

РАССМОТРЕНО И ПРИНЯТО

Протокол заседания педагогического
совета МОБУ СОШ № 2 с. Верхние Киги
МР Кигинский район РБ
от 04.09.2025 г. № 2



УТВЕРЖДАЮ

Директор МОБУ СОШ № 2
с. Верхние Киги МР Кигинский
район РБ

Набиуллина Л.Ф.

Приказ № 379/1 от 04.09.2025 г.

**Программа развития МОБУ СОШ № 2 с.Верхние Киги МР
Кигинский район РБ, в которую включено направление
по развитию инклюзивного образования**

Содержание

1. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка
- 1.2. Цели и задачи реализации Программы
- 1.3 Принципы к формированию Программы
- 1.4. Развитие инклюзивной культуры
- 1.5. Психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ
- 1.6. Планируемые результаты реализации Программы

2. Содержательный раздел

- 2.1. Описание ведущих компонентов инклюзивной образовательной среды в образовательной организации
 - А) организационный компонент
 - Б) предметно-пространственный компонент
 - В) содержательно-методический компонент
 - Г) образовательный компонент

3. Организационный раздел

- 3.1 Ресурсное обеспечение Программы
- 3.2 Оценка эффективности реализации Программы

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Одним из актуальных направлений развития системы образования является внедрение в широкую практику инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников. Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовать инклюзивное образование в обычных школах

Необходимо отметить, что с вступлением в силу 273 ФЗ предъявляются новые требования и к условиям организации инклюзивного образования, а именно - создание условий для получения без дискриминации качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для данной категории детей языков, методов и способов общения, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы.

Основное изменение с введением ФЗ-273 ст.48 касается принципиально нового подхода к инклюзивному образованию, где не ребенок «подгоняется» под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка

Именно эта точка зрения побудила к созданию и реализации программы инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в МОБУ СОШ № 2 с.Верхние Киги как одного из возможных путей создания благоприятных условий для полноценного пребывания обучающихся с ОВЗ в школе.

Ключевые факторы и принципы организации инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении рассматриваются в рамках трех взаимосвязанных аспектов, отражающих наиболее важные направления: формирование инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики.

Данные положения обуславливают значимость разработки и реализации программы развития инклюзивной образовательной среды в образовательной организации (далее - Программа).

1.2. Цели и задачи реализации Программы

Цель: обеспечение качественного образования и коррекции выявленных отклонений в развитии обучающихся с ОВЗ для их успешной социальной адаптации.

Задачи реализации программы инклюзивной образовательной:

1. Создать доступную среду для обеспечения качественного образовательного и коррекционного процесса;
2. Обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и их семей;
3. Повышать психолого – педагогическую компетентность участников образовательных отношений;
4. Организовать эффективное межведомственное и сетевое взаимодействие по вопросам образования и коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся с ОВЗ;
5. Формировать толерантное отношение к обучающимся с ОВЗ со стороны участников образовательных отношений.

1.3. Принципы к формированию Программы

Реализация Программы осуществляется с учетом следующих принципов:

- *принцип индивидуального подхода* предполагает выбор форм и методов обучения, воспитания с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;
- *принцип комплексного подхода* направлен на осуществление коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ с привлечением специалистов различных профилей, педагогов, а также родителей;
- *принцип непрерывности* подразумевает психолого-педагогическую поддержку обучающихся с ОВЗ на всех уровнях образования;
- *принцип вариативности процесса обучения* включает вариативность используемых образовательных программ, форм и методов работы с учетом особенностей обучающихся с ОВЗ;
- *принцип сотрудничества и взаимодействия с семьей.*

1.4. Развитие инклюзивной культуры

Школьная культура является основой проводимых реформ и изменений.

Именно инклюзивная культура, которая формируется в МОБУ СОШ № 2 с.Верхние Киги, изменяет политику и практику образования и обучения, она может быть активно поддержана новыми сотрудниками и учениками школы.

Формирование инклюзивной культуры в ОО способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность вклада каждого является основой общих достижений. Развитие инклюзивной культуры в МОБУ СОШ № 2 с.Верхние Киги это постоянный и непрерывный процесс. Такая школьная культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями (законными представителями).

В основу развития инклюзивной образовательной среды, воплощающей принципы инклюзивной культуры, заложены следующие принципы:

- Принцип раннего включения в инклюзивную среду: обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию обучающегося с ОВЗ;
- Принцип коррекционной помощи: обучающийся с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Обучающийся с ОВЗ, как правило, быстро адаптируется к социальной среде при организации поддерживающего пространства и специального сопровождении;
- Принцип индивидуальной направленности образования: обучающийся с ОВЗ с учетом его индивидуальных образовательных возможностей может осваивать общую для всех образовательную программу, при необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей и возможностей ребенка;
- Принцип командного способа работы: специалистам сопровождения, педагогам, родителям необходимо совместно определять цели, задачи и методы психолого-педагогической деятельности в отношении каждого ребенка.

