


**ПРИНЯТО**

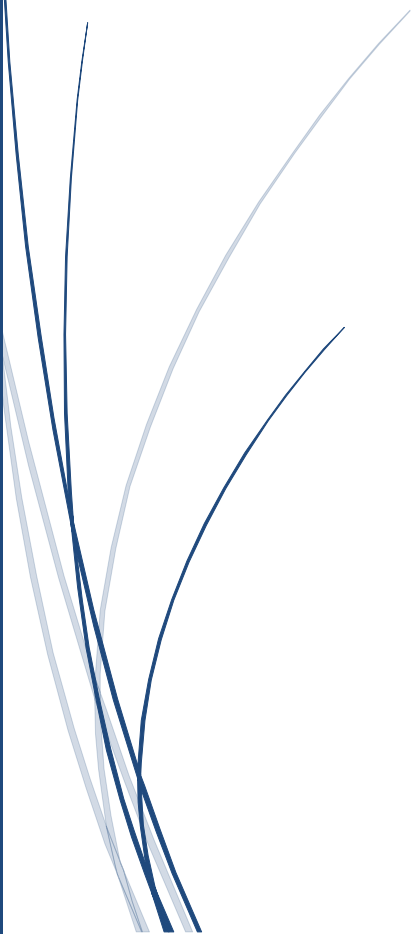
на педагогическом совете  
№5 от 17.05.2024  
Муниципального автономного  
образовательного учреждения  
"Новостроевская средняя  
образовательная школа"

**УТВЕРЖДЕНО**

Приказом директора  
Муниципального автономного  
образовательного учреждения  
"Новостроевская средняя  
образовательная школа"  
от 17.05.2024 г.  
Директор школы Макрецкий С.В.



## **Изменения в Программу развития по направлению инклюзивного образования**



2024 год  
П. НОВОСТРОЕВО

Развитие инклюзивного образовательного процесса опирается на идею образования для всех.

В центре внимания – инклюзивная образовательная организация, в которой создается единое сообщество, формируется инклюзивная культура и реализуется право каждого обучающегося на доступное и качественное образование. Новостроевская средняя школа как инклюзивная образовательная организация ориентируется на модель образования, использует индивидуальный подход, учитывает особенности усвоения учебного материала каждым обучающимся с учетом его особых образовательных потребностей, психофизических возможностей и состояния здоровья.

Инклюзивная образовательная организация – это образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность по образовательным программам, в том числе адаптированным, обладающая совокупностью образовательных условий включения в единую среду обучения и воспитания каждого обучающегося, находящегося в общей системе образования, независимо от его физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, имеющая целостную систему управления и контроля за реализацией права каждого обучающегося на качество и доступность образования с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей (далее – инклюзивная образовательная организация).

Основные функции: обучение и воспитание всех обучающихся, в том числе следующих категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее вместе – обучающиеся):

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающихся в создании специальных образовательных условий;

обучающихся с отклоняющимся (девиантным) поведением;

обучающихся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения;

обучающихся, испытывающих временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не

относящихся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с неродным русским языком, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения;

обучающихся, принадлежащих к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающихся, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения);

одаренных обучающихся.

Удовлетворение особых образовательных потребностей каждого обучающегося заключается в адаптации образовательных условий к имеющимся у него потребностям, выравнивании стартовых возможностей, открытии ему путей для развития потенциала. Данные положения обуславливают значимость разработки и реализации программы развития по направлению инклюзивного образования в образовательной организации (далее - Программа).

### **1.1. Цели и задачи реализации Программы**

Организация деятельности инклюзивной образовательной организации предусматривает три взаимосвязанных аспекта наиболее важных изменений в школе:

- создание инклюзивной культуры;
- развитие инклюзивной политики;
- внедрение инклюзивной практики.

Каждый из них включает два направления, которые позволяют сосредоточить внимание на том, что необходимо сделать в школе для повышения уровня качества образования и возможности предоставления каждому ребенку права полноценного участия в школьной жизни.

Создание инклюзивной культуры подразумевает построение школьного сообщества (состоящего из триады: педагоги, обучающиеся и их родители) и принятие инклюзивных ценностей.

