

**Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Смоленский областной институт развития образования»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
ПО ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА  
ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ  
И ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Смоленск  
2017**

**УДК 376.3**  
**ББК 74.3**  
**М 54**

Авторы составители;

**Михайлова Г.В.**, заведующий отделом дистанционных образовательных технологий, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического проектирования ГАУ ДПО СОИРО;

**Рудинская В.В.**, заведующий отделом редакционно-издательского сопровождения образовательного процесса, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического проектирования ГАУ ДПО СОИРО;

Васицева С.А., старший преподаватель кафедры воспитания и социализации детей и молодежи ГАУ ДПО СОИРО

М 54 Михайлова Г.В., Рудинская В.В., Васицева С.А. Методические рекомендации по подготовке учебно-методического контента для размещения в системе дистанционного обучения при работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО. – 2017. – 96 с.

Данное пособие содержит методические рекомендации по разработке электронных курсов и организации образовательного процесса в системе дистанционного обучения для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предназначено для практического использования преподавателями, работающими с данной категорией лиц.

**УДК 376.3**  
**ББК 74.3**  
**М 54**

## Содержание

|                                                                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                                                                                                                        | <b>4</b>  |
| <b>ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ И ДИСТАНЦИОННЫХ<br/>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ.....</b>                                                                                                           | <b>5</b>  |
| <b>НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>                                                                                                                                           | <b>6</b>  |
| <b>НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ<br/>ДЕТЕЙ С ОВЗ .....</b>                                                                                                                       | <b>8</b>  |
| <b>СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE .....</b>                                                                                                                                                          | <b>14</b> |
| ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЭЛЕКТРОННОМУ КУРСУ.....                                                                                                                                                             | 15        |
| <i>Требования к учебно-методическому комплексу (УМК) .....</i>                                                                                                                                               | <i>16</i> |
| <i>Типовые требования к учебной информации электронного курса .....</i>                                                                                                                                      | <i>17</i> |
| <i>Технические требования к оформлению и форматам файлов курса .....</i>                                                                                                                                     | <i>18</i> |
| ПОДГОТОВКА И РАЗМЕЩЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА .....                                                                                                                                                             | 21        |
| <i>Добавление ресурса «Гиперссылка».....</i>                                                                                                                                                                 | <i>23</i> |
| <i>Добавление ресурса «Страница» .....</i>                                                                                                                                                                   | <i>23</i> |
| <i>Добавление элемента «Лекция» .....</i>                                                                                                                                                                    | <i>25</i> |
| <i>Добавление элемента «Задание».....</i>                                                                                                                                                                    | <i>30</i> |
| <i>Добавление элемента «Тест».....</i>                                                                                                                                                                       | <i>31</i> |
| <b>ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА ДЛЯ<br/>РАЗМЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С<br/>ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ И ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ<br/>ЗДОРОВЬЯ.....</b> | <b>38</b> |
| СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ:<br>ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА .....                                                                                  | 40        |
| ГЛУХИЕ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИЕ ДЕТИ .....                                                                                                                                                                           | 42        |
| СЛЕПЫЕ И СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ.....                                                                                                                                                                              | 45        |
| ДЕТИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....                                                                                                                                                                       | 51        |
| ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (ОДА) .....                                                                                                                                                 | 56        |
| ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                                                                                                                                                 | 68        |
| ДЕТИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) .....                                                                                                                                                     | 73        |
| ДЕТИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) .....                                                                                                                                          | 78        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>90</b> |
| <b>ИСТОЧНИКИ.....</b>                                                                                                                                                                                        | <b>91</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

В Концепции модернизации российского образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации этого требования является развертывание новых моделей содержания образования и его организации, в том числе развитие дистанционного образования.

Системное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технологий дистанционного обучения – эффективное решение проблемы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В данном пособии мы рассмотрим основные нормативно-правовые документы, регулирующие электронное обучение и электронное обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды. Она должна включать в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств. Эта среда должна обеспечивать освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения.

В нашем пособии мы уделяем достаточно большое внимание вопросам создания электронной информационно-образовательной среды с помощью системы дистанционного обучения Moodle. Рассмотрим требования к электронному курсу, представим инструкции по добавлению в него различных элементов, часто используемых при организации электронного обучения, в том числе детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

## **ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

Чтобы понять, как устроена система дистанционного обучения, рассмотрим некоторые определения. Уже давно у всех на слуху такие понятия, как «дистанционное обучение», «дистанционные образовательные технологии», «электронное обучение» и т.д.

### ***Дистанционное обучение***

Самый первый термин, который использовался с 1892 года в каталоге заочных курсов в Университете штата Висконсин. Под дистанционным понималось обучение на расстоянии. В России понятие «дистанционное обучение» появилось в конце XX века: самостоятельная форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий (Полат Е.С.); целенаправленный организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе (Андреев А.А.).

### ***Дистанционные образовательные технологии (ДОТ)***

Образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Примерами применения ДОТ служат переписка по электронной почте, в блогах, на сайтах, а также вебинары.

ДОТ могут применяться при традиционных формах обучения.

### ***Электронное обучение (ЭО)***

Организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Таким образом, электронное обучение предполагает наличие базы знаний, электронной среды и сетей, тогда как дистанционные образовательные технологии обозначают именно взаимодействие обучающихся и преподавателей на расстоянии. Использование баз данных и формирование электронной информационно-образовательной среды для ДОТ – дополнительное, но не обязательное условие.

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

При внедрении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в образовательный процесс требуется создание четкой нормативно-правовой модели образовательной организации в части создания, внедрения и обучения с помощью ДОТ.

До 2012 года в образовании руководствовались *приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2005 года № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»*. Под дистанционными технологиями (ДОТ) понимались образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

*В Федеральном законе от 28 февраля 2012 года № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании»* в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» помимо уже приведенного определения дистанционных образовательных технологий было введено новое понятие – «электронное обучение» (ЭО).

Согласно *Федеральному Закону «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ)* при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Правила применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий регламентируются *приказом Минобрнауки России от 23 августа 2017 года № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных*

*технологий при реализации образовательных программ».* Приведем его основные положения.

1. Образовательные организации реализуют образовательные программы или их части с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в предусмотренных законом формах обучения или при их сочетании, при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся.

2. При реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий:

- *местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации* или ее филиала независимо от места нахождения обучающихся (ч. 4, ст. 16 Федерального закона № 273);
- *организации обеспечивают* соответствующий применяемым технологиям *уровень подготовки педагогических, научных, учебно-вспомогательных, административно-хозяйственных работников организации;*
- организации самостоятельно определяют *порядок оказания учебно-методической помощи обучающимся*, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий (ч. 1 ст. 28 Федерального закона № 273).
- организации самостоятельно определяют *соотношение объема занятий*, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- *допускается отсутствие учебных занятий*, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся в аудитории, т.е. очных.

3. Организации вправе осуществлять реализацию образовательных программ или их частей *с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий*, организуя учебные занятия в виде онлайн-курсов, обеспечивающих для обучающихся независимо от их места нахождения и организации, в которой они осваивают образовательную программу, достижение и оценку результатов обучения путем организации образовательной деятельности в *электронной информационно-образовательной среде*, к которой предоставляется открытый доступ через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет.

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

### *Федеральные законы*

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
- Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»
- Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных»

### *Приказы Министерства образования и науки*

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»
- Письмо от 24 июня 2014 г. № АК-1666/05 «Об установлении соответствий при утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки»

### *Рекомендации Министерства образования и науки*

- Методические рекомендации по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ.
- Методические рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме (от 21.04.2015 г. № ВК-1013/06)
- Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов



### *Приказы Министерства образования и науки*

- Приказ Минобрнауки России от 12 марта 2014 г. N 177 «Об утверждении порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности».
- Приказ Минобрнауки России от 22 января 2014 г. N 32 «Об утверждении порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
- Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (утверждено приказом Минобрнауки России 20 сентября 2013 г. N 1082).
- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным образовательным программам (утвержден приказом Минобрнауки России 29 августа 2013 г. N 1008).
- Приказ Минобрнауки России от 14 октября 2013 г. N 1145 «Об утверждении образца свидетельства об обучении и порядка его выдачи лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным образовательным программам».
- Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
- Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
- Приказ Минобрнауки России от 9 января 2014 года N 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».
- Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. N 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».

### **Региональные документы**

Разработкой документов, регулирующих процесс внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о, занимаются органы исполнительной власти в сфере образования.

Далее приведен примерный перечень документов, необходимых при организации обучения и воспитания детей с ОВЗ:

- План-график мероприятий регионального уровня по обеспечению введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

- Документ органа государственной власти субъекта Российской Федерации, определяющий нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования по созданию специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (согласно Статьи 99, п. 2 ФЗ-273).

- Рекомендации по разработке на основе ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС О у/о примерных основных образовательных программ начального общего образования или примерных основных образовательных программ образования, учитывающих региональные особенности.

- Проект договора о сетевом взаимодействии общеобразовательного учреждения с ресурсными организациями для организации качественного образования обучающихся с ОВЗ.

#### **Муниципальные документы**

- План-график мероприятий муниципального уровня по обеспечению введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о в общеобразовательных учреждениях муниципального образования.

- Приказ об организации мониторинга по оценке готовности муниципальных образовательных систем к введению ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

#### **Документы образовательной организации**

При разработке перечня локальных актов образовательной организации должны быть учтены соответствующие статьи ФЗ N 273, прежде всего ст. 30, где указывается, что образовательная организация принимает локальные нормативные акты, определяющие нормы образовательных отношений, в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом. В числе таких актов могут быть акты, регламентирующие правила приема обучающихся, режим занятий обучающихся, формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся, порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися или их родителями (законными представителями). При их разработке необходимо учитывать

мнение совещательных органов учащихся, родителей, попечителей, работников.

Документы образовательной организации могут быть представлены в разделах:

1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения в части внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

2. Финансово-экономическое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

3. Организационное обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

4. Кадровое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

5. Информационное обеспечение внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

6. Материально-техническое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

В качестве наполнения названных разделов могут выступать документы, подтверждающие:

- создание в общеобразовательном учреждении рабочей группы по введению ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о (приказ о создании рабочей группы по введению ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о и утверждении положения о рабочей группе);

- внесение изменений в Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации в части введения комплексного подхода к оценке результатов образования: предметных, метапредметных, личностных в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о (протокол(ы) заседания(й) органов, на котором(ых) рассматривались вопросы внесения изменений в Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации, приказ о внесении изменений в положение, положение с указанием изменений и дополнений);

- издание приказов по общеобразовательному учреждению, таких как:

- о разработке адаптированных основных образовательных программ по уровням образования при наличии в ОО отдельных классов для обучающихся с ОВЗ (по категориям);

- о разработке адаптированных образовательных программ и/или индивидуальных учебных планов для каждого обучающегося с ОВЗ при совместном обучении (инклюзивное образование);

- об утверждении адаптированных основных образовательных программ по уровням образования при наличии в ОО отдельных классов для обучающихся с ОВЗ (по категориям);

- об утверждении адаптированных образовательных программ и/или индивидуальных учебных классов для каждого обучающегося с ОВЗ при совместном обучении (ежегодно);
- об утверждении программы внеурочной деятельности;
- об утверждении программы ОО по повышению уровня профессионального мастерства педагогических работников;
- об утверждении списка учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе, перечень УМК;
- о проведении внутришкольного контроля по реализации ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о;
- о внесении изменений в должностные инструкции учителей, заместителя директора по УВР, курирующего реализацию ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о; педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога, педагога дополнительного образования, работающих с обучающимися с ОВЗ;
- об утверждении плана методической работы (раздел плана в части сопровождения введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о);
- об утверждении плана-графика повышения квалификации членов педагогического коллектива по вопросам внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о;
- о проведении расчетов и механизмов формирования расходов, необходимых для реализации АООП для обучающихся с ОВЗ (согласованный с учредителем).

При формировании и обновлении пакета локальных актов, регламентирующих введение ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о в образовательной организации, особое внимание следует обратить на внесение изменений и дополнений в соответствующие разделы Устава, основного нормативного локального акта ОО.

В Уставе образовательной организации должна содержаться, наряду с информацией, предусмотренной законодательством Российской Федерации, в том числе ФЗ «О некоммерческих организациях» (ст. 14), следующая информация:

- 1) тип образовательной организации;
- 2) учредитель или учредители образовательной организации;
- 3) виды реализуемых образовательных программ с указанием уровня образования и (или) направленности, в том числе и адаптированные основные общеобразовательные программы;
- 4) структура и компетенция органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки полномочий.

В Уставе образовательной организации указываются порядок принятия решений органами управления и выступления от имени образовательной

организации, порядок утверждения положения о структурных подразделениях, порядок участия в управлении образовательной организацией обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, права, обязанности и ответственность иных работников образовательной организации и иные положения.

Корректировку других локальных актов образовательного учреждения, в свою очередь, необходимо проводить в точном соответствии с изменениями, внесенными в Устав. Перечень локальных актов, в которые необходимо внести изменения, связанные с введением ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о, определяется тем перечнем локальных актов, которые отражены в Уставе образовательной организации.

В то же время образовательная организация вправе создавать новые локальные акты, отражающие специфику реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о в конкретном образовательном учреждении. Например:

- Положение об информационном сопровождении внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

- Положение о взаимодействии с родительской общественностью ОО в части внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

- Положение о рабочих программах отдельных учебных предметов, коррекционных курсах, программах внеурочной деятельности в ОО в связи внедрением ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

- Договор образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ.

- Положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда работников образовательного учреждения, отражающей результативность внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о и качество образовательных услуг, оказываемых обучающимся с ОВЗ.

- Положение о создании ресурсного центра по методическому и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ из иных образовательных организаций, в том числе и оказании платных дополнительных образовательных услуг.

В целом, создание пакета нормативно-распорядительных документов (Устава ОО, положений, должностных инструкций, приказов по ОО, планов и др.) требует сочетания нормативного и системного подходов к работе с документами, постоянного их совершенствования по мере изменения федеральной, региональной, муниципальной правовой базы.

## СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

**Moodle** – аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Moodle – это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержки очного обучения.

Используя Moodle преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Moodle относится к классу LMS (Learning Management System) – систем управления обучением. В нашей стране подобное программное обеспечение чаще называют системами дистанционного обучения (СДО), так как именно при помощи подобных систем во многих вузах организовано дистанционное обучение. Moodle используется более чем в 30 000 учебных заведений по всему миру и переведена почти на 80 языков, в том числе и на русский.

Moodle дает возможность проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Система имеет удобный интуитивно понятный интерфейс. Преподаватель самостоятельно, прибегая только к помощи справочной системы, может создать электронный курс и управлять его работой. Можно вставлять таблицы, схемы, графику, видео, флэш и др.

Преподаватель может по своему усмотрению использовать как тематическую, так календарную структуризацию курса. При тематической структуризации курс разделяется на секции по темам. При календарной структуризации каждая неделя изучения курса представляется отдельной секцией, такая структуризация удобна при дистанционной организации обучения и позволяет учащимся правильно планировать свою учебную работу.