- Принцип активности родителей, их ответственности за результаты развития ребенка: родители являются полноправными членами команды нашей школы, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции;
- Принцип приоритета социализации как процесса и результата инклюзии: главный целевой компонент в работе – формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Обучающийся с ОВЗ должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой он есть;
- Принцип безопасности образовательной среды (физической и психологической).

Реализация данного принципа предполагает ориентацию на следующие критерии психологической безопасности:

- защищенность всех участников образовательного процесса от психологического насилия и агрессии;
 - референтную значимость образовательной среды, которая выражается через позитивное отношение к ней участников;
 - удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия (эмоциональный комфорт, возможность обратиться за помощью, уважение и т.д.)
- Инклюзия подразумевает изменения. Это непрекращающийся процесс обучения и полноценного участия в школьной жизни всех учеников. Это идеал, к которому необходимо стремиться. Реальная инклюзия появляется в школе в тот самый момент, когда начинается процесс обеспечения полноценного участия в школьной жизни буквально всех ее учеников. «Полноценное участие» в концепции инклюзии – это обучение вместе с другими учениками, сотрудничество с ними, приобретение общего опыта. Оно подразумевает активное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка и возможность для каждого участника открыто выразить своё мнение об этом процессе. Более того, оно подразумевает, что ученика принимают и ценят таким, какой он есть.

1.5. Психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ

Условия получения образования в инклюзивной школе для детей с задержкой психического развития

Обучающиеся с задержкой психического развития характеризуются замедлением темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности. Задержка психического развития является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены нерезко, в других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы. Задержка психического развития вызывается самыми разными причинами. Вместе с тем дети этой категории имеют ряд общих особенностей развития познавательной деятельности и личности. У всех детей с задержкой психического развития не сформирована готовность к школьному обучению, проявляющаяся в трудностях овладения навыками чтения и письма, трудностях в произвольной организации деятельности: они не умеют последовательно выполнять инструкции учителя, переключаться по его указанию с одного задания на другое. При этом учащиеся быстро утомляются, работоспособность их падает с увеличением нагрузки, а иногда просто отказываются завершать начатую деятельность. Всем детям с задержкой психического развития свойственно снижение внимания, которое может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; наступление сосредоточения внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всего времени работы. Исследования психологов выявили у большинства детей с задержкой психического развития неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственные и

временные нарушения, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих значимое для ребенка смысловое и эмоциональное содержание). Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые (овал, к примеру, воспринимается как круг). У этой категории детей недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Развитие пространственных отношений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных геометрических узоров дети с задержкой психического развития часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.

Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ, и специфические:

- в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- в обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно - развивающего процесса; в получении начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося и выраженности задержки психического развития;
- в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;

- в организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР ("пошаговом" предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);
- в обеспечении непрерывного контроля за становлением учебно - познавательной деятельности обучающегося, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;
- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов у обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- в постоянном стимулировании познавательной активности, побуждении интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;
- в постоянной помощи в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений; – в специальном обучении "переносу" сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- в комплексном сопровождении, гарантирующем получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- в обеспечении взаимодействия семьи и образовательной организации (организации сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для

формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

Условия получения образования в инклюзивной школе

для детей с тяжелыми нарушениями речи

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи - это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. Развитие речи ребенка связано с постепенным овладением родным языком: с развитием фонематического слуха и формированием навыков произнесения звуков родного языка, с овладением словарным запасом, правилами синтаксиса и смысла речи. Активное усвоение лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5 – 3 года и в основном заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения. Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении). Такое нарушение у детей дошкольного возраста определяется как общее недоразвитие речи. У детей школьного возраста нарушения всех компонентов речи (звукопроизношения, лексики и грамматики) называются тяжелыми нарушениями речи. К тому же у этих детей могут быть особенности слухового восприятия, слухоречевой памяти и словесно-логического мышления. Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения и распределения. У этой категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. Многим из них присущи недоразвитие

мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с речевой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде. Большинство детей с нарушениями речи имеют двигательные расстройства разной степени выраженности. Они моторно неловки, неуклюжи, характеризуются импульсивностью, хаотичностью движений. Дети с речевыми нарушениями быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность. Они долго не включаются в выполнение задания. Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Для своевременного учета особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи необходимо следующее:

- возможность адаптации образовательной программы с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;
- гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных образовательных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;
- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий детей с нарушениями речи;
- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию "обходных путей" коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью;
- возможность обучаться дистанционно в случае тяжелых форм речевой патологии, а также при сочетанных нарушениях психофизического развития;
- максимальное расширение образовательного пространства, увеличения

социальных контактов; обучение умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;

- организация партнерских отношений с родителями.