Разработка инклюзивной политики включает развитие школы для всех и обеспечение разнообразных потребностей обучающихся.

Развитие инклюзивной практики содержит управление процессом обучения и мобилизацию ресурсов. По каждому представленному направлению образовательная организация планирует необходимые изменения, привносит в практику работы нужные преобразования образовательной среды, которые опираются на конкретные технологии, необходимые для организации образовательного и воспитательного процесса в логике деятельности инклюзивной образовательной организации.

Инклюзивный образовательный процесс основывается на выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов. Для каждого обучающегося обеспечиваются оптимальные условия получения образования, отвечающие его образовательным потребностям. Это достигается гибкостью подхода к вариативности обучения и реализации образовательных моделей, дифференциации психолого-педагогического и социального сопровождения, индивидуализации содержания образования (содержания программ, образовательных результатов, учебных планов, образовательных технологий).

*Отдельной задачей* является обеспечение системы комплексной помощи, направленной на «встраивание» обучающегося в социальное взаимодействие и создание для него ситуации успеха. Определяется круг специалистов сопровождения, подбирается социально значимая активность, обучающийся включается в детские объединения дополнительного образования.

Эффективным механизмом построения индивидуальных образовательных маршрутов является психолого-педагогический консилиум, который обеспечивает взаимодействие педагогов и позволяет определить актуальные для обучающегося задачи сопровождения на определенный период времени, подобрать методы и приемы корректирующего воздействия или коррекционно-развивающей работы, простроить межведомственное взаимодействие, наметить пути сотрудничества с семьей.

## **1.2. Создание инклюзивной культуры**

Инклюзивная культура — это понятие, которое включает в себя как материальные, так и духовные ценности. Подразумевает построение школьного сообщества состоящего из триады:

- педагоги,

- обучающиеся и их родители,
- принятие инклюзивных ценностей.

Школьная культура является основой проводимых реформ и изменений. Именно инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения, она может быть активно поддержана 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 это постоянный и непрерывный процесс. Такая школьная культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями (законными представителями).

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать (в рамках апробации) успешную модель психолого-педагогического сопровождения учеников с ограниченными возможностями здоровья, но не стоит забывать и о таком явлении как инклюзивная культура, которая непосредственно способствует более успешной интеграции в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивная культура предполагает соответствие учебных планов особым образовательным потребностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья, наличие специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, наличие сурдопедагогов, логопедов, педагогов-психологов и других работников сферы инклюзивного образования, наличие у педагогов представлений об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, достаточное оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ограниченными возможностями здоровья (наличие пандусов, специально оборудованных учебных мест и т. п.), а также отношение участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья. Когда же будет сформирована инклюзивная культура в школе, то главной задачей специалистов

для осуществления успешного инклюзивного образования станет выявление индивидуальных особенностей в каждом ученике, возможность зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время учебы, возможность наметить ближайшую зону развития и построение перспектив совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков, и как можно большее расширение функциональных возможностей ученика.

В инклюзивной образовательной организации создаются архитектурные, материально-технические, программно-дидактические, кадровые, организационные образовательные условия, встроенные в единую образовательную среду, обеспечивающие формирование самостоятельности и активности каждого обучающегося (на доступном ему уровне) в разных (интересных ему) сферах социальной жизни. Образовательная среда инклюзивной образовательной организации не должна быть информационно «зашумлена», отличаться пестротой разных развивающих решений.

Не рекомендуется подменять архитектурную и материальную оснащенность ассистивной помощью (когда, например, единственным условием доступности является кнопка вызова специального персонала).

В идее организации инклюзивного образовательного процесса лежит модель универсального дизайна, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей всех обучающихся в равной мере, где все объекты образовательного пространства становятся доступными для всех учеников.

Целями обучения становятся не только индивидуальные образовательные достижения обучающихся, но и развитие способности к кооперации, социальному взаимодействию, создание включающего школьного сообщества.

Создание универсального дизайна для обучения дополняется разработкой индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов для оптимального удовлетворения образовательных потребностей и учета интересов отдельных обучающихся.