Редактирование содержания курса проводится автором курса в произвольном порядке и может легко осуществляться прямо в процессе обучения. Очень легко добавляются в электронный курс различные элементы: лекция, задание, форум, глоссарий, wiki, чат и т.д. Для каждого электронного курса существует удобная страница просмотра последних изменений в курсе.

Таким образом, LMS Moodle дает преподавателю обширный инструментарий для представления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности как индивидуальной, так и групповой.

Ориентированная на дистанционное образование, система управления обучением Moodle обладает большим набором средств коммуникации. Это не только электронная почта и обмен вложенными файлами с преподавателем, но и форум (общий новостной на главной странице программы, а также различные частные форумы), чат, обмен личными сообщениями, ведение блогов.

Moodle имеет многофункциональный тестовый модуль. Поскольку основной формой контроля знаний в дистанционном обучении является тестирование, в LMS Moodle имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования. Поддерживается несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе и др.). Moodle предоставляет много функций, облегчающих обработку тестов. Можно задать шкалу оценки, при корректировке преподавателем тестовых заданий после прохождения теста обучающимися, существует механизм полуавтоматического пересчета результатов. В системе содержатся развитые средства статистического анализа результатов тестирования и, что очень важно, сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся.

### **Технические требования к электронному курсу**

Технические требования к курсу (они определяются техническим заданием) описывают состав, общую структуру он-лайн курса для последующего внедрения в системе дистанционного обучения, общие функциональные характеристики, минимальные требования к информационной и программной совместимости.

#### **Приведем пример технического задания**

##### **Назначение курса и целевая аудитория:**

Курс позволит решить следующую задачу: Обучение школьников с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. с ограниченными физическими возможностями по слуху (глухие, слабослышащие, позднооглохшие) по индивидуальному режиму, включая интегрированные (присутствие в классе на уроке), дистанционные и надомные формы.

Целевая аудитория: Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, изучающие в т.ч. с ограниченными физическими возможностями по слуху (глухие, слабослышащие, позднооглохшие) общеобразовательных учреждений Смоленской области.

Уровень образования: обучающиеся на уровне основного общего образования и среднего образования.

Уровень осведомленности целевой аудитории о предмете электронного курса: средний уровень (известны общие принципы и частично методы применения знаний).

Уровень владения компьютером: пользователь.

### **Требования к учебно-методическому комплексу (УМК)**

Разработанные УМК должны представлять собой объединение программных, учебно-методических, программно-технических и организационных средств, обеспечивающих полную совокупность образовательных услуг (организационных, методических, теоретических, практических, экспериментальных, консультационных и т.д.), которые необходимы и достаточны для изучения конкретного учебного предмета и для данной формы обучения (интегрированной (присутствие в классе на уроке), дистанционной и надомной).

В состав УМК должны быть включены:

- Средства изучения теоретических основ предмета (информационная составляющая).
- Средства поддержки практических занятий.
- Лабораторный практикум, позволяющий проводить занятия при всех поддерживаемых учебным заведением форматах обучения.
- Средства поддержки выполнения проектов, расчетных заданий и пр.
- Средство контроля знаний при изучении предмета.
- Средства взаимодействия между преподавателем и обучаемым в процессе изучения предмета.
- Средство управления процессом изучения предмета.

Для организации практикумов с применением УМК необходимо наличие:

- Подборки задач, заданий, упражнений.
- Примеры решения типовых заданий, задач, упражнений.
- Методические указания по решению заданий, задач, упражнений.
- Консультации.
- Справочная информация.
- Средство решения заданий (компьютерные модели, средства расчётов, средства построения и так далее).



Средство контроля знаний УМК должны включать функции:

- Самоконтроль, основная цель которого – достижения уверенности обучаемого в том, что он усвоил материал.
- Входной контроль, призванный определить степень готовности обучаемого к продолжению обучения.
- Текущий контроль, основная цель которого – диагностика процесса усвоения и, при необходимости, коррекция плана обучения.
- Рубежный контроль для проверки уровня усвоения раздела (темы).
- Итоговый контроль, который представляет собой серию заданий по всем изученным материалам, выполняемых обучаемым самостоятельно.

### **Типовые требования к учебной информации электронного курса**

#### **Общие требования**

Содержание и форма представления курса должны отвечать следующим требованиям:

- Теоретическая информация представляется в виде текстовых материалов с иллюстрациями. В отдельных случаях допустимо использовать презентации с простыми слайдами, включающими в себя графические тематические иллюстрации и краткое изложение учебного материала в виде инфографики.
- Практические задания должны быть представлены в инвариативном виде:
  - Ответ может быть представлен в виде файла;
  - Ответ может быть представлен в виде текста;
  - Ответ может быть получен при работе с интерактивным заданием.
- Средства контроля знаний должны быть представлены в инвариативном виде:
  - Ответ может быть представлен в виде файла;
  - Ответ может быть представлен в виде текста;
  - Ответ может быть получен при работе с интерактивным заданием.
- Представление информации в виде видео, аудио, анимации, презентации и других дополнительных файлов, исходя из дидактической целесообразности.
- При необходимости представление теоретических материалов Курса в виде видео-лекции с дублированием материала на жестовый язык.
- При необходимости представление теоретических материалов Курса в виде аудио-лекции.

- Предоставление возможности внесения изменений и/или дополнений в учебный материал с помощью редактора, имеющегося в составе СДО Moodle.

### **Технические требования к оформлению и форматам файлов курса**

Общий объем просмотра дублированной на жестовый язык одной видео-лекции, практического материала, материалов средств контроля знаний одной темы в контексте Курса (видео-лекция, аудио материалы, тесты и т.д) необходимых для просмотра теоретической информации и выполнения практических и контрольных задач во время урока не должен превышать 35 минут, необходимых для изучения и выполнения практических и контрольных задач во время урока, в т.ч. просмотр видео-лекции не более 25 минут.

Общий объем страниц теоретического, практического материала, материалов средств контроля знаний одной темы в контексте курса (страница текста, дополнительные материалы, тесты и т.д) не должен превышать 35 минут, необходимых для изучения и выполнения практических и контрольных задач во время урока.

Время выполнения практических и контрольных заданий вне урока должно быть ограничено требованиями СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

Материалы, представленные в виде web-страниц:

- не должны превышать по длине 3-х экранов (по нажатию клавиши PgDn) при основном разрешении экрана у пользователя 1280x720 пикселей;
- шрифты без засечек (напр., Arial, Helvetica, PT Sans);
- единство стиля, соответствие требованиям педагогического дизайна;
- каждый графический файл или иллюстрация, представленная на web-странице, должны иметь текстовую подпись, видимую при отключении отображения графики.

К дополнительным файлам, прилагаемым в контенте электронного обучения, выполненным в текстовых редакторах и/или электронных таблицах, предъявляются следующие требования:

- формат текстовых документов: .pdf;
- ориентация листа – книжная, формат А4;
- поля: левое, верхнее, нижнее, правое по 2 см;

- шрифт с засечками (например: PT Serif, Liberation Serif, Times New Roman);
- размер шрифта текста, кроме таблиц – 14 пт;
- размер шрифта для таблиц – 10-12 пт;
- размер шрифта заголовков не менее 14 пт;
- междустрочный интервал – 1.2, для таблиц - 1.0;
- выравнивание – по ширине страницы;
- абзацный отступ – 1,25 см (без использования клавиш «Tab» или «Пробел»).

Таблицы и схемы должны представлять собой обобщенные материалы. Рисунки должны быть четкими, пропорциональными, качество - не менее 100 dpi, размер - не менее 640 и не более 1024 пикселей по большей стороне. Названия и номера рисунков и схем должны быть указаны под ними, названия и номера таблиц – над таблицами. Таблицы, схемы, рисунки и формулы не должны выходить за пределы указанных полей документа.

Требования к другим дополнительным файлам, а также материалам используемым в контенте электронного обучения:

- Рисунки, инфографика, карты, графики, схемы и т.д. в форматах .jpg, .png или .gif. Рекомендуемое разрешение рисунков не менее 100 dpi. Размер - не менее 640 и не более 1024 пикселей по большей стороне.
- Видеофайлы – в формате .mp4 или .swf. Требования к видеофайлу:
  - Ориентация изображения –горизонтальная. Соотношение сторон 4:3 или 16:10. Разрешение видео должно составлять не менее 640x480. Кодеки MPEG 4, H.264. Кадровая частота: 25 кадров в секунду;
  - Изображение в видеофайле не должно дрожать, освещенность должна позволять ясно видеть происходящее. Качество звука должно быть достаточным для правильного восприятия и распознавания речи, фоновые шумы, не связанные с представляемым видео, должны отсутствовать;
  - Видеофайл может сопровождаться текстовыми пояснениями (субтитры);
  - Видеофайлы должны быть размещены внутри СДО Moodle или на внешнем видеохостинге с лицензионным соглашением, допускающим использование видеохостинга людьми до 18 лет.
- Аудиофайлы – в формате .mp3. Качество звука должно быть достаточным для правильного восприятия и распознавания речи, фоновые шумы, не связанные с представляемым аудио, должны отсутствовать.
- Презентации в курсе должны быть представлены в формате видеофайла либо в виде размещенных на одном из общедоступных

бесплатных ресурсов предоставления презентаций в качестве встраиваемых в web-страницы курса в виде html-кода.

Объем каждого дополнительного файла не должен превышать 100 Мб. Общий объем загруженных файлов для одного курса не должен превышать 2 Гб. Дополнительные материалы, приложения, которые не вошли в данный лимит, могут быть размещены на открытых сетевых ресурсах (должны быть указаны точные ссылки) с лицензионным соглашением, допускающим использование ресурса людьми до 18 лет.

Материалы, использованные в курсе, должны быть адаптированы для использования в сети Интернет и, при массовом обращении пользователей, не вызывать перегрузку каналов связи с пропускной способностью до 2 Мб/с.

Имена файлов не должны содержать недопустимые символы (\ / | ? < > ^ \* . «»).

В курсе могут быть использованы программные продукты и материалы, как созданные самостоятельно, так и заимствованные у других авторов. При использовании чужих материалов должна соблюдаться IV часть ГК РФ, что должно быть отражено в материалах, представленных в Курсе. Ответственность за соблюдение авторских прав несет исполнитель технического задания.

Курс должен корректно отображаться в любой используемой на компьютере обучающегося операционной системе (семейства Windows, Linux, MacOS) и браузерах Internet Explorer 9 и выше, Google Chrome 36 и выше, Firefox 27 и выше, Safari 5 и выше без установки дополнительных драйверов и кодеков, предназначенных для воспроизведения мультимедийного содержания.

Курс должен предусматривать возможность актуализации содержимого курса без привлечения исполнителя технического задания, а именно:

- Материалы курса, должны быть доступны для редактирования без привлечения исполнителя технического задания;
- В случае некорректной работы курса автор-составитель и технический работник устраняет все ошибки за свой счет в течение жизненного срока курса (Нахождение выбранного УМК в федеральном перечне УМК, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию программ начального, основного или среднего общего образования).

Итак, работа преподавателя в виртуальной образовательной среде требует специальной подготовки и особого подхода к разработке контента, ведь от

грамотной работы зависит не только правильная организация процесса обучения, но и эффективность всех этапов обучения.

Надо иметь в виду, что любой электронный курс – это не просто переведенный в электронный вид учебный материал, а грамотно выстроенный электронный методический комплекс

Основные требования к любому курсу и его компонентам:

1. Соблюдение требований действующего государственного образовательного стандарта.
2. Соблюдение методических, педагогических, эргономических и технических требований курса.
3. Соблюдение законодательства РФ в сфере соблюдения авторских прав.
4. Модульность.

### **Подготовка и размещение учебного материала**

Существует несколько простых **правил**, на которые следует ориентироваться **при подготовке учебных материалов** для электронного курса:

1. Тексты должны быть лаконичны, не перенасыщены сложными терминами и сокращениями. Желательно, чтобы каждый завершенный фрагмент текста не превышал трех-четырех стандартных страниц текстового редактора MS Word.
2. Дробите текст на небольшие параграфы (они не должны превышать 2-3 экранов при прокрутке). Если учебный материал занимает очень большой объем, а разбить его на отдельные фрагменты не получается, то его нужно размещать для скачивания в виде заархивированного файла или помещать в библиотеку курса.
3. В начале каждого текстового фрагмента должна быть помещена аннотация того, что включает данный фрагмент. В учебных материалах не должно быть очень много ссылок, так как обучающийся может потерять ориентировку в тексте.
4. Давайте возможность распечатки учебных материалов (желательно в одном файле, чтобы пользователям не приходилось распечатывать каждый раздел отдельно).
5. Желательно использовать наглядность – таблицы, схемы, графики, которые послужат иллюстрациями к излагаемым вопросам или схематично, но понятно представят новую информацию, за счет чего удастся сократить объем учебного текста.

6. В отношении оформления самого текста (его верстки) соблюдаются более-менее стандартные требования для всех академических текстов, публикуемых в Интернет. Главное требование – текст должен легко читаться, т.е. следует тщательно продумать выбор шрифтов (цвета и размера), соблюсти расстояния между элементами текста, использовать единый стиль оформления, выбрать приятную для глаз цветовую гамму, позволяющую работать с текстом длительное время.
7. Очень важным моментом при верстке материалов курса является проверка орфографии. К сожалению, многие учебные материалы, размещаемые на сайтах, содержат большое количество стилистических и орфографических ошибок.

Можно разделить инструменты (модули) Moodle для представления материалов курса на статические (*ресурсы* курса) и интерактивные (*элементы* курса).

К **ресурсам** относятся:

- Страница
- Гиперссылка
- Файл
- Папка
- Пояснение – позволяет помещать текст и графику на главную страницу курса. С помощью такой надписи можно пояснить назначение какой-либо темы, недели или используемого инструмента.

К интерактивным **элементам** курса относятся:

- Лекция
- Задание
- Тест
- Wiki
- Глоссарий
- Форум

В каждом электронном курсе LMS Moodle дает возможность создания нескольких форумов.

- Чат
- Опрос
- Анкета
- пакет SCORM (позволяет легко загружать любой стандартный пакет SCORM и делать его частью курса).

Добавление в электронный курс всех ресурсов и элементов осуществляется в **режиме редактирования**.

Включается данный режим кнопкой в верхнем правом углу активного курса.

Режим редактирования

### Добавление ресурса «Гиперссылка»

Ссылка на внешний или внутренний ресурс с полезной информацией.

1. В соответствующем разделе (теме) нажмите кнопку.

+ Добавить элемент или ресурс

2. В появившемся окне выберите ресурс *Гиперссылка* и нажмите кнопку *Добавить*.
3. В поле *Название* напишите название для гиперссылки. Это может быть название сайта, на который ссылка ведет.
4. В поле *Адрес* вставьте скопированную ссылку или впишите адрес вручную.
5. Можно добавить *Описание* для данного ресурса, но этот параметр не обязателен.

Название\*

Адрес (URL)\*

Описание

Отображать описание / вступление на странице курса ?

6. После этого нажмите кнопку *Сохранить и вернуться к курсу*.