*Условия получения образования в инклюзивной школе
для детей с нарушением опорно – двигательного аппарата*

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков обучающиеся разделяются на три группы. В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично. Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы. Третью группу составляют обучающиеся, имеющие легкие двигательные нарушения, – они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно. Помимо двигательных расстройств, у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут отмечаться недостатки интеллектуального развития – задержка психического развития или умственная отсталость разной степени выраженности. Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП). При ДЦП, как правило, сочетаются двигательные расстройства, речевые нарушения и задержка формирования отдельных психических функций. Двигательные нарушения при ДЦП выражаются в поражении верхних и нижних конечностей (нарушение мышечного тонуса, патологические рефлексy, наличие насильственных движений, нарушение равновесия и координации, недостатки мелкой моторики). Из-за трудностей передвижения у детей нарушается формирование пространственных представлений, проявляющиеся в трудностях при рисовании, письме, в понимании и использовании предлогов над, под, из-

под, приставок (например в словах: подъехал, въехал, выехал), наречий ближе, дальше; формирования схемы тела.

У детей с ДЦП часто выявляется: задержка формирования школьных навыков; сочетание интеллектуальной недостаточности с личностной и эмоциональной незрелостью; задержанное формирование понятийного, обобщенного мышления из-за речевой недостаточности и бедности практического опыта; малый объем знаний и представлений об окружающем мире. Их внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Недостатки памяти ведут к медленному накоплению знаний и умений по учебным дисциплинам. У большинства учащихся отмечаются нарушения умственной работоспособности. Нарушение умственной работоспособности является главным препятствием продуктивного обучения.

Отмеченные нарушения психической деятельности затрудняют усвоение этими детьми программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками. Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Характерными проявлениями речевых расстройств являются разнообразные нарушения звукопроизносительной стороны речи.

Другой особенностью устной речи таких детей является своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Их словарный запас ограничен: в устной речи дети пользуются в основном короткими, шаблонными, стереотипными фразами, а иногда предпочитают общаться отдельными словами.

Вышеназванные особенности развития и трудности обучения необходимо учитывать при материально-техническом обеспечении образовательной деятельности. Все помещения образовательной деятельности, включая санузлы, должны обеспечивать ребенку с нарушениями ОДА беспрепятственное передвижение (наличие пандусов, лифтов, подъемников, поручней, широких дверных проемов). Ребенок с НОДА (особенно с ДЦП) требует от педагога больше внимания в случае выраженных двигательных нарушений, чем нормально развивающийся, поэтому наполняемость класса (группы) должна быть меньше. В случае необходимости (выраженные двигательные

расстройства, тяжелое поражение рук, препятствующее формированию графомоторных навыков) рабочее место обучающегося с НОДА должно быть специально организовано. Необходимо предусмотреть наличие персональных компьютеров, технических приспособлений (специальная клавиатура, различного вида контакторы, заменяющие мышь (джойстики, трекболы, сенсорные планшеты). В этом случае сопровождать работу ребенка во время урока обязан тьютор.

Для организации учебного процесса детей с НОДА создаются специальные условия:

- индивидуализация обучения (реализуется по рекомендациям ПМПК и внутришкольного консилиума, который проводит психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей и прописывает специальные условия, в которых нуждается ученик);
- занятия в малых группах, включение в социальную активность с другими детьми на массовых мероприятиях;
- использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации занятий, повышение их эффективности и доступности;
- предоставление необходимых технических средств с учетом индивидуальных особенностей ученика с НОДА – специальные компьютерные программы и оборудование, например, при тяжелых нарушениях манипулятивной функции рук, речи: мышироллеры и джойстики, выносные кнопки, клавиатуры с увеличенным размером клавиш и шрифта, специальной накладкой, предотвращающей случайное нажатие на соседние клавиши; увеличение изображения экрана компьютера в любой момент работы; включение функции управления компьютером только при помощи мыши или клавиатуры; озвучивание всех основных элементов интерфейса операционной системы и программ, а также любых текстов, отображаемых на экране компьютера; изменения режима ввода символов с клавиатуры, такие как задержка действия нажатия клавиш, последовательный ввод сочетаний клавиш вместо одновременного их нажатия, сопровождения визуально и звуком нажатия

клавиш модификаторов; увеличение размера указателя мыши, снижение скорости его движения и включение функции более наглядного прослеживания за ним; залипание кнопки мыши для перетаскивания объекта и др.;

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- предоставление различных видов дозированной помощи;
- наглядно-действенный характер содержания обучения и упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;
- специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации;
- адаптация предлагаемого ребенку текстового материала (увеличение шрифта, обозначение цветом и т. п.);
- возможность перерывов во время занятий для проведения необходимых медико-профилактических процедур;
- соблюдение максимально допустимого уровня нагрузок;
- соблюдение комфортного режима образования, в том числе ортопедического режима;
- создание благоприятной ситуации для развития возможностей ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением;
- обеспечение обстановки сенсорного и эмоционального комфорта (внимательное отношение, ровный и теплый тон голоса учителя).