Создание материально-технических условий носит осмысленный подход к расширению материально-технической базы, отказ от наращивания материально-технических условий без точного понимания места каждого из них в образовательном процессе, связи с конкретными образовательными результатами (у одного, некоторых, всех обучающихся).

Материально-техническое обеспечение включает в себя оснащение:

учебных кабинетов и помещений (компьютерного класса, спортивного зала /зала лечебной физкультуры, учебных кабинетов химии, физики, географии, иностранных языков, музыки и иных кабинетов);

кабинетов и помещений для реализации программ дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с инвалидностью;

кабинетов специалистов психолого-педагогического сопровождения (кабинетов педагога-психолога, учителя-логопеда и учителя-дефектолога, кабинета психологической разгрузки (сенсорной комнаты) специальным учебным оборудованием для реализации основных общеобразовательных программ и дополнительных общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования:

начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 8 ноября 2021 г. № 286);

начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598);

основного общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287);

среднего общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 17 мая 2012 г. № 413);

общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599);

а также разработанными в соответствии с указанными федеральными государственными образовательными стандартами федеральными, в том числе адаптированными, основными общеобразовательными программами:

начального общего образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 372);

начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1023);

основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1025);

среднего общего образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371);

общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1026).

К программно-дидактическим условиям инклюзивной образовательной организации относятся: программы обучения и воспитания, включая необходимую совокупность материалов (рабочие программы, учебный план, контрольно-измерительные материалы, индивидуальные планы работы специалистов, циклограммы и иные документы), а также материалы, отражающие соответствие направлений и содержания помощи ребенку, учебные и дидактические пособия, рекомендованные и индивидуально подбираемые с учетом потребностей и возможностей обучающегося.

Специально созданные и контролируемые кадровые условия инклюзивной образовательной организации, которые отражают как наличие профильных специалистов, так и их квалификацию (прохождение предварительного обучения и стажировки), является важнейшей составляющей деятельности (функционирования) инклюзивной образовательной организации.

Создаваемые кадровые условия инклюзивной образовательной организации предусматривают развитие механизма внутренней и внешней супервизии, программу развития профессиональных компетенций, работу психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Общим направлением деятельности педагогов становится планомерное погружение обучающегося в постепенно усложняющуюся социальную среду посредством взаимодействия с семьей обучающегося и социумом в целом.

### ***Технологии универсального дизайна***

#### ***Дифференцированное обучение***

Дифференцированное обучение сначала использовалось для работы с одаренными учениками, а впоследствии стало применяться для признания различных когнитивных потребностей учащихся в классе, которые учатся на



различных уровнях. В ситуации, когда учитель не меняет учебную программу, он может изменять материал, который преподается, методы и средства обучения или способы демонстрации учениками того, чему они научились во время урока. Учитель может изменять скорость, методы преподавания или уровень сложности информации. Это дает ученикам возможность усвоить учебное содержание при согласовании его с их индивидуальными возможностями и способностями. В таких классах учителя меняют процесс преподавания для улучшения понимания учениками их учебных задач, возможности планировать и выполнять задачи, эффективно использовать учебные материалы, понимать содержание информации, представленной различными способами, организовывать работу, понимать и устанавливать обратную связь, эффективно выражать идеи.

Цель дифференцированного обучения состоит в том, чтобы все ученики были активно вовлечены в образовательный процесс. Учеников могут объединять в малые группы по возможностям или по их интересам или учебным стилям.

### ***Интегрированное (тематическое) обучение***

Во время интегрированного обучения уроки планируются вокруг конкретной темы, но излагаются различными средствами, которые касаются темы. Интегрированное обучение основывается на убеждении, что ученики учатся лучше, когда могут совместить реальный мир с темой обучения. Тема, которая определяет идею и объединяет разные предметы, помогает ученикам учиться целостно. Учитель (или группа учителей) принимает решение о теме, вокруг которой будет происходить обучение. Интеграция одной темы в различные предметы помогает учащимся осознать, что понятия, которые они изучают, взаимосвязаны. Ученики активно участвуют во всех учебных мероприятиях благодаря связям с учебным опытом, добытым в повседневной жизни, работая вместе и осваивая новые знания и навыки. Учителя планируют интересные учебные мероприятия, позволяющие использовать различные учебные стили и обеспечивать учащимся возможности для демонстрации изученного материала.