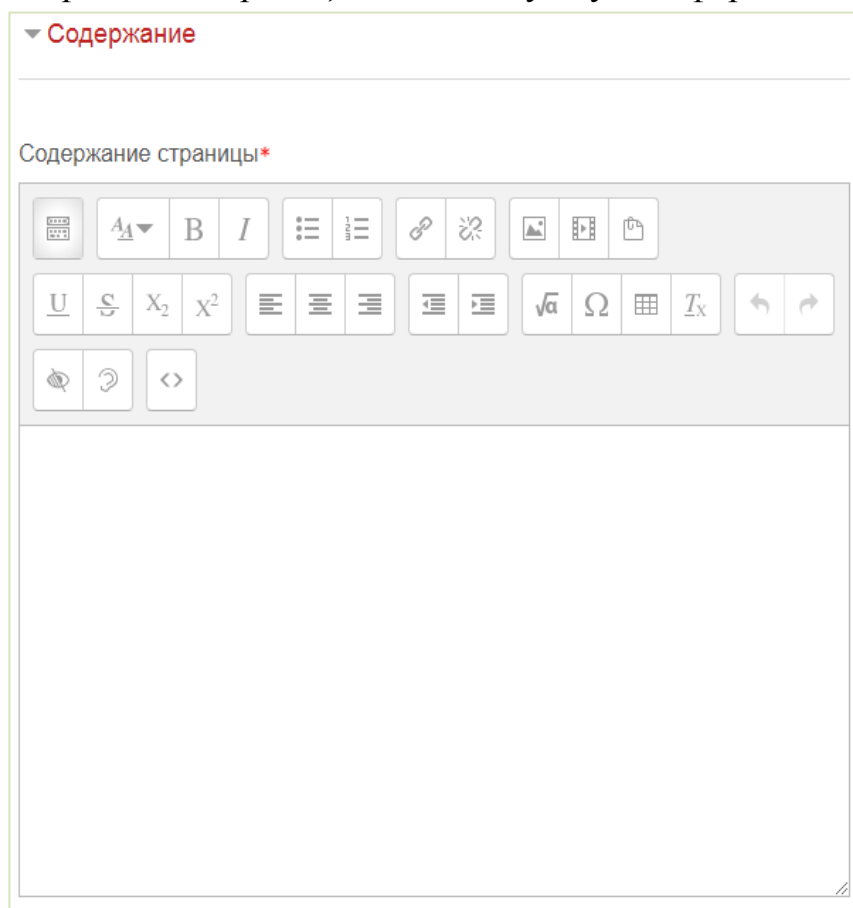
СОХРАНИТЬ И ВЕРНУТЬСЯ К КУРСУ

### Добавление ресурса «Страница»

1. В соответствующем разделе нажмите кнопку.

[+ Добавить элемент или ресурс](#)

2. В появившемся окне выберите ресурс *Страница* и нажмите кнопку *Добавить*.
3. Настройте общие параметры: *название*, *описание*, *содержимое/содержание*.
4. В поле *Содержание страницы* введите нужную информацию.



5. После этого нажмите кнопку *Сохранить и вернуться к курсу*.

**СОХРАНИТЬ И ВЕРНУТЬСЯ К КУРСУ**

Остальные ресурсы в СДО Moodle добавляются в курс аналогичным образом:

1. В соответствующем разделе (теме) нажмите кнопку.

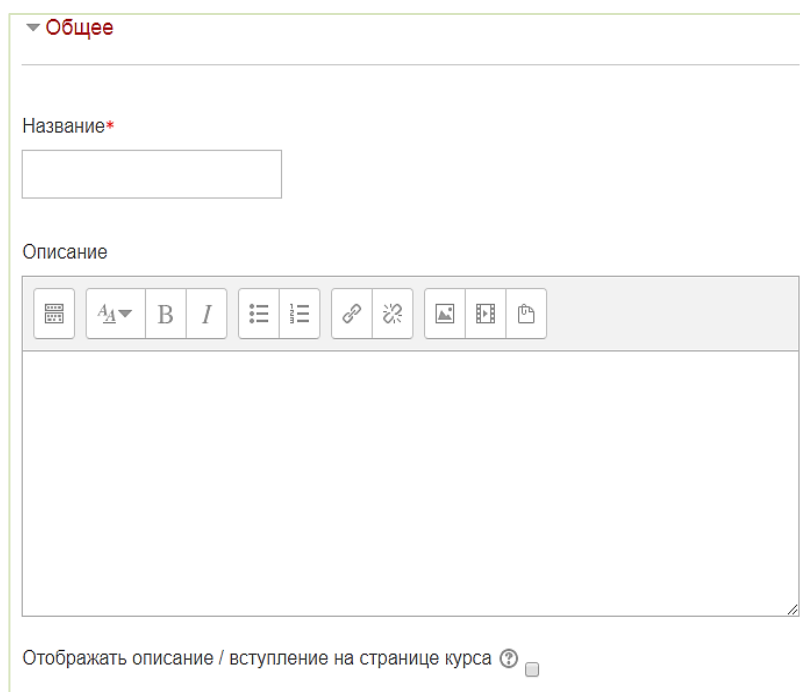
[+ Добавить элемент или ресурс](#)

2. В появившемся окне выберите нужный ресурс и нажмите кнопку *Добавить*.
3. Настройте общие параметры: *название*, *описание*, *содержимое/содержание*.
4. После этого нажмите кнопку *Сохранить и вернуться к курсу*.



## Добавление элемента «Лекция»

1. В соответствующем разделе (теме) нажмите кнопку *Добавить элемент или ресурс*.
2. В появившемся окне выберите элемент *Лекция* и нажмите кнопку *Добавить*.
3. Создание лекции можно условно разделить на следующие этапы:
  - Определение установочных параметров лекции.
  - Создание страниц лекции.
4. **Установочные параметры лекции.** В поле *Название* напишите название лекции. Можно добавить *описание* для данного ресурса, но этот параметр не обязателен.



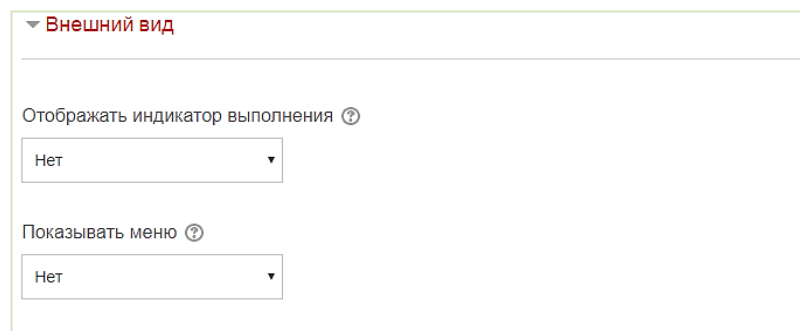
▼ **Общее**

Название\*

Описание

Отображать описание / вступление на странице курса ? ☐

5. *Внешний вид* – индикатор выполнения (при включённом параметре внизу страниц лекции будет отображаться индикатор выполнения, показывающий примерный процент завершения лекции.);



▼ **Внешний вид**

Отображать индикатор выполнения ?

Нет

Показывать меню ?

Нет

6. *Доступность* – определяет временной отрезок, когда обучающиеся должны пройти эту лекцию;

Доступность

Лекция доступна с

15

Сентябрь

2017

14

45

Включить

Крайний срок сдачи

15

Сентябрь

2017

14

45

Включить

Лимит времени ?

0

мин.

Включить

7. *Контроль прохождения* – количество попыток на прохождение лекции, если за нее выставляется оценка; *Оценка* – тип оценивания, максимальный и проходной балл;

Контроль прохождения

Разрешить студентам повторное прохождение ?

Нет

Давать возможность повторно ответить на вопрос ?

Нет

Максимальное количество попыток ?

1

8. После настройки установочных параметров нажмите кнопку *Сохранить и показать*.

СОХРАНИТЬ И ПОКАЗАТЬ

9. На следующем этапе – **создание страниц** – первым делом нужно *добавить информационную страницу*, т.е. первую страницу лекции.

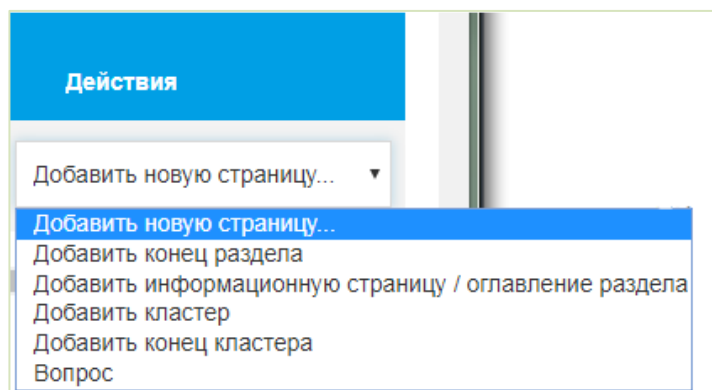
10. В поле *Заголовок страницы* написать заголовок. Например, ***Введение или Глава 1.***
11. В поле *Содержание страницы* ввести нужную информацию. Страницы лекции могут содержать разнообразную информацию: текст, таблицы, схемы, изображения.

12. После этого создаем ***кнопки переходов***. В блоке *Содержимое 1* в поле *Описание* пишем название кнопки. Например Далее. В поле *Переход* – выбираем вариант Следующая страница.

13. Затем нажмите кнопку Сохранить страницу.

СОХРАНИТЬ СТРАНИЦУ

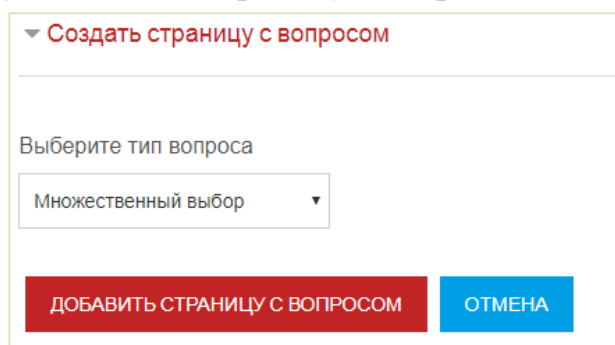
14. *Создаем следующую страницу.* Для этого в поле *Действия* выберите добавить информационную страницу.



15. Повторяем все ранее описанные действия (п. 9-13).

16. Для того чтобы добавить страницу с контрольными вопросами, в поле *Действия* выберите *Вопрос*.

17. После этого выберите тип вопроса. Например *Множественный выбор* и нажмите кнопку *Добавить страницу с вопросом*.



18. После этого в поле *Заголовок страницы* напишите заголовок. Например, контрольный вопрос

19. В поле *Содержание страницы* напишите текст вопроса.

Заголовок страницы\*

Содержание страницы\*











20. В соответствующих полях введите *варианты ответа*. В поле с правильным вариантом настройте переход к следующей странице.

▼ Ответ 1

Ответ\*











Отзыв











Переход ?

Следующая страница ▼

Баллы за ответ ?

1

► Ответ 2

► Ответ 3

21. После настройки данной страницы нажмите кнопку *Сохранить страницу*.

22. Когда все страницы лекции добавлены, можно перейти в режим просмотра, нажав ссылку *Просмотр*.

|                 |               |        |              |
|-----------------|---------------|--------|--------------|
| <b>Просмотр</b> | Редактировать | Отчеты | Оценить эссе |
|-----------------|---------------|--------|--------------|

### Добавление элемента «Задание»

1. В соответствующем разделе (теме) нажмите кнопку *Добавить элемент или ресурс*.
2. В появившемся окне выберите элемент *Задание* и нажмите кнопку *Добавить*.

В СДО Moodle задания могут предполагать ответ в виде текста, ответ в виде файла или нескольких файлов.

3. Настройте общие параметры задания: *название, описание, дополнительные файлы* (это могут быть шаблоны оформления задания)
4. Далее настройте *Доступность задания*: сроки выполнения задания

Доступно

Разрешить выполнение задания с ?

4

Октябрь

2017

00

00

☒ Включить

Последний срок сдачи ?

11

Октябрь

2017

00

00

☒ Включить

Запретить отправку с ?

4

Октябрь

2017

18

15

☐ Включить

Всегда показывать описание ?

☒

5. Настройте *Тип представления ответов*: ответ в виде текста, или файла(ов). Здесь же можно ограничить количество слов или количество и объем загружаемых файлов в ответе.

▼ Типы представлений ответов

Типы представлений ответов

☐ Ответ в виде текста ? ☒ Ответ в виде файла ?

Лимит слов ?

☐ Включить

Максимальное число загружаемых файлов ?

1 ▼

Максимальный размер файла ?

Максимальный размер загрузки ▼

6. Обязательно настройте *Оценку*: выберите систему оценивания (баллы или шкала) и установите максимальное значение (максимальный балл или нужная шкала).

▼ Оценка

Оценка ?

Тип  ▼

Шкала  ▼

Максимальная оценка

7. После этого нажмите кнопку *Сохранить и вернуться к курсу*.

СОХРАНИТЬ И ВЕРНУТЬСЯ К КУРСУ

### Добавление элемента «Тест»

1. В соответствующем разделе (теме) нажмите кнопку *Добавить элемент или ресурс*.
2. В появившемся окне выберите элемент *Тест* и нажмите кнопку *Добавить*.
3. В поле *Название* напишите название вашего теста.
4. В поле *Вступление* обязательно напишите инструкции для обучающихся.

Название\*

Вступление

5. Если нужно, настройте параметры **Синхронизации**: *дату начала и окончания* прохождения теста, *временное ограничение* на прохождение теста, *действия при истечении времени* отправки теста (автоматическая отправка ответа, запрет на прохождение теста по истечении времени), *льготный период отправки* (отправка ответа по истечении времени на прохождение теста без возможности добавить или отредактировать ответ).

▼ Синхронизация

Начало тестирования ?

16 ▼

Октябрь ▼

2017 ▼

14 ▼

44 ▼

☐ Включить

Окончание тестирования

16 ▼

Октябрь ▼

2017 ▼

14 ▼

44 ▼

☐ Включить

Ограничение времени ?

0

мин. ▼

☐ Включить

При истечении времени ?

Открытые попытки отправляя ▼

Льготный период отправки. ?

1

дн. ▼

☒ Включить

6. Настройте параметры **Оценки**: *количество попыток* на прохождение теста, *проходной балл*, *метод оценивания* (какая попытка пойдет в зачет).
7. Обязательно настройте параметр **Итоговый отзыв**. Именно в этом параметре определяются те отзывы (оценки), которые увидят



обучающиеся после прохождения теста.

▼ **ИТОГОВЫЙ ОТЗЫВ** ?

---

Граница оценки  
100%

Отзыв

A

▼

B

I

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

A

▼

B

I

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

≡

***Пример настройки этого параметра:***

граница оценки 100% - 80% - Отзыв «Отлично»; граница оценки 80% - 60% - Отзыв «Хорошо»; граница оценки 60% - 40% - Отзыв «Удовлетворительно»; граница оценки 40% - 0% - Отзыв «Тест не сдан».