*Условия получения образования в инклюзивной школе
для детей с нарушением слуха*

К категории обучающихся с нарушением слуха относятся дети, у которых наблюдается стойкая потеря слуха, при которой невозможно или затруднено самостоятельное овладение речью. Глухие обучающиеся – это неоднородная группа школьников, которые различаются по степени, характеру и времени снижения слуха, а также по уровню общего и речевого развития, наличия или отсутствия сочетанных нарушений. Диапазон различий в развитии глухих детей чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до

детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. Ранняя глухота резко ограничивает возможность ребенка овладеть речью. Трудности восприятия и речи окружающих приводят к вторичным нарушениям, таким как нарушения развития собственной речи, нарушение мышления, памяти и эмоционально-волевой сферы. Нередко у детей с нарушением слуха установка на запоминание текста доминирует над стремлением его понять. Дети с нарушениями слуха легче овладевают словами, обозначающими конкретные предметы, несколько труднее – обозначающими действия, качества, признаки, еще труднее со словами с абстрактным и переносным смыслом. В центре учебного процесса – обучаемый; в основе учебной деятельности – сотрудничество; учащиеся играют активную роль в обучении. Задача преподавателя – организовать самостоятельную познавательную деятельность учащегося, используя индивидуальный подход, научить его самостоятельно добывать знания при изучении предметов и применять их на практике.

Особенности материально-технического образования слабослышащих, позднооглохших и глухих детей. Под особой организацией образовательного пространства понимается создание комфортных условий для слухо-зрительного и слухового восприятия устной речи слабослышащих, позднооглохших и глухих детей. Среди них: расположение обучающегося в помещении, продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран), регулирование уровня шума в помещениях и др. Обязательный учет данных условий требует специальной организации образовательного пространства при проведении любого рода мероприятий во всех учебных и в неучебных помещениях (включая коридоры, холлы, залы и др.), а также при проведении выездных мероприятий. Важным условием организации пространства для слабослышащих и позднооглохших детей является наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и мастерских, облегчающих самостоятельную

ориентировку в пространстве образовательной организации. В помещениях для занятий необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM-систем, слуховых аппаратов, зарядных устройств, батареек.

Рабочее место ребенка с нарушением слуха должна занимать такое положение, чтобы сидящий за ней ребенок мог видеть лицо специалиста, педагога и большинства сверстников. Рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено. На нем должно быть предусмотрено размещение специальной конструкции, планшетной доски, используемой в ситуациях предъявления незнакомых слов, терминов, необходимости дополнительной индивидуальной помощи со стороны специалиста, педагога. При наличии у данной категории детей других индивидуальных особенностей здоровья рабочее место дополнительно комплектуется в соответствии с ними. Целесообразно оснащение дополнительными техническими средствами, обеспечивающими оптимальные условия для восприятия устной речи при повышенном уровне шума. К необходимым техническим средствам относятся также специализированные компьютерные инструменты, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей слабослышащих, позднооглохших и глухих детей.

Учитывая особые образовательные потребности детей с нарушениями слуха, педагог должен быть готов к выполнению обязательных правил:

- сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребенка;
- стимулировать полноценное взаимодействие глухого/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе;
- соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребенком заданий и инструкций до их выполнения и т. д.);
- организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);
- включать глухого/слабослышащего ребенка в обучение на уроке, используя

специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока; решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; оказывать специальную помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т. д.);

- каждое занятие с обучающимся, имеющим ту или иную потерю слуха, требует четкой проработки психологической стороны обучения. Погодные условия, настроение, усталость, непонимание слов, задания, которые ему даются, – все имеет значение для ребенка и влияет на результат его деятельности на уроке. Поэтому особенностью занятия с неслышащими и глухими детьми является подача материала слухозрительно (педагог сопровождает письменную речь устной);

- необходимо учитывать определенные особенности учащихся с нарушением слуха. Некоторые слабослышащие могут воспринимать отдельные звуки в речи отрывочно, особенно начальные и конечные звуки в словах. В этом случае необходимо говорить более громко и четко, подбирая принятую учеником громкость. В других случаях необходимо снизить высоту голоса, поскольку ученик не в силах воспринимать на слух высокие частоты. Очень важно педагогу при работе с детьми с нарушенным слухом говорить так, чтобы ребенок мог следить за его губами.

*Условия получения образования в инклюзивной школе
для детей с расстройствами аутистического спектра*

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

характеризуются наличием расстройств, для которых характерны обширные отклонения в социальных взаимодействиях и коммуникации, а также узость интересов и явно повторяющееся поведение. РАС включают ряд состояний и являются одной из самых распространенных и описанных в мире групп нарушений психического развития у детей. Наиболее часто при РАС проявляются трудности обучения в частности и формирования произвольного и