### ***Обучение на основе практического опыта***

Исследования показывают, что обучение является наиболее эффективным, когда информация закрепляется в разнообразном и значимом для ученика опыте. Этот подход является альтернативой лекторству и обучению из учебника. Он предусматривает универсальный дизайн для обучения на основе личностно-

ориентированного подхода, приспособления учителем методов преподавания, учебного содержания к индивидуальным учебным потребностям ученика. Обучение через практику может предусматривать приобретение практического опыта или организацию командного либо индивидуального проекта. Такие уроки используют реальные жизненные ситуации для обогащения опыта, приобретенного в классе. Учителя стараются углубить понимание учениками приобретенных ими в классе навыков, понятий и расширить их использование через аутентичный, практический опыт в обществе. Ученики в результате приобретения аутентичного опыта развивают и углубляют свое понимание информации, полученной от учителя. В процессе приобретения реального жизненного опыта роль учителя заключается в направлении, передаче и использовании знаний, полученных в классе, для разработки индивидуальных и групповых социально значимых проектов, что поможет ученикам установить связи, которые бы без полученного практического опыта они не обнаружили.

### ***Технологии работы по формированию учебных навыков (универсальных учебных действий)***

Одной из задач современного образования является развитие у учащихся навыков, которые они могут использовать в различных учебных ситуациях. Наиболее эффективные приемы по формированию навыков предусматривают демонстрацию определенного навыка, его моделирование и предоставление подсказок, как им пользоваться. При обучении учеников определенным учебным навыкам (универсальным учебным действиям) учитель прежде всего должен определить учебные потребности этого ученика. Для этого можно использовать предварительное тестирование, интервью с учеником или проверку решения учеником учебных задач. После того как будут определены потребности, учитель может поделиться этой информацией с учеником для формулирования соответствующих учебных целей и результатов по освоению того или иного учебного навыка. Ученики могут выбрать необходимый образец, которому они хотели бы подражать в своей учебной деятельности. Учащиеся могут подражать выбранной модели, повторяя необходимые действия, или моделировать поведение через описание и воспроизведение нужных действий. Учитель наблюдает за применением того или иного навыка детьми и в случае необходимости делает подсказки. В течение нескольких недель подсказки или

советы постепенно уменьшаются.

### **Профессиональное взаимодействие педагогов как условие создания универсального дизайна обучения.**

Инклюзия начинается с того, что признается наличие различий между учениками. Для того чтобы любой ученик был включен в образовательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей, необходимы изменения образовательного процесса, что влечет за собой изменение форм организации процесса, образовательной среды и квалификации учителя. Образовательная среда основана на качестве связей, умении выстраивать профессиональное взаимодействие, отношения сотрудничества и поддержки. Данное изменение предполагает смену ролей учителя в классе и других педагогов, таких как учитель-дефектолог, тьютор, педагог-психолог. Вместо привычной первичной центрации и на проблеме ребенка профессионалы работают как команда для нахождения сильных сторон каждого ребенка и усовершенствования действующего учебного плана. Профессиональный стандарт как система требований к учителю определяет его способность и умение вступать в профессиональные взаимосвязи. Группой необходимых умений, которыми должен владеть современный педагог, являются умение разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде, и умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании. Важным компонентом сотрудничества педагогов в инклюзии является позитивное отношение к самой идее принципам инклюзивного образования. Это приводит к эффективной адаптации и обучению, положительному влиянию на коллег, мотивации сотрудничества.

В ходе совместной деятельности, при обмене опытом вырабатываются формы и нормы совместного междисциплинарного взаимодействия. Ведущее место при конструировании эффективно действующих и качественных технологий совместного обучения детей занимает командный подход, понимаемый как совокупность усилий всех субъектов инклюзивного образовательного процесса для достижения оптимального результата

включенности особенных детей в целостную систему обучения и воспитания. Профессиональное взаимодействие разных педагогов является фактором универсальности инклюзивной образовательной среды школы и требует отдельного проектирования как со стороны форм сотрудничества педагогов, так и со стороны моделей профессиональной кооперации.