8. После этих настроек нажмите кнопку *Сохранить и показать*

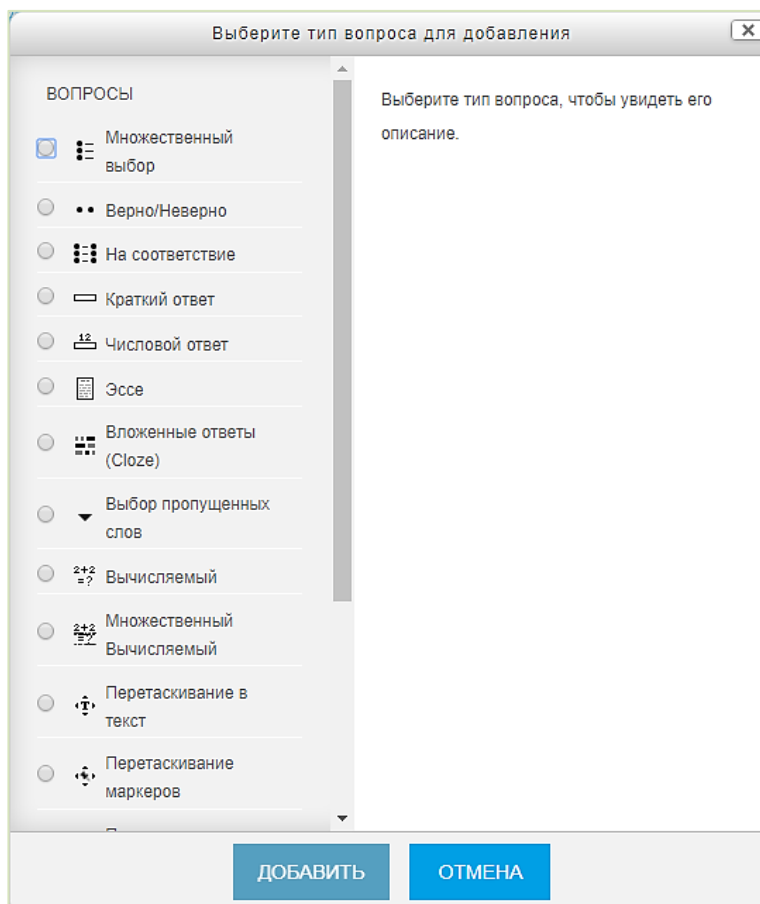
**СОХРАНИТЬ И ПОКАЗАТЬ**

9. Теперь переходим непосредственно к созданию теста. Нажмите кнопку *Редактировать тест*.

**РЕДАКТИРОВАТЬ ТЕСТ**

10. На следующей странице щелкните по ссылке *Добавить – Новый вопрос*.

11. В появившемся окне выберите тип вопроса и нажмите кнопку *Добавить*. Самыми распространенными типами вопросов в системе Moodle являются: *Множественный выбор* (вопрос, предполагающий один или несколько правильных вариантов ответа), *Верно/Неверно*, *На соответствие* и *Краткий ответ*.



12. После этого нужно настроить сам вопрос:

- **Общие параметры:** обязательно укажите *Название вопроса* (это может быть просто его порядковый номер); в поле *Текст вопроса* напишите сам вопрос; укажите *количество баллов* за данный вопрос; в поле *Один или несколько ответов* выберите нужный вариант; в поле *Нумеровать варианты ответов?* также выберите нужный вариант.

▼ **Общее**

Категория

Название вопроса\*

Текст вопроса\* 

А▼

B

I

Балл по умолчанию\*

Общий отзыв к вопросу ⓘ 

А▼

B

I

Один или несколько ответов?

Случайный порядок ответов ⓘ ☒

Нумеровать варианты ответов?

- **Настройка Ответов:** в поле *Вариант ответа 1* напишите первый вариант ответа; в поле *Оценка* оставьте вариант *Пусто*, если ответ не правильный, выберите *100%*, если ответ единственный правильный. Таким же образом настраивается *Вариант ответа 2, 3* и т.д.

Если ваш вопрос предполагает несколько правильных ответов, за каждый из них нужно назначить оценку в процентах таким образом, чтобы в сумме она составляла 100%.

▼ **Ответы**

Вариант ответа 1

Оценка

Пусто

Отзыв

Если полей для вставки вариантов ответа не хватает, нажмите кнопку

ДОБАВИТЬ 3 ВАРИАНТА(ОВ) ОТВЕТА(ОВ)

13. После настройки вопроса нажмите кнопку *Сохранить*.

СОХРАНИТЬ

14. Для добавления остальных вопросов в тест проделайте шаги 10-13

15. После добавления вопросов в тест их можно **распределить**: отображать все вопросы на одной странице, отображать вопросы по одному или по несколько на страницу.

16. Проверить в тесте **максимальный балл**.

Максимальная оценка: 10,00

СОХРАНИТЬ

Итоговый балл: 10,00

### Настройка вопросов других типов

| <b>Вопрос типа «Верно/Неверно»</b>                                                                                                                                                                              |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Это вопрос, на который существует только 2 варианта ответа: <i>верно</i> или <i>неверно</i> . Сам вопрос представляет собой <i>утверждение</i> , истинность или ложность которого нужно определить обучающимся. |                                                                                               |
| <i>Специфические параметры вопроса</i>                                                                                                                                                                          |                                                                                               |
| <i>Правильный ответ</i>                                                                                                                                                                                         | Селектор «Верно» или «Неверно». Указывает, какой ответ обучающихся будет считаться правильным |
| <i>Комментарий для ответа «Верно»</i>                                                                                                                                                                           | Комментарий, который увидит обучающийся, если выберет данный вариант ответа                   |
| <i>Комментарий для ответа «Неверно»</i>                                                                                                                                                                         | Комментарий, который увидит обучающийся, если выберет данный вариант ответа                   |

| <b>Вопрос типа «Короткий ответ»</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Это вопрос, на который обучающиеся должны дать ответ в виде слова или словосочетания. <b>При этом преподаватель должен будет во время настройки правильных ответов указать все возможные варианты.</b> Система Moodle будет сравнивать ответ обучающегося с заданными шаблонами, и в итоге выставит оценку.</p> |                                                                                                                                                                    |
| <i>Специфические параметры вопроса</i>                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                    |
| <i>Чувствительность к регистру</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Селектор «Нет, регистр не важен» или «Да, регистр важен». Если выбрать «Да, регистр важен», то ответ «Москва» не будет считаться совпадающим с вариантом «МОСКВА». |
| <b>Вопрос типа «На соответствие»</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                    |
| <p>Вопрос на соответствие требует от отвечающего для каждого вопроса выбрать из списка соответствующий ему ответ. <b>Преподаватель указывает в настройках правильные сочетания.</b></p>                                                                                                                            |                                                                                                                                                                    |
| <i>Специфические параметры вопроса</i>                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                    |
| <i>Вопрос 1</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | В данном поле пишется вопрос                                                                                                                                       |
| <i>Ответ</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | В данном поле указывается правильный ответ на вопрос 1                                                                                                             |
| <i>Вопрос 2</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | В данном поле пишется вопрос                                                                                                                                       |
| <i>Ответ</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | В данном поле указывается правильный ответ на вопрос 2                                                                                                             |
| <i>И т.д.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                    |

Разнообразие элементов и ресурсов в Moodle и возможность их гибкой настройки позволяют назвать эту систему дистанционного обучения оптимальной для разработки электронных курсов для разных категорий обучающихся.

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ И ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

«Закон об образовании в Российской Федерации» ФЗ №273 от 29.12.2012 г. впервые на федеральном уровне закрепил следующие понятия:

– **образование** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

– **обучение** – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Эти задачи, являющиеся основополагающими для всех категорий детей, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особые образовательные потребности у детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлены закономерностями нарушенного развития: трудностями взаимодействия с окружающей средой, прежде всего, с окружающими людьми, нарушениями развития личности; меньшей скоростью приема и переработки сенсорной информации; меньшим объемом информации, запечатляемым и сохраняющимся в памяти; недостатками словесного опосредствования (например, затруднениями в формировании словесных обобщений и в номинации объектов); недостатками развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации); замедленным темпом психического развития в целом; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью. С учетом особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ создаются специальные образовательные условия.

**Психическое развитие** – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Особенности такого развития – в необратимости произошедших изменений, их направленности и закономерном характере.

Развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее общим закономерностям относятся такие, как цикличность и неравномерность психического развития, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение об интеграции психики, о соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов.

Психическое развитие **циклично**, т.е. имеет сложную организацию во времени. Каждая стадия – это своеобразный цикл со своим содержанием. Переход от одной стадии к другой предполагает глубокое преобразование всех структурных компонентов психики. Такие преобразования совершаются благодаря ведущей деятельности. **Ведущая деятельность** – это тот вид деятельности, в рамках которого в данный период развития совершаются основные изменения в психическом развитии ребенка, формируются возрастные новообразования. Выделяются следующие ведущие деятельности, оказывающие влияние на становление личности: непосредственно-эмоциональное общение в младенчестве, предметная деятельность в раннем детстве, сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение в подростковом возрасте, учебно-профессиональная деятельность в период ранней юности. Значение ведущей деятельности определяется тем, какие стороны действительности ребенок открывает для себя и усваивает в процессе ее выполнения.

**Неравномерность** психического развития обусловлена, во-первых, активным созреванием мозга в определенные периоды жизни ребенка, во-вторых, тем, что отдельные психические функции развиваются на базе ранее сформированных. Неравномерность развития психики проявляется по-разному – в сензитивных периодах развития и чередовании стабильных и критических периодов.

**Сензитивные периоды** – это время оптимальных сроков развития определенных сторон психики. Роль сензитивных периодов проявляется в том, что именно в эти периоды обучение оказывает наибольшее влияние на те психические функции, которые только начинают формироваться, поскольку они наиболее пластичны и податливы. Другим проявлением неравномерности психического развития является наличие кризисов и стабильных периодов. Кризисами считаются переходы от одного возрастного этапа к другому, когда меняется социальная ситуация развития человека, когда один вид деятельности уступает ведущую роль другому, когда возникают новые отношения с окружающими. Организация обучения и воспитания детей в кризисные периоды требует особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Важнейшая особенность нервной системы состоит в ее **пластичности и основанной на этом способности к компенсации**: чем меньше ребенок, тем он более раним, но в то же время его нервная система обладает большими резервами пластичности, а, следовательно, и компенсаторными возможностями.

**Высшие психические функции** – сложнейшие системные образований, которые формируются у человека в процессе его развития. Это своеобразные системы, которые обладают большой пластичностью и взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Способы их формирования, а, следовательно, и их психологические структуры определяются социальными воздействиями. Высшие психические функции опосредствованы различными «психологическими орудиями» – знаковыми системами, среди которых ведущая роль принадлежит речи.

Специфической закономерностью, свойственной всем категориям детей с нарушенным развитием, являются затруднения **словесного опосредствования**. Например, дети с нарушениями интеллекта испытывают большие трудности при необходимости устанавливать и сохранять в памяти опосредствованные связи, при осуществлении ассоциативного припоминания. Соотношение объемов непосредственного и опосредствованного запоминания у них весьма изменчиво. В младших классах они не умеют пользоваться приемами осмысленного запоминания, и логически связанный материал сохраняется у них в памяти хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах они могут овладеть некоторыми приемами опосредствованного запоминания. На произвольной регуляции психических функций сказывается и недостаточное участие речи.

Для всех видов аномального развития характерно **замедление процесса формирования понятий**. У детей с нарушениями интеллекта полноценные понятия формируются выборочно. Для ряда категорий детей, например, с сенсорными нарушениями, характерно значительное отставание в становлении понятий – полноценные понятия формируются на три-пять лет позже, чем у обычных детей.

### **Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика**

**Особые образовательные потребности** – это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения. Особые образовательные потребности могут проявляться по-разному и в разных сочетаниях, поэтому необходимо обеспечить детей с ОВЗ разнообразными



формами организации обучения и воспитания, что в дальнейшем обеспечит им возможности успешной социальной адаптации.

**Особые образовательные потребности** – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Когнитивные (познавательная сфера) составляющие – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

Энергетические составляющие – умственная активность и работоспособность.

Эмоционально-волевая сфера – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Именно специфические закономерности определяют важнейшую особенность детей с ограниченными возможностями – особые образовательные потребности, которые варьируют по своему характеру в зависимости от типа дизонтогенеза, выраженности дефекта и индивидуальных особенностей ребенка. Они выражаются в конкретных требованиях к специальным образовательным условиям, содержанию и темпу педагогической работы, необходимых для всех детей с ОВЗ:

1. медицинская (лечебная и профилактическая) помощь;
2. подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т.е. формирование у них необходимых знаний)
3. формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
4. замедленный темп преподнесения новых знаний;
5. меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон «магического числа  $7 \pm 2$ » для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем запоминаемой информации у них меньше;
6. использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
7. организация занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;
8. максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;

9. контроль понимания детьми всего, особенно вербального, учебного материала;

10. ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

### **Глухие и слабослышащие дети**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха**

Понятие «нарушение слуховой функции человека» подразумевает, в первую очередь, снижение его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

Нарушение слуха у детей оказывает значительное влияние на все процессы психического и речевого развития, в результате чего возникают выраженные в разной степени специфические особенности в познавательной деятельности и личностной сфере.

Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха - глухие и слабослышащие.

*Глухие дети* не воспринимают речь разговорной громкости и без специального обучения устная речь у них не развивается. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта является обязательным условием их развития. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

*Слабослышащие дети* имеют разные степени нарушения слуха - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов определяют специалисты (врач-сурдолог и сурдопедагог). Для полноценного развития плохослышащих детей, также как и неслышащих, требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом.

Глухие и слабослышащие в зависимости от своих возможностей *воспринимают речь* окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухозрительно. Основным способом восприятие устной речи для детей с нарушенным слухом является *слухозрительное*, когда ребенок видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов/кохлеарных имплантов.

Но даже при слухо-зрительном восприятии глухие/слабослышащие не всегда успешно воспринимают и понимают речь собеседника по следующим причинам:

- внешние – особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие или малоподвижные при говорении губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.), специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.); расположения говорящего по отношению к глухому/слабослышащему ребенку; количество включенных в беседу людей; акустическая обстановка и др.;

- внутренние – наличие незнакомых слов в высказываниях собеседника; «слуховые возможности» ребенка (неисправность слухового аппарата; неполное «слышание», большие помещения (слабое отражение звуков от стен)); временная невнимательность (небольшое отвлечение, усталость) и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) и др.

Глухие/слабослышащие ученики могут иметь следующие основные особенности *речевого развития*:

- на уровне продуцирования - нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;

- на лексическом уровне – ограниченный словарный запас, неточное понимание и неправильное употребление слов, зачастую связанное с неполным овладением контекстным значением;

- на грамматическом уровне – недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении речевых (грамматических) конструкций;

- на синтаксическом уровне – трудности восприятия предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи создают своеобразие в познавательном и личностном развитии такого ребенка.

Среди наиболее значимых для организации учебного процесса *особенностей* выделяют следующие:

- сниженный объем внимания, низкий темп переключения, меньшая устойчивость, затруднения в его распределении;

- преобладание образной памяти над словесной, преобладание механического запоминания над осмысленным;

- превалирование наглядных форм мышления над понятийными, зависимость развития словесно-логического мышления от степени развития речи обучающегося;
- непонимание и трудности дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, обедненность эмоциональных проявлений;
- наличие комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка, агрессия;
- приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками.