целенаправленного поведения в целом, нарушения сна и приема пищи, нарушения взаимодействия с близкими взрослыми (например, симбиотическая связь между ребенком и матерью), нарушения активности, высокая вероятность появления дезадаптивного поведения. Наиболее яркими и общими для всех обучающихся этой категории являются трудности социального взаимодействия, которые проявляются в значительном ограничении возможности формирования общения с другими людьми. Свойственная обучающимся с РАС асинхрония в психическом развитии приводит к тому, что один и тот же ребенок может демонстрировать высокие способности в освоении одной учебной дисциплины (например, связанной с сверхинтересами ребенка), средний уровень освоения другой учебной дисциплины и стойкую неуспешность в третьей. При этом наблюдается значительное разнообразие в предметах, по которым демонстрируют высокие результаты или оказываются неуспешными обучающиеся с РАС (к числу успешно осваиваемых и вызывающих стойкие трудности в обучении может относиться математика (например, наиболее часто трудности возникают с пониманием нетипично составленных текстовых задач), рисование (одни ученики демонстрируют высокий уровень изобразительных умений, рисунок других долгое время может оставаться на уровне схематичного рисунка), письмо (часть детей легко учится писать, другие дети, с трудом освоив написание элементов, при написании слова переходят на печатные буквы, многие дети “ не видят строки”, не соблюдают поля и пр.). К особым образовательным потребностям обучающихся данной категории относятся психолого-педагогическая поддержка, обучение по адаптированной образовательной программе, реализация практико-ориентированной и социальной направленности в обучении и воспитании, организация и реализация занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом и др.), использование дополнительных средств, повышающих эффективность обучения, дозирование учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности, четкая и упорядоченная временно-пространственная структура образовательной среды, специальная отработка форм адекватного учебного поведения обучающегося, навыков РАС – спектр психологических характеристик,

описывающих широкий круг нарушений поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. Представленное определение дает понимание о наиболее выраженных дефицитах, которые оказывают негативное влияние на учебный процесс. Нарушение коммуникативной сферы, поведенческие проблемы затрудняют построение учебной коммуникации, что, безусловно, сказывается на восприятии и усвоении содержательного компонента обучения. Однако, при условии подбора методов, адаптации содержания, создания адекватной среды, в том числе коммуникативной, потенциал детей с РАС позволит им осваивать учебный материал.

Условия организации занятий для детей с РАС:

- Постепенное, дозированное введение ученика в рамки группового взаимодействия. Первоначальная коммуникация выстраивается на уровне «учитель – ученик». На первоначальном этапе или при возникновении аффективных реакций, нежелательных форм поведения, необходимо постепенно выстраивать коммуникацию, приучая ребенка к правилам взаимодействия в группе.
- Возможность чередования сложных и легких заданий.
- Объемное задание важно разбить на более мелкие части, так ребенок усвоит материал лучше, можно задать последовательную индивидуальную подачу материала, не нарушая стереотипа поведения в рамках занятия и не создавая трудностей в работе с учебными материалами (при работе в тетради и учебнике у детей рассеивается внимание, теряется концентрация, что обусловлено тем, что ребенку приходится распределять внимание между объектами, а эта задача является довольно сложной).
- Формирование учебного и временного стереотипа: у ученика должно быть четко обозначенное время занятия, план занятия, который позволяет ребенку отслеживать выполненные задания. Также в дистанционной форме можно предупредить ребенка заранее о предстоящем уроке.
- Дозированное введение новизны.
- При невозможности формирования графических навыков и невозможности вербального взаимодействия использовать альтернативные средства

коммуникации для обеспечения обратной связи.

*Условия получения образования в инклюзивной школе
для детей с нарушением зрения*

Нарушения зрения подразумевают развитие ребенка в условиях отсутствия или недостаточности функций зрения. Проблемы, с которыми дети с нарушениями зрения приходят в школу, можно подразделить на следующие виды: *Восприятие*: снижение избирательности восприятия и апперцепции, недостаточность осмысленности и обобщенности воспринимаемых объектов, нарушение их константности и целостности. *Память*: снижение скорости запоминания, страдает продуктивность сохранения и качество воспроизведения. Отмечаются недостаточная осмысленность запоминаемого материала, низкий уровень развития логической памяти, затруднения в припоминании. В то же время память выполняет компенсаторную функцию, поэтому важна коррекция дефектов и развитие слуховой и тактильной памяти. *Мышление*: затруднены операции анализа и синтеза, отмечается недостаточная полнота сравнения, наблюдаются нарушения классификации, обобщения, абстрагирования и конкретизации. *Речь*: сниженная динамика накопления языковых средств, своеобразие содержания лексики и соотношения слова и образа, некоторое отставание формирования речевых навыков и языкового чутья. В то же время речь, как и память, выполняет компенсаторную функцию, так как получить представление о многих предметах и явлениях дети с нарушениями зрения могут только при помощи речи. Личностные особенности: изменения в динамике потребностей, связанные с затруднением их удовлетворения, сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного опыта, отсутствие или нарушение внешнего проявления внутренних состояний и, как следствие – недостаточность эмоциональной сферы. При определенном типе воспитания могут возникнуть эгоистические черты характера, равнодушие к окружающим, установка на постоянную помощь. Ограниченность социальных контактов может привести к замкнутости, некоммуникабельности, стремлению уйти в свой внутренний мир.