Основные задачи профессионального взаимодействия педагогов в условиях инклюзивного обучения:

- формирование общих ценностных ориентиров в профессиональной деятельности и в вопросе о включении детей с ОВЗ в среду школы;

- формирование единого философского и методологического, нравственного подхода в работе со всеми участниками образовательного процесса;

- профессиональная и личностная поддержка друг друга;

- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;

- выработка единого профессионального языка;

- получение достоверной информации о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемой специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;

- скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;

- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;

- участие в широком профессиональном сообществе и постоянное методическое обучение.

На сегодняшний день становится актуальной разработка дизайна инклюзивного урока, на котором учитель работает в профессиональном партнерстве с педагогом сопровождения в формате бинарного урока. Такая форма профессионального взаимодействия позволяет решить следующие задачи:

- реализация образовательных целей каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей;

- системность сопровождения, которая реализуется через единство

диагностики, коррекции и развития,—определение основных задач по оказанию помощи и поддержки ребенку с ограниченными возможностями здоровья;

•создание ученического сообщества через построение различных форм учебного взаимодействия;

•обеспечение доступности средовых условий и средств.

## Критерии и показатели оценки эффективности деятельности инклюзивной образовательной организации



### Инклюзивная политика и инклюзивная практика

Для школы - каждый ребенок особенный. Каждый – личность, с неповторимым сочетанием черт. Каждый требует особого подхода и понимания. И чем больше особенностей, уникальных запросов – тем более четкой и точечной становится работа. Мы исходим из принципа децентрализации, когда необходимые педагогические ресурсы, как массового характера, так и необходимые для специального образования, доставляются к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот.

Основная идея инклюзивной политики нашей школы: открыть границы школьного пространства, принять родителей как равноправных партнёров, помочь родителям состояться в их родительстве.

Ожидаемый результат - гибкая образовательная среда, увеличивающая возможность удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, в том числе за счет сбалансированного равноправного взаимодействия всех участников образовательного процесса

Мы считаем, что современные тенденции обеспечения равного доступа к образованию и перехода на персонализированное обучение ставят многие школы перед серьезной задачей переосмысления педагогических подходов и методов, изменения требований к компетенциям педагога, трансформации образовательного контента.

Для решения поставленных задач в школе будет организована работа сообщества сопровождения «Со-дружество». Школа как социум и как предметно-пространственная среда - тоже является стороной реализации инклюзивной практики. Со-ученики, одноклассники детей с ОВЗ получают опыт взаимодействия не только на бытовом, товарищеском уровне общения, но и в деловых формах, при решении учебных задач. Воспитание человечности, чувства долга и ответственности, ценностного отношения к человеку и здоровью.

Родительская общественность в широком смысле имеет неоднородную структуру, обусловленную, в том числе, условиями проживания в небольшом селе, где много разного рода информации о каждом жителе, тоже становятся сопричастны к процессу социализации и адаптации детей. Получают возможность участия в разных формах взаимодействия семьи и школы.

Наличие в школе специалистов психолого-педагогического сопровождения является необходимым условием приема детей с ОВЗ и реализации инклюзивной практики. В соответствии со своей профессиональной подготовкой и функциональными обязанностями специалисты психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения осуществляют следующие виды деятельности: консультативную, диагностико-аналитическую, развивающую, коррекционную, учебно-воспитательную, профилактическую, просветительскую и др. При этом деятельность всех специалистов, работающих в школе, реализующих инклюзивную практику, приобретает свою специфику. Помимо решения своих узкопрофессиональных задач, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог активно привлекаются к созданию условий для адаптации, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Огромную роль в обеспечении качества психолого-педагогического сопровождения детей играет супервизия. Школа привлекает к участию в разработке и экспертной оценки ИОМ детей с ОВЗ специалистов областных центров, имеющих

колоссальный опыт и непредвзятый взгляд на проблему.

## **Психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ**

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 графо- моторных 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 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 схематичногорисунка), 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 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 дефицитности 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» – эхολалическое 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 корригировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

### **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

сторонь всех участников образовательных отношений.

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.

### **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.

### **Оценка эффективности реализации Программы**

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

Контроль за реализацией Программы осуществляет руководитель