При поступлении в общеобразовательную организацию дети с нарушениями слуха имеют разный уровень психического и речевого развития, который зависит от степени снижения слуха и времени его возникновения, адекватности медицинской коррекции слуха, наличия своевременной, квалифицированной и систематической психолого-педагогической помощи, особенностей ребенка и его воспитания в семье.

Нарушение слуха приводит к недоразвитию речи и своеобразному психическому развитию в целом. В связи с этим особые образовательные потребности глухих и слабослышащих в первую очередь связаны с трудностями восприятия, понимания речи и использования вербальной информации, что способствует возникновению особенностей взаимодействия с окружающими и формированию специфики личностной сферы.

К основным специальным образовательным потребностям ребенка с нарушением слуха относятся:

- потребность в обучении слухо-зрительному восприятию речи, в использовании различных видов коммуникации;
- потребность в развитии и использовании слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;
- потребность в развитии всех сторон всех сторон и видов словесной речи (устная, письменная);
- потребность формирования социальной компетенции.

Для полноценного понимания речи говорящего школьники с нарушением слуха должны видеть его лицо, губы и слышать с помощью слухового аппарата. Это и есть основной способ восприятия устной речи детьми с нарушениями слуха – слухо-зрительный. При проведении уроков и внеклассных мероприятий необходимо учитывать эту особенность детей.

Внятная, разборчивая речь школьника и возможность использования слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях, позволяет ему взаимодействовать с одноклассниками и активно включаться в

образовательный процесс на уроках. Работа над произносительной стороной речи и развитием слухового восприятия происходит на специальных коррекционных занятиях с сурдопедагогом/логопедом, количество и содержание которых регламентируется индивидуальной образовательной программой ученика с нарушением слуха.

Способность использовать полученные знания в конкретной жизненной ситуации – одна из важнейших составляющих социальной компетентности, которой глухой/слабослышащий школьник должен овладевать на уроках в процессе овладения основной образовательной программой, на коррекционно-развивающих занятиях специалистов при реализации разделов индивидуальной образовательной программы – Психолого-педагогическое сопровождение и Формирование социальной компетентности.

### **Слепые и слабовидящие дети**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения**

Среди лиц с нарушениями зрения выделяются категория слепых и категория слабовидящих.

К категории *слепых (незрячих)* относятся:

- *тотально слепые* или дети с абсолютной слепотой (полностью отсутствуют зрительные ощущения, что детерминирует неспособность отличить свет от тьмы, ориентироваться во времени суток);

- дети *со светоощущением* (имеют место только зрительные ощущения, что, с одной стороны, обуславливает наличие способности воспринимать свет, с другой, - не позволяет данной группе учащихся воспринимать величину, форму, цвет объекта, степень его удаленности);

- дети *с остаточным зрением* или с практической слепотой (острота зрения от 0,04 до 0,005 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции, что позволяет данной группе лиц воспринимать свет, цвет, контуры, силуэты предметов и объектов, степень их удаленности);

- дети с прогрессивными заболеваниями *с сужением поля зрения* (до 10–15 °) с остротой зрения до 0,08.

При характеристике слепых (незрячих) большое значение имеет время, в котором произошла утрата или нарушение зрительного анализатора. Дифференциация детей с нарушениями зрения по времени утраты (нарушения) зрения позволяет выделить следующие категории: слепорожденные, ослепшие (рано ослепшие, ослепшие в дошкольном, школьном возрасте). Такая дифференциация основывается на том, что время утраты (нарушения) зрения оказывает существенное влияние как на физическое, так и на психическое развитие человека. Чем раньше появился зрительный дефект, тем более ярко

выражены вторичные отклонения, психофизические особенности и своеобразие психофизического развития.

Например, слепорожденные не имеют зрительных образов в памяти, которыми в различной мере и объеме располагают ослепшие люди. В то же время наличие у ослепших зрительных представлений требует постоянной их активизации посредством включения их в деятельность (воссоздание образов зрительной памяти путем словесного их описания). Если не активизировать сохранившиеся у ослепших зрительные образы, то произойдет постепенное их стирание.

В категорию *слабовидящих* входят дети, у которых на фоне органических поражений зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном глазу в условиях оптической коррекции. У данной категории людей нарушение остроты зрения часто сочетается с нарушениями периферического зрения (сужение поля зрения до 35°) или (и) цветоощущения.

В качестве основной характеристики зрительных возможностей слабовидящих выступает, с одной стороны, сочетание нескольких глазных заболеваний, с другой, – возникновение на фоне первичной зрительной патологии различных осложнений (амблиопия, нистагм, косоглазие, отслойка сетчатки, смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления и др.).

В последние годы имеет место мировая тенденция увеличения численности слепых и слабовидящих, причем каждый четвертый из них потерял зрение в детском возрасте.

С точки зрения тифлопедагогики слепота и слабовидение представляют собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития личности.

Ограничения зрительного восприятия, вызванные слепотой или слабовидением, неизбежно приводят к снижению его скорости, точности, полноты, возникновению трудностей в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, что обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных и групповых объектов, замедленность и нечеткость их опознания. Все это затрудняет формирование предметных и пространственных представлений, образных форм психического отражения - образной памяти, наглядно-образного мышления, воображения, нарушает соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности. У детей с нарушениями зрения неодинаковы темпы и уровень сформированности различных видов восприятия (зрительное, слуховое, осязательное и др.) наблюдается диспропорциональность в их становлении.

Характерным при слепоте и слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия:

- активности, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;

- избирательности, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;

- предметности, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов (как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания), исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;

- осмысленности и обобщенности, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием; при установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков и т. п., что, в свою очередь, детерминировано недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;

- апперцепции, что проявляется в значительном ее ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими;

- константности, что выражается в значительном ее снижении и возникает в силу сокращения у данной категории людей зоны константного восприятия.

Кроме того, слепота и слабовидение нарушают одновременность и дистантность зрительного восприятия.

Условия зрительной депривации обуславливают возникновение у слепых и слабовидящих специфических особенностей деятельности, что вызывает трудности в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в малом и большом пространстве.

Для детей, лишенных зрения, осязание является одним из сохранных видов восприятия, с помощью которого компенсируется недостаток информации, обусловленный отсутствием или значительным снижением зрения. Осязание – это взаимодействие кожной чувствительности с двигательным анализатором, на определенном этапе развития ребенка дающий возможность создания целостного образа предмета окружающей действительности.

Вместе с тем, у слепых и слабовидящих возникают специфические особенности общения (вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи и др.), психофизического развития (отставание в развитии, нарушение и своеобразие развития двигательной активности; нарушение осанки, походки, положения тела при ходьбе и др.). Кроме того, у лиц с нарушениями зрения имеет место своеобразие эмоционально-волевой сферы. Между нарушениями двигательной активности и своеобразием эмоционально-волевой сферы исследователями отмечена определенная взаимосвязь: дети, перенесшие заболевания центральной нервной системы, нередко имеют нарушения в поведении и работоспособности. Часто у них отмечается раздражительность, плаксивость, склонность к аффектам. Нарушение работоспособности может выражаться в неустойчивости внимания, снижении выполнения объема задания, появлении ошибок, небрежности. При активизации волевых усилий, стимулировании интереса к выполнению задания эти проявления возможно преодолеть.

В последние годы в категорию детей с нарушениями зрения, нуждающихся в специальном сопровождении, наряду со слепыми и слабовидящими, включены дети, имеющие: амблиопию (стойкое снижение остроты зрения без видимой анатомической причины); миопию, гиперметропию, астигматизм (снижение преломляющей оптической системы глаза); косоглазие (нарушение содружественного движения глаз).

Необходимость изучения и оказания тифлопедагогической помощи таким детям вызвана тем, что в образовательном процессе они испытывают значительные трудности, связанные со снижением остроты зрения, нарушениями зрительно-моторной координации, бинокулярного зрения. Негативное влияние на познавательную и учебную деятельность таких детей оказывает, прежде всего, снижение остроты зрения. Трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей, а также недостаточная способность различения линейных и угловых величин приводят к трудностям узнавания предметов и их изображений, смешению сходных по форме изображений и предметов. Это снижает скорость и точность восприятия, негативно отражается на формировании как предметных, так и пространственных представлений. В учебном процессе они испытывают трудности в восприятии линий и клеток в тетради, обозначений и рисунков, имеющих место в учебниках и учебных пособиях. Кроме снижения остроты зрения у многих из них имеет место нарушение бинокулярного зрения, что затрудняет процесс рассматривания иллюстраций, и проявляется в трудностях выделения различных планов, установления причинно-следственных связей между персонажами и т. п. Вместе с тем, вследствие часто возникающих



нарушений зрительно-моторной координации, у детей значительно снижается скорость и качество выполнения видов работ, в основе которых лежит зрительное восприятие. Частые ситуации неуспеха могут стать причиной заниженной самооценки у такого ребенка, снизить положительную мотивацию к учебной деятельности и могут явиться причиной формирования отрицательных качеств личности.

Нарушение зрения (слепота, слабовидение) приводит к нарушению социальных отношений, ограничению поступающей извне информации и возникновению негативных социальных установок (избегание зрячих, иждивенческие настроения, неадекватное ситуативное поведение др.). Ограниченные возможности зрительного восприятия и пространственной ориентировки ограничивают свободу незрячего человека в передвижении, ориентировке в пространстве, в изучении, освоении и использовании окружающей его предметно-материальной среды, в овладении тонкостями межличностных отношений. Человек с нарушением зрения не в состоянии самостоятельно обрести многие навыки общения, в том числе в полной мере овладеть невербальными средствами общения (жест, мимика, пантомимика), и особенно спонтанным путем через естественное наблюдение и подражание как это имеет место у зрячих. Характерной чертой, объединяющей всех детей с нарушением зрения, является чувство неуверенности. Дети не уверены в своих возможностях и ограничениях. При этом излишняя опека со стороны зрячих тормозит развитие у ребенка самостоятельности.

В период школьного инклюзивного обучения дети с нарушениями зрения не только получают общеобразовательную подготовку, но и проходят адаптацию к жизни и труду в контакте со зрячими людьми. Это позволяет накопить им определенный социальный и коммуникативный опыт, преодолеть страх перед общением со зрячими, сформировать большую уверенность в пространственной ориентации и передвижении, сформировать адекватное представление о себе, своих способностях и возможностях, повысить свой социальный статус.

При включении ребенка с нарушением зрения в инклюзивное образовательное пространство крайне важен учет его психофизиологических особенностей и медицинских показаний и противопоказаний, сформулированных в рекомендациях ПМПК в индивидуальной программе комплексной реабилитации.

При создании специальной образовательной среды в инклюзивной образовательной организации для любой категории лиц с ограниченными возможностями учитываются как общие для всех людей с особыми

**образовательными потребностями** недостатки развития, так и особенности, свойственные только детям с нарушениями зрения.

Зрительная депривация обуславливает возникновение у слепых и слабовидящих детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, которые и определяют особые образовательные потребности учащихся этой категории. Следствием недостаточности зрения или слепоты является отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов. Важной специальной образовательной потребностью является потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики. Низкий уровень развития зрительно-моторной координации, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами. Трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы.

Существует особая потребность учащихся с нарушениями зрения в овладении широким спектром практических навыков, которые у зрячих ровесников формируются спонтанно, на основе зрительного восприятия. также существует потребность в формировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии эмоциональной сферы в условиях ограничения зрительного восприятия.

В связи с этим перед инклюзивной школой, в которой обучаются слепые и/или слабовидящие дети, встает необходимость решения, наряду с общими, специальных задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии. В условиях адекватно созданной специальной образовательной среды в обучении и воспитании детей

с нарушениями зрения появляется возможность реализовать следующие необходимые функции: учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, офтальмо-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную и профориентационную.

### **Дети с тяжелыми нарушениями речи**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи**

**Тяжелые нарушения речи (ТНР)** – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. К тяжелым нарушениям речи относятся алалия (моторная и сенсорная), тяжелая степень дизартрии, риноплазии и заикания, детская афазия и др.

Устная речь у детей с тяжелыми формами речевой патологии характеризуется строгим ограничением активного словаря, стойкими аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания, тяжелыми нарушениями общей разборчивости речи. Отмечаются затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи, а также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации личности ребенка в обществе.

У детей с ТНР снижается потребность в общении, оказываются несформированными формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь) и могут наблюдаться особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Сочетание нарушений речевого и некоторых особенностей познавательного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками.

Оптико-пространственный гнозис находится на более низком уровне развития и степень его нарушения зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно пространственных представлений. Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексия и дисграфия), нарушения счета (акалькулией), которые могут наблюдаться при речевой патологии. Однако пространственные нарушения характеризуются определенной динамичностью и тенденцией к компенсации. Отставание в развитии зрительного восприятия и зрительных предметных образов у детей с ТНР проявляется в основном в

бедности и слабой дифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в недостаточно прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Внимание детей с ТНР характеризуется более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий, в анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Им труднее сосредоточить внимание на заданиях, со словесной инструкцией, нежели с комбинированной словесной и зрительной; еще сложнее распределить внимание между речью и практическим действием. У детей с ТНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности и снижению его темпа в процессе учебной работы. Все виды самоконтроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) могут быть не достаточно сформированными и иметь замедленный темп формирования. В частности, больше страдает упреждающий самоконтроль, который связан с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Последующий контроль (контроль по результату), осуществляется в основном при помощи педагога, которому следует четко повторить инструкцию, продемонстрировать образец, дать конкретные указания и т.д. Объем зрительной памяти обучающихся с ТНР практически не отличается от нормы. Заметно снижена слуховая память, продуктивность запоминания, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития. Обучающиеся часто забывают трех-, четырехступенчатые инструкции, упускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому общению для уточнения инструкции. Однако у детей с ТНР остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обуславливает некоторые специфические особенности их вербального мышления, которые по своему психо-речевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления.

Воображение детей с ТНР отстает от нормально развивающихся сверстников. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

Исследования уровня притязаний школьников с ТНР показали, что в большинстве случаев наблюдается своеобразная реакция на неуспех, которая выражается в том, что после удачно выполненного задания дети переходят не к трудному, а к более легкому заданию, т.е. у них срабатывает защитная реакция. Но с возрастом формируется реалистический уровень притязаний.

Разработка вопросов классификации речевых нарушений у детей стала осуществляться в соответствии с первичным расстройством – «первичным недоразвитием речи» (Левина Р.Е.). В патогенезе нарушений речевых средств преобладают аномалии гностических, сенсорных и артикуляторных механизмов, требующих, в первую очередь, обучающего воздействия; отклонения речевого поведения связаны с особенностями аффективно-волевой сферы, нормализация которой достигается преимущественно коррекционно-воспитательной работой.

Психолого-педагогическая классификация включает две группы речевых нарушений:

1) нарушение средств общения: фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР);

2) нарушение в применении средств общения (заикание и комбинация заикания с общим недоразвитием речи).

Нарушения чтения и письма рассматриваются в структуре ОНР и ФФН как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений.