Особые требования предъявляются к организации пространства образовательного учреждения, которое включает:

- наличие тактильно-осязательных, зрительных, звуковых ориентиров, обозначающих маршруты следования в образовательном пространстве, предупреждающих о препятствиях на пути следования, ориентировку в пространстве образовательной организации и повышающих мобильность обучающихся слабовидящих детей;
- обеспечение стабильности предметно-пространственной среды образовательной организации, создание безопасной среды для свободного самостоятельного передвижения слабовидящих детей;
- обеспечение соответствия образовательной среды офтальмогигиеническим требованиям, разработанным для слепых детей с остаточным зрением (возможность пользоваться индивидуальным источником света; в организации учебного пространства должны использоваться матовые поверхности; на окнах должны быть жалюзи, позволяющие регулировать световой поток, информация должна быть доступна детям с нарушенным зрением и др.);
- в помещениях должно быть продуманное расположение мебели, широкие проходы, отсутствие нагромождений, незащищенных выступающих углов и стеклянных поверхностей, удобные подходы к партам, столу учителя, входным дверям; необходимо предусмотреть специальные места для хранения брайлевских книг, пособий.
- социально-психологическая адаптация (социальная интеграция, расширение сферы деятельности); использование интерактивных ресурсов, где ребенок с нарушениями зрения имеет возможность прожить реальные ситуации в игровой форме и усвоить успешные формы поведения;
- развитие и коррекция познавательной сферы с использованием виртуальных ресурсов;
- развитие и коррекция эмоциональной сферы, осуществляемая в рамках группового взаимодействия;
- дифференцированное и индивидуализированное обучение с учетом специфики развития и сохранных функций ребенка с нарушением зрения;
- подбор зрительного материала с учетом рекомендуемой врачом нагрузки на зрение и с учетом степени нарушения зрения (для слабовидящих);
- подбор слухового материала с учетом недостаточности чувственного опыта;

- подбор материала с учетом особенностей восприятия ребенка;
- учет особенностей личностной сферы и малого опыта социального взаимодействия у детей с нарушениями зрения;
- комплексное воздействие на детей, осуществляемое на индивидуальных и групповых занятиях;
- оптимальный режим образовательной нагрузки с учетом темпа деятельности, истощаемости ребенка с нарушениями зрения.

Условия получения образования в инклюзивной школе

для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Умственная отсталость является самой распространенной формой интеллектуального нарушения, но также имеются около 350 генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности. Разное сочетание психического недоразвития и дефицитарности центральной нервной системы обуславливает замедление темпа усвоения социального и культурного опыта, в результате происходит темповая задержка, нивелирование индивидуальных различий, базирующихся на первичном (биологическом) нарушении, и усиления внимания к социальным факторам в развитии детей. Это требует создания специальных условий, поиска обходных путей, методов и приемов, которые, учитывая уровень актуального развития ребенка, тем не менее, будут ориентированы на зону его ближайшего развития с самого раннего детства.

При организации коррекционно - педагогической работы, необходимо учитывать, с одной стороны, степень выраженности умственной отсталости, а с другой – общие закономерности нормативного развития, последовательность и поэтапность становления формируемых функций.

Первый вариант развития при легкой степени умственной отсталости характеризуется как «социально близкий к нормативному».

В социально-коммуникативном развитии: у многих детей отмечается выразительная мимика и потребность к взаимодействию с окружающими. При контактах с новым взрослым они смотрят в глаза, улыбаются, адекватно ситуации используют слова вежливости и правильные выражения, охотно

включаются в предметно-игровые действия. Однако, в ситуации длительного взаимодействия (или обучения) не могут долго удерживать условия задания, часто проявляют торопливость, порывистость, отвлекаясь на посторонние предметы. При выполнении задания дети ориентируются на оценку своих действий от взрослого, и, учитывая его эмоциональные и мимические реакции, интонацию, проявляют желание продолжать начатое взаимодействие.

По уровню речевого развития эти дети представляют собой весьма разнообразную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие активной речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений. Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений: овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. Есть слова, которые ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексико-грамматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения,

однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами. В процессе активной коммуникации дети проявляют интерес к запоминанию стихов, песен, считалок, что заслуженно определяет им место в кругу сверстников. Многие родители таких детей стремятся развивать в них музыкальность и артистизм, однако, в силу ограниченных возможностей к усвоению нового материала, они не могут даже в школьном возрасте быть самостоятельными в проявлениях этих способностей. Для усвоения определенной роли или песни им требуется длительное время, специальные методы и приемы, для запоминания новых текстов и материала.

Развитие личности: дети ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны, возникает «тупиковое подражание» – эхолалическое повторение жестов и слов без достаточного понимания их смысла.

У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не появляется контроль в произвольном поведении. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать и не стремятся довести начатое дело до конца. У детей не наблюдается соподчинения мотивов, импульсивные действия, сиюминутные желания – преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету,

форме, величине). У детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такого уровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками.

У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.

В развитии восприятия проявляются нестойкие сенсорные образы-восприятия и образы-представления о свойствах и качествах предметов (дети употребляют названия сенсорных признаков, но эти названия либо произносятся неразборчиво, либо не соотносятся с реальным свойством предмета); объем памяти резко снижен. Группировку предметов по образцу с

учетом функционального назначения выполняют с помощью взрослого. Обобщающие слова находятся в пассивном словарном запасе, исключение предмета из группы затруднено, поиск решения осуществляется во многих случаях хаотическим способом.

