, кто испытывает трудности. • Социальные истории и скрипты для отработки моделей позитивного взаимодействия с одноклассниками с ООП. • Классные мероприятия и проекты, требующие совместной деятельности и учета возможностей каждого	Развитие коммуникативных компетенций, навыков помощи и поддержки, умения работать в разнородной группе, снижение уровня изоляции
Организационно-средовой (физическая и психологическая доступность)	• Создание «Уголка уединения» для сенсорной разгрузки. • Разработка и принятие совместно с детьми классных правил, запрещающих буллинг и дискриминацию. • Визуальная поддержка для всех: четкое расписание, обозначение зон класса, что создает предсказуемость и комфорт для всех детей, особенно с РАС. • Празднование индивидуальных достижений каждого ученика	Создание атмосферы психологической безопасности, предсказуемости и поддержки, где каждый ребенок чувствует свою ценность и принадлежность к сообществу

Источник: разработано авторами.

Представленные компоненты показывают, что в школьном сообществе необходимо работать с ценностями, с поведением (обучать конкретным моделям взаимодействия) и со средой (делать ее безопасной и поддерживающей). Педагогические технологии и приемы, указанные в таблице 2, предоставляют педагогу практический инструментарий для системного преобразования классного коллектива в инклюзивное сообщество, где успех одного является успехом всех.

Выводы. Научный дискурс по рассматриваемой проблеме отражает полемику между сторонниками адаптации основной образовательной программы (АООП) для большинства категорий ООП и необходимостью разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР) для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Эффективность дифференциации обучения зависит не столько от выбранной нозологической категории, сколько от глубины оценки актуальных возможностей и зоны ближайшего развития конкретного ребенка, что требует от педагога высокого уровня диагностической компетентности.

Эффективное образование детей с ООП в условиях инклюзии обусловливает единство трех элементов: дифференциации как тактического инструментария, индивидуального образовательного маршрута как стратегического плана развития и инклюзивной культуры как ценностно-смыслового фундамента, на котором могут быть успешно реализованы первые два элемента. Предложенный в исследовании комплексный подход отвечает принципам гуманистической педагогики и требованиям действующих образовательных стандартов.

Список литературы

1. Плиева Р. В. Инклюзивное образование в условиях общеобразовательной школы (начальное образование) // Global Science Review. – 2025. – Т. 1. – №. 1. – С. 148-156.
2. Зволейко Е. В. Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2023. – Т. 18. – №. 4. – С. 106-116.
3. Казанская Н. В. Дифференцированно-интегративный подход как необходимое условие создания инклюзивной образовательной среды в классах с полиэтническим составом обучающихся в контексте освоения дисциплины

«Русский язык» // Современное педагогическое образование. – 2021. – №. 5. – С. 48-54.

4. Дзятковская Е. Н. Кооперация общих и специальных подходов к преодолению трудностей обучения детей с ОВЗ // Современное педагогическое образование. – 2021. – №. 10. – С. 203-207.

5. Абкович А. Я., Сдобняков В. В. Представления педагогов об особенностях оценки образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках физики и математики // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – №. 3 (48). – С. 10.

6. Болдинова О. Г., Иванова Е. А. Особенности разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с комплексными интеллектуальными и зрительными нарушениями // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – №. 1. – С. 29-40.

7. Назханова Л. К., Жусипбекова А. К., Кемешова А. М. Использование эффективных подходов и технологии в процессе обучения одаренных детей в условиях инклюзивного образования // Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика». – 2022. – Т. 68. – №. 1. – С. 34-40.

8. Котикова О. В., Петрова Е. А. Тьюторское сопровождение в специальном и инклюзивном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – №. 2. – С. 104-121.

9. Мовкебаева З. А., Дюсенбаева Б. А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2021. – №. 1. – С. 47-55.

10. Шевелева Д. Е. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше (сравнительный анализ) // Педагогика и психология образования. – 2021. – №. 3. – С. 40-56.

References

1. Plieva R. V. Inclusive education in a comprehensive school (primary education) //

Global Science Review. - 2025. - Vol. 1. - No. 1. - P. 148-156.

2. Zvoleiko E. V. Intra-class level differentiation as a model for organizing the educational process in an inclusive class // Scientific notes of the Transbaikal State University. - 2023. - Vol. 18. - No. 4. - P. 106-116.

3. Kazanskaya N. V. Differentiated-integrative approach as a necessary condition for creating an inclusive educational environment in classes with a multi-ethnic composition of students in the context of mastering the discipline "Russian language" // Modern pedagogical education. - 2021. - No. 5. - P. 48-54.

4. Dzyatkovskaya E. N. Cooperation of General and Specialized Approaches to Overcoming the Difficulties of Learning for Children with Disabilities // Modern Pedagogical Education. - 2021. - No. 10. - P. 203-207.

5. Abkovich A. Ya., Sdobnyakov V. V. Teachers' Views on the Peculiarities of Assessing the Educational Outcomes of Students with Disabilities in Physics and Mathematics Lessons // Bulletin of Minin University. - 2024. - Vol. 12. - No. 3 (48). - P. 10.

6. Boldinova O. G., Ivanova E. A. Peculiarities of the Development and Implementation of a Special Individual Development Program for Students with Complex Intellectual and Visual Impairments // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. - 2024. - Vol. 9. - No. 1. - P. 29-40.

7. Nazhanova L.K., Zhusipbekova A.K., Kemeshova A.M. Using effective approaches and technologies in the process of teaching gifted children in the context of inclusive education // Bulletin of KazNPU named after Abai, series "Special pedagogy". - 2022. - Vol. 68. - No. 1. - P. 34-40.

8. Kotikova O.V., Petrova E.A. Tutoring support in special and inclusive education // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2025. - No. 2. - P. 104-121.

9. Movkebaeva Z.A., Dyusenbaeva B.A. Competencies of a special teacher in inclusive education // Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University. – 2021. – No. 1. – P. 47-55.

10. Sheveleva D. E. Organizational and pedagogical conditions of inclusive education in Russia and Poland (comparative analysis) // Pedagogy and psychology of education. – 2021. – No. 3. – P. 40-56.