Параллельно с психолого-педагогической классификацией уточнялась и корректировалась клинико-педагогическая классификация речевых нарушений, которая основывается на межсистемных взаимодействиях речевых нарушений с материальным субстратом, на совокупности психо-лингвистических и клинических (этиопатогенетических) критериев.

В клинико-педагогической классификации выделяются нарушения устной и письменной речи. Нарушения устной речи подразделяются на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания (дисфония /афония/, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринопалия, дизартрия), 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания (алалия, афазия). Нарушения письменной речи подразделяются на два вида: дислексию и дисграфию.

Для большинства детей, имеющих тяжелые нарушения речи, практически невозможно получение полноценного образования без своевременной специальной логопедической помощи, а также необходимого медико-психолого-педагогического сопровождения. Традиционно детям с тяжелыми нарушениями речи оказывалась комплексная психолого-педагогическая

помощь в системе специального образования (в специальных коррекционных дошкольных и школьных образовательных учреждениях V-го вида). Именно в специализированных коррекционных учреждениях обеспечивается систематическая логопедическая помощь, интегрированная в общий образовательный процесс, при этом модифицирована учебная программа, используются специальные дидактические пособия и учебники, разработанные в соответствии с возможностями и образовательными потребностями детей с ТНР.

В последние годы значительно сократилось количество специальных (коррекционных) учреждений V-го вида для детей с нарушениями речи; при этом расширяются возможности инклюзивного включения детей с разнообразными речевыми нарушениями в общеобразовательные организации. Современная система логопедической помощи организована таким образом, что дети с нарушениями речи имеют возможность получить полноценное дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных учебных заведениях наравне с детьми с условной нормой психоречевого развития. Это возможно, если в период обучения они получали регулярную адекватную коррекционно-развивающую логопедическую помощь в дошкольный период обучения и/или в период обучения в начальной школе. При этом задачи инклюзивного образования решаются наиболее успешно и своевременно.

В этом случае необходимо осуществление следующих мероприятий:

- сопоставительный анализ результатов первичной диагностики (уровня речевого развития, индивидуальных проявлений структуры речевых нарушений, стартовых интеллектуальных и речевых возможностей ребенка) и динамики развития речевых процессов;
- динамический мониторинг достижений в освоении академических знаний, умений и навыков учащихся;
- оценка сформированности представлений обучающихся об окружающем мире, жизненных компетенций, коммуникативно-речевых умений, социальной активности.

При анализе патологии речи у детей специалисты должны учитывать не только особенности общего состояния здоровья ребенка, его двигательной сферы, интеллекта, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы, темперамента, его конституцию, но и актуальный уровень развития ребенка, социальный статус семьи, которые имеют большое значение при изучении этиологических и патогенетических факторов возникновения речевых расстройств. Поэтому очень важно, чтобы родители с первых лет жизни фиксировали этапы развития ребенка, его достижения или некоторые особенности и могут обратить на это

внимание специалиста. Важно, чтобы на консультации учителя-логопеда родители могли рассказать, в каких именно коммуникативно-речевых ситуациях ребенок испытывает особые затруднения, как это проявляется, как на это реагируют окружающие и сам ребенок, и как они выходят из сложившегося положения.

Несформированность речевых и неречевых психических функций негативно отражается на формировании такого сложного вида деятельности, как учебная, являющейся ведущей в школьном возрасте. Усвоение учебного материала, базовых знаний, овладение практическими умениями и навыками, особенно в области языка, предполагает достаточно высокий уровень сформированности языковых способностей, психологическую готовность к выполнению учебной деятельности.

Учебная деятельность детей с ТНР отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти.

Специальными психолого-педагогическими исследованиями доказано наличие у детей с ТНР отклонений в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, а также нарушений мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации.

Несовершенство устной речи учащихся с речевой патологией препятствует полноценному усвоению программного материала по русскому языку, что создает неблагоприятные условия для формирования письменной речи, как необходимого элемента социальной культуры и общения.

Ситуация длительного неуспеха в освоении столь значимого для социального окружения родного языка приводит к резкому снижению мотивации к преодолению не только имеющегося речевого недоразвития, но и ко всему процессу обучения в целом. Если родители своевременно не акцентируют должного внимания на негативных проявлениях речевого недоразвития и не обращаются за помощью к специалистам, то может наблюдаться неблагоприятная картина в формировании психики и поведения ребенка.

Несформированность рече-языковых и коммуникативных навыков у учащихся с ТНР обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Преодоление вышеперечисленных трудностей обучения детей с тяжелыми нарушениями речи на базе общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику, возможно, если при этом будут учтены **особые образовательные потребности** данной категории обучающихся.

- Потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией); потребность в формировании социальной компетентности.

- Потребность в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности. Трудности в усвоении лексико-грамматических категорий детьми с ТНР создают потребности в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи; дети с ТНР нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока.

- Потребность в формировании навыков чтения и письма.

- Потребность в развитии навыков пространственной ориентировки.

- Обучающиеся с ТНР требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Таким образом, категорию детей с ТНР можно рассматривать как учащихся, относящихся к группе риска по образовательному принципу. При этом для этих детей необходимо специально организованное обучение в условиях вариативной организации рабочего пространства и образовательной программы, учитывающей их особые образовательные потребности и содействующей решению интегративных задач как специальной педагогики, так и общего образования в целом.

### **Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА)**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» (НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического или периферического типа. Заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдается у 5–7 % детей. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей



этой категории отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

В психолого-педагогическом отношении детей с НОДА условно можно разделить на две категории, которые нуждаются в различных вариантах коррекционно-педагогической работы в условиях образовательного пространства.

*К первой категории* (с неврологическим характером двигательных расстройств) относятся дети, у которых НОДА обусловлены органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы. Большинство детей этой группы составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП) - 89% от общего количества детей с НОДА. Именно эта категория детей является наиболее изученной в клиническом и психолого-педагогическом аспектах и составляет подавляющее число в образовательных организациях. Так как двигательные расстройства при ДЦП сочетаются с отклонениями в развитии познавательной, речевой и личностной сферы, наряду с психолого-педагогической и логопедической коррекцией основная часть детей данной категории нуждается также в лечебной и социальной помощи. В условиях специальной образовательной организации многие дети этой категории дают положительную динамику в развитии.

*Ко второй категории* (с ортопедическим характером двигательных расстройств) относятся дети с преимущественным поражением ОДА не неврологического характера. Обычно эти дети не имеют выраженных нарушений интеллектуального развития. У некоторых детей несколько замедлен общий темп психического развития и могут быть парциально нарушены отдельные корковые функции, особенно зрительно-пространственные представления. Дети данной категории нуждаются в психологической поддержке на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима.

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений ОДА у большинства этих детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, нарушение или утрата двигательных функций).

Двигательные расстройства у детей с НОДА могут иметь различную *степень выраженности*. При *тяжелой степени* двигательных нарушений ребенок не овладевает навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Он не может самостоятельно обслуживать себя. При *средней степени* двигательных расстройств дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, часто с помощью специальных приспособлений. Они не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки

самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивных функций. *При легкой степени* двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно как в помещении, так и за его пределами. Могут самостоятельно ездить на городском транспорте.

Они полностью себя обслуживают, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у детей могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, их движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки функциональных возможностей кистей и пальцев рук (мелкой моторики).

Охарактеризуем более подробно особенности детей с ДЦП как самой многочисленной группы.

*Детский церебральный паралич* (ДЦП) – полиэтиологическое неврологическое заболевание, возникающее вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. Частота его проявлений достигает в среднем 6 на 1000 новорожденных (от 5 до 9 в разных регионах страны).

ДЦП возникает под влиянием различных неблагоприятных факторов, воздействующих во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде). Наибольшее значение в возникновении ДЦП придается сочетанию поражения мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. Ведущими в клинической картине ДЦП являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными приступами. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом - минимальные. Психические и речевые расстройства, также как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

В нашей стране принята классификация детского церебрального паралича К.А.Семеновой (1974), которая очень удобна в практической работе врачей, логопедов, дефектологов, психологов. Согласно этой классификации выделяются пять форм ДЦП: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития могут широко варьировать. В силу двигательных нарушений у детей с церебральным параличом статические и локомоторные функции не могут развиваться спонтанно или развиваются неправильно. Двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

В структуре двигательного дефекта у детей с церебральным параличом особое место занимают нарушения функций рук. Именно они в ряде случаев затрудняют бытовую, школьную и трудовую адаптацию, делают невозможным использование ряда ортопедических приспособлений, необходимых для развития ходьбы. Степень тяжести поражения рук зависит от формы ДЦП. Наиболее тяжело функция рук нарушена при двойной гемиплегии, гиперкинетической и гемипаретических формах церебрального паралича.

Активные движения у этих детей не в полном объеме, замедлены, напряжены, фрагментарны, недостаточно дифференцированы. Многие дети не умеют держать карандаш, не могут рисовать, пользоваться кисточкой, не могут выполнить даже самые примитивные рисунки. Их графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания. Большие трудности дети испытывают при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно те из них, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой.

Многие не владеют навыками самообслуживания и санитарно-гигиеническими навыками. Они не умеют самостоятельно обращаться с ложкой или вилкой, не могут взять стакан или чашку, не владеют навыками личной гигиены: не умеют взять мыло и вымыть руки, умыться лицо, почистить зубы, не умеют самостоятельно причесаться, одеться, раздеться, застегнуть и расстегнуть пуговицы, испытывают трудности при жевании твердой пищи, при глотании часто поперхиваются.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью и локализацией мозгового поражения. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений - например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а легкая двигательная патология - с тяжелым недоразвитием психики в целом. Важную роль в генезе нарушений психического развития играют ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и обучения.

Структура нарушений *познавательной деятельности при ДЦП* имеет ряд специфических особенностей. К ним относятся: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений (повышенная утомляемость, истощаемость всех нервно-психических процессов); сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практическом опыте. Это обусловлено вынужденной изоляцией, ограничениями контактов со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения; затруднениями познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанными с проявлениями двигательных и сенсорных расстройств.

При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивают объем информации, затрудняют интеллектуальную деятельность детей с церебральными параличами.

Около 25% детей имеют аномалии зрения. У них отмечаются нарушения зрительного восприятия, связанные с недостаточной фиксацией взора, нарушением плавного прослеживания, сужением полей зрения, снижением остроты зрения. Часто встречается косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко (птоз). Двигательная недостаточность мешает формированию зрительно-моторной координации. Такие особенности зрительного анализатора приводят к неполноценному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности.

У 20–25% детей наблюдается снижение слуха, особенно при гиперкинетической форме. В таких случаях особенно характерно снижение слуха на высокочастотные тона с сохранностью на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Ребенок, который не слышит звуков высокой частоты (к, с, ф, ш, в, т, п), затрудняется в их произношении (в речи пропускает их или заменяет другими звуками). У многих детей отмечается недоразвитие фонематического восприятия с нарушением дифференцирования звуков, сходных по звучанию (ба-па, ва-фа). В таких случаях возникают трудности в обучении чтению, письму. При письме под диктовку они делают много ошибок. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, может иметь место недостаточность слуховой памяти и слухового восприятия. Иногда отмечается повышенная чувствительность к звуковым раздражителям (дети вздрагивают, мигают при любом неожиданном

звук), но дифференцированное восприятие звуковых раздражителей у них оказывается недостаточным.

При всех формах церебрального паралича имеет место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство). Дети затрудняются определить положение и направление движений пальцев рук без зрительного контроля (с закрытыми глазами). Ощупывающие движения рук часто очень слабые, осязание и узнавание предметов на ощупь затруднены. У многих детей выражен астереогноз – невозможность или нарушение узнавания предмета на ощупь, без зрительного контроля. Ощупывание, манипулирование с предметами, то есть действенное познание, при ДЦП существенно нарушено.

В норме кинестетическое восприятие совершенствуется у ребенка постепенно. Прикасание к различным частям тела совместно с движениями и зрением развивает восприятие своего тела. Это дает возможность представить себя как единый объект. Далее развивается пространственная ориентация. У детей с церебральным параличом вследствие двигательных нарушений восприятие себя («образ себя») и окружающего мира нарушено.

Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Чаще всего страдают отдельные корковые функции, то есть характерна парциальность их нарушений. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений. У детей выражены нарушения схемы тела. Значительно позже, чем у здоровых сверстников, формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела. Дети с трудом определяют их на себе и на других людях. Затруднена дифференциация правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия («спереди», «сзади», «между», «вверху», «внизу») усваиваются с трудом. Дети с трудом определяют пространственную удаленность: понятия «далеко», «близко», «дальше, чем» заменяются у них определениями «там» и «тут». Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения («под», «над», «около»). Значительная часть детей с трудом воспринимает пространственные взаимоотношения. У них нарушен целостный образ предметов (не может сложить из частей целое – собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек или строительного материала). Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать. Часто выражена недостаточность фонематического восприятия, стереогноза, всех видов праксиса (выполнение целенаправленных автоматизированных движений). У многих отмечаются нарушения в формировании мыслительной деятельности. У

некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других - наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического.

Для психического развития при ДЦП характерна выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов. Отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти.

Большое количество детей отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается обычно целенаправленная деятельность.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у части детей имеет место умственная отсталость различной степени. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко.

Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития, связанная как с ранним органическим поражением мозга, так и с условиями жизни. Задержку психического развития при ДЦП чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе дети часто догоняют сверстников в умственном развитии.

У детей с умственной отсталостью нарушения психических функций чаще носят тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности - абстрактно-логического мышления и высших, прежде всего гностических, функций. Тяжелая степень умственной отсталости преобладает при двойной гемиплегии и атонически-астатической формах ДЦП.

Ряд нарушений познавательной деятельности характерен для определенных клинических форм заболевания. При спастической диплегии наблюдается удовлетворительное развитие словесно-логического мышления

при выраженной недостаточности пространственного гнозиса и праксиса. Выполнение заданий, требующих участия логического мышления, речевого ответа, не представляет для детей с данной формой ДЦП особых трудностей. В то же время они испытывают существенные затруднения при выполнении заданий на пространственную ориентировку, не могут правильно скопировать форму предмета, часто зеркально изображают асимметричные фигуры; с трудом осваивают схему тела и направление. У этих детей часто встречаются нарушения функции счета, выражающиеся в трудностях глобального восприятия количества, сравнении целого и частей целого, в усвоении состава числа, в нарушении восприятия разрядного строения числа и усвоении арифметических знаков.

Важно подчеркнуть, что отдельные локальные нарушения высших корковых функций (пространственного гнозиса и праксиса, нарушение функции счета, достигающее иногда до выраженной акалькулии) могут наблюдаться и при других формах ДЦП, однако, несомненно, что эти нарушения чаще всего отмечаются при спастической диплегии.

У детей с правосторонним гемипарезом часто наблюдается оптико-пространственная дисграфия. Оптико-пространственные нарушения проявляются при чтении и письме: чтение затруднено и замедлено, так как дети путают сходные по начертаниям буквы, на письме отмечаются элементы зеркальности. У них позже, чем у сверстников, формируется представление о схеме тела, они долго не различают правую и левую руку.