С заданиями на установление причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями дети не справляются. Понимание короткого текста, воспринятого на слух, вызывает трудности, также, как и скрытый смысл. При этом дети способны лишь соотнести образ знакомого предмета с его вербальным описанием (справляются с простыми загадками). Задания на установление количественных отношений между предметами выполняют только с наглядной опорой.

Все эти особенности познавательной и речевой деятельности требуют использования в обучении детей специальных методик и приемов обучения.

Деятельность, в целом, сопровождается нецеленаправленными действиями, равнодушным отношением к результату своих действий. После 5-ти лет в игре с игрушками у детей этого варианта развития все большее место начинают занимать процессуальные действия. При коррекционном обучении формируется интерес к сюжетной игре, появляются положительные средства взаимодействия с партнером по игре, возможности выполнять определенные роли в театрализованных играх.

В игровой деятельности у детей отмечается интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам и действиям с ними: они выполняют процессуальные и предметно-игровые действия, охотно участвуют в сюжетно-ролевой игре, организуемой взрослым, используют предметы-заместители в игровой ситуации. Задания по продуктивным видам деятельности дети принимают охотно, однако, результаты весьма примитивны, рисунки – предметные, а постройки – из трех-четырех элементов.

Особенностью этих детей является недооценка своих возможностей в разных видах деятельности, в том числе и в коллективных играх со сверстниками. Несмотря на то, что во многих случаях они проявляют

инициативу, отзывчивость и взаимопомощь, результаты их действий часто непродуктивны, а иногда даже в ущерб себе.

Продуктивные виды детской деятельности: в процессе коррекционного обучения у детей формируется интерес и практические умения выполнять задания по лепке, рисованию, аппликации и конструированию. Дети овладевают умениями работать по показу, подражанию, образцу и речевой инструкции. К концу дошкольного возраста у детей появляется возможность участвовать в коллективных заданиях по рисованию и конструированию. Дети охотно принимают и выполняют самостоятельно задания до конца по рисованию и конструированию, основанные на своем практическом опыте. Однако рисование и конструирование по замыслу вызывает у них затруднения.

Физическое развитие: дети овладевают основными видами движений - ходьбой, бегом, лазанием, ползанием, метанием. Они охотно принимают участие в коллективных физических упражнениях и подвижных играх. Со временем проявляют способности к некоторым видам спорта (например, в плавании, в беге на лыжах, велогонках и др.).

Однако вышеперечисленные особенности развития детей с легкой степенью интеллектуального нарушения могут быть сглажены или скорректированы при своевременном целенаправленном педагогическом воздействии.

Таким образом, главная особенность развития детей в этом варианте развития характеризуется *готовностью к взаимодействию со взрослыми и сверстниками* на основе сформированных подражательных способностей, умениям работать по показу и образцу.

Второй из вариантов развития умственно отсталых детей характеризуется как *«социально неустойчивый»*, к этому варианту относятся дети с умеренной умственной отсталостью.

Социально-коммуникативное развитие: дети не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт с новым взрослым «глаза в глаза»,

не проявляют желание сотрудничества со взрослыми; эмоционально-личностное общение не переходит в ситуативно-деловое. У них снижена инициатива и активность в коммуникативных проявлениях. В новой ситуации дети «жмутся» к близкому взрослому, просятся на руки, капризничают; во многих случаях отмечается «полевое поведение».

Они не выделяют себя из окружающей среды, не могут по просьбе взрослого назвать свое имя, показать свои части тела и лица. У них не формируются представления о себе, о «своем Я», и о своих близких. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, порой резкое колебание настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбудимы; не стремятся подражать и взаимодействовать с близкими взрослыми и сверстниками.

У них отмечается выраженная задержка становления навыков опрятности и культурно-гигиенических навыков самообслуживания (отсутствует самостоятельность в быту), полностью зависимы от взрослого.

Способы усвоения общественного опыта самостоятельно не появляются: умения действовать по указательному жесту, готовность действовать совместно со взрослым, действовать по подражанию, ориентировка и действия по речевой инструкции, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на всем последующем развитии личности ребенка.

Познавательное развитие: отставание в познавательном развитии проявляется во всех психических процессах: внимании, памяти, восприятии, мышлении и речи. Дети не проявляют интереса к окружающему миру: не рассматривают предметы, не берут самостоятельно игрушки в руки, не манипулируют и не действуют ими. У них отсутствует любознательность и «жажда свободы». Они длительное время не различают свойства и качества предметов, самостоятельно не овладевают методом «проб и ошибок» при выполнении познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте они с трудом начинают осваивать сенсорные эталоны (называют некоторые цвета, форму предметов), но при этом не учитывают эти свойства в продуктивных

видах деятельности. У них не формируется наглядно-действенное мышление, что отрицательно сказывается на становлении наглядно-образного и логического мышления.

Для них характерно выраженное системное недоразвитие речи: они могут выполнить только простую речевую инструкцию в знакомой ситуации, начинают овладевать коммуникативными невербальными средствами (смотреть в глаза, улыбаться, протягивать руку и др.).