Структура интеллектуальных нарушений при гиперкинетической форме ДЦП отличается своеобразием. У большинства детей в связи с преимущественным поражением подкорковых отделов мозга интеллект потенциально сохранен. Ведущее место в структуре нарушений занимают недостаточность слухового восприятия и речевые нарушения (гиперкинетическая дизартрия). Дети испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих речевого оформления, и легче выполняют визуальные инструкции. Для гиперкинетической формы ДЦП характерно удовлетворительное развитие праксиса и пространственного гнозиса, а трудности обучения чаще связаны с нарушениями речи и слуха.

При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и личности. У одних детей расстройства *эмоционально-волевой сферы* проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Нарушения поведения встречаются достаточно часто и могут проявляться в

виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим. Следует подчеркнуть, что нарушения поведения отмечаются не у всех детей с церебральным параличом; у детей с сохранным интеллектом – реже, чем у умственно отсталых, а у спастиков – реже, чем у детей с атетоидными гиперкинезами.

У детей с церебральным параличом отмечаются нарушения личностного развития. Нарушения формирования *личности* при ДЦП связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Выделяются три типа личностных нарушений у учащихся с церебральным параличом: личностная незрелость; астенические проявления; псевдоаутические проявления. Основным признаком личностной незрелости у учащихся является недостаточность волевой деятельности. В своих поступках они руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Для этих детей характерны нарушения целенаправленной деятельности. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. Специфическим условием развития этого типа отклонений является неправильное воспитание, ограничение деятельности и общения. *Дети с астеническими проявлениями* отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, эмоциональной возбудимостью, истощаемостью, часто заторможенностью в поведении, которая проявляется в виде пугливости, страха перед всем новым, неуверенности в своих силах. У этих детей часто возникают ситуационные конфликтные переживания в связи с неудовлетворением их стремления к лидерству. Этому в значительной степени способствует воспитание по типу гиперопеки, которая ведет к подавлению естественной активности ребенка.

Характерной для этих детей является склонность к конфликтам с окружающими. Они требуют к себе постоянного внимания, одобрения своих действий. В противном случае возникают вспышки недовольства, гнева, которые обычно заканчиваются слезами, отказом от еды, от устного общения с определенными лицами, в уходах из дома или из школы. Значительно реже как результат протеста может возникать суицидальное поведение, которая проявляется либо только в мыслях и представлениях, либо в совершении суицидальной попытки. *Псевдоаутистический тип развития личности* проявляется у детей с тяжелыми формами ДЦП. Эти дети склоны к уединению, у них наблюдаются коммуникативные нарушения, а также уход в мир



собственных мечтаний и грез. Причиной этих нарушений чаще всего является неправильное, изнеживающее воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект.

В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом значительное место занимают *речевые расстройства*, частота которых составляет более 85%. При ДЦП не только замедляется, но и патологически искажается процесс формирования речи. При ДЦП отмечается задержка и нарушение формирования лексической, грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. У всех детей с церебральным параличом в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита, прежде всего, фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков. При ДЦП у многих детей отмечаются нарушения фонематического восприятия, что вызывает у детей трудности звукового анализа. В тяжелых случаях дети не различают звуки на слух, не выделяют звуки в словах, не могут повторить слоговые ряды. В более легких случаях отмечаются трудности звукового анализа слов лишь с дефектно произносимыми звуками.

У большинства детей отмечаются своеобразные нарушения лексического строя речи. При ДЦП лексические нарушения обусловлены спецификой заболевания. Количественное ограничение словаря и медленное его формирование при спонтанном развитии в значительной степени связаны с ограничением объема, несистематизированностью, неточностью, а иногда и ошибочностью знаний и представлений об окружающем. Дети обладают ограниченными лексическими возможностями, не располагают необходимыми языковыми средствами для характеристики различных предметов и явлений окружающего мира. Своеобразное формирование словарного запаса находит свое выражение в нарушении усвоения многих языковых категорий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, словосочетаний с предложными конструкциями, а также слов, обозначающих пространственно-временные отношения, абстрактные понятия. С трудом усваиваются лексические значения слов (иногда вычлениют в слове только конкретное значение, не понимая его истинного смысла; заменяют одно значение слова значением другого, совпадающим с ним по звучанию). Дети затрудняются в установлении функциональной общности между значениями многозначного слова.

Часто у детей с церебральным параличом отмечаются нарушения формирования грамматического строя речи, которые зачастую обусловлены лексическими расстройствами. Грамматические формы и категории

усваиваются крайне медленно и с большим трудом, что во многом обусловлено ограничением речевого общения, нарушением слухового восприятия, внимания, низкой речевой активностью и недоразвитием познавательной деятельности. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении, употреблении правильных падежных окончаний. Нередко отмечаются нарушения порядка слов, пропуски слов, незаконченность предложений, многочисленные повторы одного и того же слова (тут, вот и др.). Даже к началу обучения в школе большинство детей с церебральным параличом практически не умеют пользоваться средствами грамматического оформления предложений. У них отчетливо выявляется недостаточная сформированность связной речи.

Возрастная динамика речевого развития детей с церебральными параличами во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем более благоприятная динамика развития речи, лучше результаты логопедической работы.

У детей с церебральным параличом выделяются различные формы речевых нарушений. Они редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частая форма речевой патологии при ДЦП – дизартрия. *Дизартрия* – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. При дизартрии расстраивается двигательный механизм речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушения звукопроизносительной стороны речи и просодики (мелодико-интонационной и темпо-ритмической характеристик речи), нарушения речевого дыхания, голоса. Также при дизартрии наблюдаются нарушения тонуса артикуляционных мышц (языка, губ, лица, мягкого неба) по типу спастичности, гипотонии, дистонии; нарушения подвижности артикуляционных мышц, гиперсаливация, нарушение акта приема пищи (жевания, глотания), синкенизии и др. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы у некоторых детей с ДЦП наблюдается *анартрия* – полное или почти полное отсутствие речи при наличии ярко выраженных центральных речедвигательных синдромов. Значительно реже, при поражении левого полушария (при правостороннем гемипарезе) наблюдается *алалия* – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. У некоторых детей с церебральным параличом может отмечаться *заикание*.

Почти все дети с церебральным параличом с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения письменной речи – *дислексия и дисграфия* – обычно сочетаются с недоразвитием устной речи.

У большинства детей с ДЦП отмечаются разноуровневые, вариативные специфические сочетания нарушений в развитии двигательных, психических и речевых функций. Для многих детей характерно неравномерное отставание по всем линиям развития (двигательному, психическому, речевому), для остальных – равномерное. Все эти нарушения развития затрудняют образование и социальную адаптацию детей с церебральным параличом.

Диапазон *различий в возможностях освоения академического образования* детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень велик:

- Часть детей (с «чисто» ортопедической патологией и некоторые дети с детским церебральным параличом) могут освоить программу общеобразовательной школы.

- Существенная часть детей с двигательной церебральной патологией с ЗПР (с церебральным параличом и некоторые дети с ортопедической патологией) нуждаются в коррекционно-педагогической работе и специальных условиях образования; они могут успешно обучаться в специальной (коррекционной) школе VI вида.

- Дети с легкой умственной отсталостью обучаются по программе специальной (коррекционной) школы VIII вида.

- Для детей с умеренной умственной отсталостью возможно обучение по индивидуальной программе в условиях реабилитационного центра системы образования или на дому.

Все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют особые образовательные потребности. Под ***особыми образовательными потребностями*** детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы понимаем совокупность медико-психолого-педагогических мероприятий, учитывающих особенности развития этих детей на разных возрастных этапах и направленных на их адаптацию в образовательное пространство

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с НОДА:

- потребность в раннем выявлении нарушений и максимально раннем начале комплексного сопровождения развития ребенка, с учетом особенностей психофизического развития;

- потребность в регламентации деятельности с учетом медицинских рекомендаций (соблюдение ортопедического режима);

– потребность в особой организации образовательной среды, характеризующейся доступностью образовательных и воспитательных мероприятий;

– потребность в использовании специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития, воспитания и обучения;

– потребность в предоставлении услуг тьютора;

– потребность в адресной помощи по коррекции двигательных, речевых и познавательных и социально-личностных нарушений;

– потребность в индивидуализации образовательного процесса с учетом структуры нарушения и вариативности проявлений;

– потребность в максимальном расширении образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации с учетом психофизических особенностей детей указанной категории.

Эти образовательные потребности имеют особенности проявления на разных возрастных этапах, а также зависят от тяжести двигательной патологии или ее усложненности недостатками сенсорной, речевой или познавательной деятельности.

На всех этапах образования обучающихся с ДЦП должно быть обеспечено мультидисциплинарное взаимодействие всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое изучение, участвующих в проектировании индивидуального образовательного маршрута, разработке адаптированной образовательной программы, их реализации и корректировки программы по мере необходимости, проводящих анализ результативности обучения.

### **Дети с задержкой психического развития**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в

степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности.

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная (частичная) дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в-третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности. У большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а, следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

Задержка развития может быть вызвана недоразвитием некоторых интеллектуальных предпосылок, являясь как бы первичной, и задержка развития может носить вторичный характер в силу сенсорной, моторной, речевой недостаточности или микросоциальной депривации. Первичные задержки церебрально-органического генеза являются наиболее распространенными нарушениями развития. В их основе лежат гипоксические, травматические, инфекционные, токсические и другие факторы, действующие на развивающийся мозг в перинатальном периоде (родовая травма, асфиксия, ранние инфекции, недоношенность, некоторые наследственные заболевания, эндокринопатии и др.), приводящие к негрубому поражению головного мозга, не достигающему четкого органического дефекта. Вторичные задержки нервно-психического развития возникают на фоне первично неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях, при некоторых формах патологии зрения и слуха, после тяжелой и длительной психотравмирующей ситуации, при дефектах воспитания, особенно в условиях депривации и др.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от умственно отсталых детей.

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития зависят от характера временного отставания психики, а именно замедлен ли темп психического развития в целом или отдельных функций (сенсорных, моторных, речевых, эмоционально-волевых); возраста ребенка; наличия неблагоприятных социальных факторов; наличия отягощающих соматических факторов.

Для всех детей с ЗПР характерно запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный, обратимый характер нарушений.

Детей с ЗПР характеризует наличие частичного (парциального) недоразвития интеллектуальных функций (преимущественно, так называемых, предпосылок интеллекта) и (или) личности (в первую очередь эмоционально-волевой сферы и иерархии мотиваций). Поэтому в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с резко выраженными интеллектуальными нарушениями, в других случаях могут выступать на первый план замедленное развитие интеллектуальных процессов.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; недостаточной целенаправленностью деятельности; малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

У детей с ЗПР отставание обнаруживается в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в преобладании более простых мыслительных операций, снижении уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к понятийным формам мышления. Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности развития их познавательной деятельности, высших форм мышления. Некоторые дети с ЗПР, как и их умственно отсталые сверстники, затрудняются в установлении причинно-следственных зависимостей и имеют несовершенные функции обобщения. Недостаточный уровень мыслительной деятельности проявляется уже на ориентировочном этапе. Неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую деятельность становится причиной многочисленных ошибок. У детей с ЗПР в большей степени страдают предпосылки интеллектуальной деятельности. У

всех школьников с ЗПР отмечаются изъяны в памяти, причем это касается всех видов запоминания – произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания, продуктивность произвольного запоминания.

У многих младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются трудности в восприятии учебного материала. Испытывают затруднения при узнавании предметов по контурным или схематическим изображениям, особенно если те перечеркнуты или перекрывают друг друга. Младшие школьники с ЗПР не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы, ошибочно воспринимают сочетания букв, значительно медленнее перерабатывают поступающую через органы чувств информацию. Скорость восприятия у младших школьников с ЗПР заметно снижается фактически при любом отклонении от оптимальных условий – при плохом освещении, расположении предмета под непривычным углом зрения, наличии рядом других аналогичных предметов, частой смене сигналов (объектов), сочетании или одновременном появлении нескольких сигналов (П.Б. Шошин). Недостатки пространственного восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

У детей с ЗПР отмечается зависимость восприятия от уровня внимания: снижение внимания замедляет скорость восприятия. Внимание младших школьников с задержкой психического развития характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, недостаточной сформированностью произвольного внимания.

Для детей с ЗПР характерны черты психического и психофизического инфантилизма, который проявляется в слабой способности ребенка подчинять свое поведение требованиям ситуации; неумении сдерживать свои желания и эмоции; детской непосредственности; преобладании игровых интересов в школьном возрасте; в беспечности; повышенном фоне настроения; недоразвитии чувства долга; неспособности к волевому напряжению и преодолению трудностей; в повышенной подражаемости и внушаемости; дефицита познавательной активности при обучении; в отсутствии школьных интересов, несформированности «роли ученика»; быстрой пресыщаемости в любой деятельности и пр.

Дети с ЗПР к началу школьного возраста не испытывают трудностей на уровне элементарного бытового общения со взрослыми и со сверстниками. Они владеют повседневным обиходным словарем и грамматическими формами, для них характерны бедность и неточность словаря, недостаточная

дифференцированность слов по их семантике, повторы одних и тех же слов, неадекватное их использование.

Одной из причин, вызывающих задержку психического развития является длительная соматическая недостаточность различного происхождения. В замедлении темпа психического развития таких детей значительная роль принадлежит стойкой астении (слабости), болезненному состоянию, которое характеризуется повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению. Причины неуспеваемости при астеническом состоянии лежат в ослаблении умственной работоспособности (а не в интеллектуальной недостаточности). Из-за общей ослабленности организма темп деятельности, скорость усвоения материала, память снижены. На первый план выступают быстрое снижение работоспособности, сужение объема воспринимаемого материала, трудности распределения и переключения внимания.

Особенности детей с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать в учебном процессе:

- незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;
- преобладание игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов;
- низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности;
- ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире;
- снижение работоспособности;
- повышенная истощаемость;
- неустойчивость внимания;
- ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, трудности овладения письменной речью;
- расстройства регуляции, программирования и контроля деятельности, низкий навык самоконтроля;
- более низкий уровень развития восприятия;
- отставание в развитии всех форм мышления;
- недостаточная продуктивность произвольной памяти, преобладание механической памяти над абстрактно-логической, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти.

Школьники с ЗПР нуждаются в удовлетворении особых образовательных *потребностей*:



- в побуждении познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;
- в расширении кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;
- в формировании общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- в совершенствовании предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.),
- в формировании, развитии у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
- в развитии личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;
- 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 усилении регулирующей функции слова, формировании способности к речевому обобщению, в частности, в сопровождении речью выполняемых действий;
- в сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов.

## **Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)**

### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра**

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к группе расстройств развития (pervasive developmental disorders), 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 (по разным данным число детей с РАС от 1:150 до 1:68), при этом отмечается увеличение числа детей с РАС, что связывают как с улучшением качества диагностики, так и с возможно действительным увеличением числа детей этой категории. Термин «РАС» в настоящее время наиболее часто используется в специальной

литературе (например, 10–15 лет назад в специальной литературе чаще использовались термины «ранний детский аутизм», «аутистические нарушения» и др.), как наиболее полно отражающий высокую вариабельность возможных нарушений в рамках детского аутизма. Такое объединение часто существенно отличающихся по внешним проявлениям состояний в один спектр отражает идею о том, что аутизм может проявляться различным образом, но вместе с тем в основе этих разных состояний лежат одни и те же трудности, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогической работы.