Для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны следующие специфические образовательные потребности:

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- обеспечении особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка к обучению и социальному взаимодействию со средой;

- специальное обучение способам усвоения общественного опыта — умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;
- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Удовлетворение перечисленных особых образовательных потребностей обучающихся возможно на основе реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы. В свою очередь, это позволит формировать возрастные психологические новообразования и корректировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

1.4. Планируемые результаты реализации Программы

- ✓ наличие доступной среды для обеспечения качественного образовательного и коррекционного процесса;
- ✓ наличие комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и их семей;
- ✓ сформированность у педагогов профессиональных компетенций по вопросам инклюзивного образования;
- ✓ организация взаимодействия ОО с социальными партнерами для решения вопросов, касающихся обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, а также их родителей (законных представителей), учителей и педагогов, реализующих программы коррекционно-развивающей направленности;
- ✓ Сформировать толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ со стороны всех участников образовательных отношений.

2.1. Описание ведущих компонентов инклюзивной образовательной среды в дошкольной образовательной организации

Инклюзивная образовательная среда - вид образовательной среды, которая предусматривает решение вопроса образования обучающихся с ОВЗ через

адаптацию образовательного пространства к потребностям каждого ученика и создание условий для самореализации и развития всех участников образовательного процесса.

В инклюзивной образовательной среде в ОО выделены компоненты:

- **организационный компонент** включает в себя образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях полной, частичной и временной инклюзии.
 - *Полная инклюзия* - форма организации образовательного процесса, при которой обучающиеся с ОВЗ обучаются в инклюзивном классе с нормально развивающимися сверстниками, а также получают в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК коррекционную помощь специалистов ОО (обучающиеся с нарушением зрения, ЗПР, НОДА, ТНР).
 - *Частичная инклюзия* организована для обучающихся с ОВЗ, которые совмещают обучение на дому по ИУП с посещением отдельных уроков и коррекционных занятий специалистов в ОО, участвуют в общешкольных мероприятиях совместно нормально развивающимися сверстниками (обучающиеся с нарушением интеллекта, ЗПР, РАС).
 - *Временная инклюзия* - обучающиеся с ОВЗ на дому включаются в коллектив сверстников лишь на мероприятия общешкольного характера (обучающийся с нарушением интеллекта).

- **предметно-пространственный компонент**

Пространственно-предметный компонент включает в себя специально организованное пространство, материалы, оборудование и инвентарь для развития обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

- **содержательно-методический компонент**

Дает возможность обучения по адаптированной образовательной программе, вариативность и разноуровневость содержания образования, гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств, психолого - педагогическое сопровождение субъектов образования

В соответствии с федеральным государственным образовательным

стандартом школьного образования для обучающихся с ОВЗ разрабатываются адаптированные основные образовательные программы начального общего образования (АООП НОО) и адаптированные обще образовательные программы основного общего обучения (АООП ООО). Варианта адаптированных программ для обучающегося с ОВЗ определяется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которые сформулированы по результатам его обследования, а в случае наличия инвалидности вариант подбирается с учетом индивидуальной программы реабилитации (ИПР) и мнения родителей, то есть законных представителей. В дальнейшем, если того захотят родители, возможны переходы с одного варианта на другой.

Педагоги для реализации образовательных программ в своей работе используют специальные приемы, методы, дидактические материалы, разработанные с учетом дефектов различных групп, обучающихся с ОВЗ.

Одним из приоритетных направлений Программы развития инклюзивной образовательной среды выступает обеспечение *комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса*. Для квалифицированного решения коррекционных задач, обеспечивающих успешное освоение обучающимися с ОВЗ АООП, в школе осуществляются деятельность коррекционных специалистов.

- **Организационный компонент**

Дает возможность на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику. Непосредственно в рамках образовательного процесса в ОО создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации.

3. Организационный раздел

3.1. Ресурсное обеспечение Программы

Для достижения планируемых результатов реализации Программы

необходимы следующие ресурсы:

Кадровое обеспечение – один из важных элементов создания модели организации инклюзивного образовательного процесса. Необходимое количество специалистов (учитель - логопед, учитель – дефектолог, педагог – психолог) определяется учреждением, исходя из количественных показателей, особенностей реализуемых образовательных, в том числе адаптированных программ, количества детей с ограниченными возможностями здоровья, рекомендаций по их коррекции и развитию.

Материально-техническое обеспечение - кабинеты коррекционных специалистов, укомплектованные методическими и дидактическими материалами, специальным техническим оборудованием.

Нормативное обеспечение - должностные инструкции педагогического состава.

Методическое обеспечение - методические и дидактические пособия, рекомендации, программы для организации работы с обучающимися с ОВЗ.

3.2. Оценка эффективности реализации Программы

Оценка эффективности реализации Программы проводится ежегодно путем сравнения в достижении установленных Программой планируемых результатов.

Контроль за реализацией Программы осуществляет руководитель МОБУ СОШ № 2 с.Верхние Киги.