Расстройства аутистического спектра вызываются биологическими факторами, приводящими к возникновению мозговых дисфункций и органических нарушений, при этом причины возникновения РАС условно делят на группы:

- экзогенные (воздействующие на ребенка во внутриутробный период, в процессе родов и раннего развития);
- генетически обусловленные (как аутосомно-рецессивные, так и сцепленные с полом).

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.

К началу школьного возраста отмечается высокая вариабельность в развитии социальной, речевой, познавательной сферы детей с РАС.

Наиболее яркими и общими для всех детей этой категории являются трудности социального взаимодействия, которые проявляются в значительном ограничении возможности формирования общения с другими людьми. Практически все дети имеют трудности поддержания речевого взаимодействия (например, участие в разговоре, даже при достаточном и высоком уровне развития речи). Часть детей стремятся к речевому общению, но при этом этот разговор в основном связан со сферой сверхинтересов ребенка (например, ребенок несколько раз за день стремится рассказать педагогу вне связи с конкретной ситуацией (на перемене, когда все идут в столовую или в начале урока) про то, какие динозавры бывают).

Обучающимся с РАС свойственен различный уровень речевого развития. Часть детей обладает хорошей речью, высокой грамотностью. Другие дети для общения используют короткую аграмматичную фразу, речевые штампы. Для ряда детей характерны эхолалии (как повторение сказанного другим человеком

непосредственно за ним или отсрочено). У части детей с РАС проявляется мутизм (15–20%). В речевом развитии детей с РАС специалисты отмечают нарушения просодики (ребенок разговаривает монотонно или сканировано, не использует вопросительные интонации и пр.); прагматики (правильное использование речи, в частности правильное использование местоимений, глаголов и пр.); семантики (понятийная сторона речи). К специфическим особенностям детей с РАС относят «гиперлексию», то есть довольно раннее освоение чтения без достаточного понимания смысла прочитанного.

У всех школьников с РАС отмечаются стойкие трудности с пониманием и с использованием невербальных средств общения (нарушения визуального контакта, сложности в понимании жестов, направленных на привлечение внимания или сообщения какой-либо информации (например, поднесенный к губам палец «Тихо!)). При этом наиболее значительные трудности ученик с РАС испытывает именно при взаимодействии с другими детьми. Часть детей с РАС не стремится к активному общению со сверстниками, другая часть детей испытывает интерес к общению со сверстниками (старается подойти поближе, наблюдает за игрой других детей на перемене), но не имеет достаточных средств, чтобы включиться во взаимодействие. Недостаточность средств общения часто приводит к неуспешным попыткам общения, что может восприниматься другими детьми и как проявлении агрессии (например, ребенок, не понимая правил подвижной игры, пытается в нее включиться и нарушает ее ход). Трудности в рамках школьного обучения представляют различные стереотипные формы поведения, которые могут выражаться в виде моторных стереотипий (например, ребенок раскачивается на стуле, совершает однообразные движения пальцами рук, подбрасывает предметы и пр.), речевых произносит одну и ту же фразу, повторяет сказанное педагогом (например, наиболее понравившиеся из-за эмоциональной окрашенности или наиболее часто повторяемые фразы). Значительные сложности при организации учебного процесса могут представлять потребность ребенка с РАС в соблюдении постоянства (например, ребенка не получается пересадить на другое место в классе), аффективные переживания может вызвать замена одного урока другим (неожиданная для ребенка), невозможность по какой-то причине пройти определенным маршрутом из одного кабинета в другой и пр. Также трудности могут быть связаны с посещением школьной столовой (например, многие дети едят только определенные продукты, приготовленные определенным образом).

Типичной проблемой для школьников с РАС является нарушенная чувствительность, что может проявляться как в непереносимости определенных звуков (например, ребенок с РАС не может писать, отвлекается потому что мел учителя «скрипит», другой ребенок в классе щелкает ручкой),

материалов (например, школьник с РАС вскакивает из-за парты, не завершив работу над аппликацией, так как очень неприятным для него является ощущение клея на пальцах). Наряду с этим у части детей отмечается поглощенность, захваченность определенными сенсорными ощущениями (например, некоторые дети с РАС открывая учебник, теряют задачу открыть его на определенной странице и начинают его перелистывать, или же, при выполнении инструкции открыть тетрадь - начинают просматривать все предыдущие записи, проводить пальцем по записям, сделанным другим цветом). Многие дети в процессе выполнения заданий берут в рот пищевые предметы, ластик. Недостаточность коммуникативных навыков с одной стороны (невозможность объяснить возникшую проблему, донести до другого человека свои трудности, недостаточность речевых средств коммуникации и др.), высокая чувствительность к изменению привычных ситуаций, к воздействию различных сенсорных стимулов с другой стороны, могут в свою очередь приводить к возникновению дезадаптивного поведения. При этом речь может идти о разных формах дезадаптивного поведения: негативизму и отказу от выполнения предлагаемых заданий (от отталкивания от себя задания до физических попыток выйти из класса); усилению аутостимуляций как способа справиться с дискомфортом; крикам, слезам, разным формам агрессии (физической или вербальной), направленной на предметы вокруг, другого человека или самого себя.

Недостаточность сенсорной интеграции, фрагментарность представлений о собственном теле приводят к недостаточности точных, произвольных движений (например, ребенок не может поймать мяч, не рассчитывает движение и может наступить на сидящего рядом на корточках ребенка, может попытаться пройти в узкую щель между дверью и человеком, стоящим в дверном проеме и др.).

Следует отметить, что дети этой категории демонстрируют высокую вариабельность в развитии познавательной, речевой, социальной сфер и могут обучаться как в общеобразовательных, так и в специализированных школах, как в классе, так и индивидуально или дистанционно. Выбор учебного заведения, формы обучения зависит от многих факторов, в частности, от особенностей психофизического развития ребенка, возможностей учреждения, позиции семьи в данном вопросе. Свойственная детям 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 дети 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.) Общими трудностями, характерными для обучения детей с РАС, являются трудности понимания художественных текстов, понимания сюжетных линий рассказа, даже при очень высокой технике чтения. Эти трудности приводят к своеобразию усвоения учебного материала в дисциплинах, где работа с художественным текстом является основным видом деятельности.

Таким образом, особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективность школьного обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

*К особым образовательным потребностям* в школьном возрасте относят:

1. потребность в психолого-педагогической поддержке ребенка с РАС в школе;
2. потребность в разработке адаптированной образовательной программы;
3. потребность в реализации практикоориентированной и социальной направленности в обучении и воспитании школьников с РАС;
4. потребность в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом и др.);
5. потребность в использовании дополнительных средств, повышающих эффективность обучения детей с РАС;
6. потребность в определении наиболее эффективной модели реализации образовательной практики;
7. потребность в определении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи;
8. потребность в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;

9. потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;

10. потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем.

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка в среде обычных сверстников.

### **Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

#### **Характеристика особых образовательных потребностей детей с умственной отсталостью**

К лицам с нарушениями умственного развития (умственно отсталым) относят детей, подростков, взрослых со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Специфической особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности, что выражается в деформации познавательных процессов, при которой страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. Все это приводит к нарушению социальной адаптации умственно отсталых людей в обществе.

В физическом развитии дети отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается в более низком росте, весе, объеме грудной клетки. У многих из них нарушена осанка, отсутствует пластичность, эмоциональная выразительность движений, которые плохо координированы. Сила, быстрота и выносливость у умственно отсталых детей развиты хуже, чем у нормально развивающихся детей. Умственно отсталым школьникам достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке.

Умственно отсталые дети часто поступают в школу с несформированными навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их школьную адаптацию.

Важным условием успешной учебной деятельности является внимание. Но у умственно отсталых детей оно характеризуется рядом особенностей: трудностью привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, неустойчивостью, быстрой и легкой отвлекаемостью, рассеянностью, низким объемом. На уроке такой ребенок может показаться

внимательным учеником, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Для того чтобы бороться с подобным явлением (псевдовниманием), учителю во время объяснения следует задавать вопросы, выявляющие, следят ли школьники за ходом его мысли, или предлагать повторить только что сказанное.

Восприятие у умственно отсталых детей также имеет определенные особенности. Прежде всего его скорость заметно снижена: для того чтобы узнать предмет, явление, им требуется заметно больше времени, чем нормально развивающимся сверстникам. Эту особенность важно учитывать в учебном процессе: речь учителя должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее; надо отводить больше времени на рассматривание предметов, картин, иллюстраций.

У умственно отсталых учащихся уменьшен и объем восприятия – одновременного восприятия группы предметов. Подобная узость восприятия затрудняет овладение учениками чтением, работу с многозначными числами и т. д.

Восприятие этих детей недифференцировано: в окружающем пространстве они в состоянии выделить значительно меньше объектов, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают их глобально, нередко форма предметов видится им упрощенной. Также им легче узнавать простые объекты, которые воспринимаются ими без тонкого анализа частей и свойств, сложные предметы воспринимаются ими упрощенно и узнаются неправильно, как менее сложные. Например, дети не различают зубцов пилы и видят ее «беззубой», ровной.

Значительно нарушено пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

Большие трудности представляет для них восприятие картин. Они, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п.

Отмечается, что у умственно отсталых детей страдают как произвольное, так и произвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и произвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся с нарушением интеллекта особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к окончанию школьного обучения все же не знают табличного умножения и деления. Школьники самостоятельно не овладевают приемами осмысленного

запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления умственно отсталых детей значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий, особенно исторических событий в их хронологической последовательности.

У большинства умственно отсталых детей отмечаются нарушения речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение. К началу школьного обучения они имеют скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы. Умственно отсталые первоклассники могут не знать названий часто встречающихся им предметов (*будильник, перчатки, кружка*), особенно частей предметов (*обложка, страница, рама, подлокотник*), в их речи отсутствуют обобщающие слова (*дети, посуда, фрукты*). Младшие школьники не понимают и не используют в речи приставочные глаголы (например: *ушел, пришел, перешел, вышел*), не употребляют прилагательные (кроме большой – маленький, хороший – плохой и названий основных цветов), затрудняются в понимании и использовании наречий. В речи детей часто встречается неточное употребление слов. Пассивный словарь значительно превышает активный.

Нарушения грамматического строя речи у младших школьников проявляются во фрагментарности, структурной неформленности предложений, пропусках главных членов предложения. Учащиеся не всегда правильно согласовывают существительные с глаголами и прилагательными. Характерной ошибкой детей является неумение согласовывать числительные с существительными («пять матрешки»). Учащиеся испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов.

Становление связной речи у умственно отсталых детей происходит замедленным темпом и имеет определенные качественные особенности. Они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Исследования показывают, что наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Рассказы школьников с нарушением



интеллектуального развития бессвязны, дети не могут раскрыть сюжет, ограничиваются перечислением элементов ситуации.

Исследования нарушений звукопроизношения показали, что у младших школьников с нарушением интеллекта они встречаются значительно чаще и характеризуются большим количеством дефектных звуков, чем у их нормально развивающихся сверстников. У учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида встречаются как искажения звуков, так и замены (ш–с, р–л и др.). Некоторые дети умеют правильно, изолированно произносить звуки, но в речи их искажают. Один и тот же звук дети могут произносить в одних случаях правильно, в других – исказить, заменять. Дефекты звукопроизношения у детей часто сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова: младшие школьники пропускают согласные при их стечении («такан» – *стакан*), заменяют первый согласный звук («светы» – *цветы*), переставляют звуки соседних слогов («моносафт» – *космонавт*), пропускают слоги («сатар» – *санитар*).

Речь детей монотонная, маловыразительная.

У умственно отсталых школьников нарушено мышление. Основным его недостатком является слабость обобщений. Часто в обобщении используются внешне близкие по временным и пространственным раздражителям признаки – это обобщение по ситуационной близости (стол и стул, колготки и ботинки, чашка и блюдце). Обобщения очень широкие, недостаточно дифференцированные. Эти особенности познавательной деятельности учащихся необходимо учитывать при организации обучения. Чтобы сформировать у них правильные обобщения, следует затормозить все лишние связи, которые «маскируют», затрудняют узнавание общего, и максимально выделить ту систему связей, которая лежит в основе. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, например, если классификация проводилась с учетом цвета, то учащимся трудно переключиться на другую классификацию – по форме.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в «рабочую модель» с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого». Несформированность операции

абстрагирования выражается у умственно отсталых детей в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие школьники часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. Например, сравнивая изображения двух детей, одна ученица сказала: «Они не похожи. У этого майка зеленая, а у этого штанишки коричневые. Этот в носках, а этот в туфельках». В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности – переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты.

Мышление умственно отсталых детей характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Например, запомнив результаты табличного умножения на уроках математики, ученики затрудняются их использовать на уроках труда.

Школьники с нарушением интеллекта недостаточно критично относятся к результатам своего труда, часто не замечают очевидных ошибок. У них не возникает желания проверить свою работу.

Часто дети подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Например, школьник задачу в два действия решает в одно, ответ примера в три действия записывает, выполнив только два действия. При этом происходит приспособление заданий к возможностям учащихся, «соскальзывание» с правильного пути решения. Одной из существенных особенностей является нарушение ориентировочной основы действия. Как правило, поставленную задачу умственно отсталые школьники выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований. Например, многие ученики приступают к выполнению задания, не дослушав его до конца, а потом у них возникают вопросы по условиям, которые они не дослушали. В ряде случаев при составлении плана решения и выборе действия они исходят не из условия и вопроса данной задачи, а из несущественных признаков и начинают производить действие, руководствуясь не задачей в целом, а отдельными ее частями. В других случаях ученики затрудняются использовать имеющийся у них опыт. Поэтому возможен буквальный перенос знаний без учета ситуации. Часто вместо осмысления действительного содержания новой задачи учащиеся усматривают в ней черты одинаковые или сходные с известной задачей. В этих случаях старый опыт не перерабатывается, не изменяется и обобщение приобретает характер приравнивания. Приравнивание в известном смысле является приспособлением новой задачи к знакомой старой, оно обуславливает ошибки уподобления знаний.

Исследования отмечают легкость подхода школьников с нарушением интеллекта к выполнению задания. Приняв задание и проявив большую активность и желание осуществить его, ученики в то же время проявляют беззаботное отношение к способу действия, ведущему к желаемой цели. В ряде случаев они, имея все необходимые знания и навыки для решения поставленной задачи, оказываются не в состоянии решить ее из-за того, что эти знания и навыки не актуализируются в нужный момент. Ряд учеников не в состоянии составить план своей деятельности.

При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

Эмоциональная сфера умственно отсталых школьников характеризуется незрелостью и недоразвитием. Эмоции детей недостаточно дифференцированы: переживания примитивны, полюсны (дети испытывают удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных, тонких оттенков переживаний почти не наблюдается). Их реакции зачастую неадекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике. У некоторых учащихся наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам, стереотипность и инертность эмоциональных переживаний, у других – чрезмерная легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У детей с преобладанием процесса торможения поведение характеризуется эмоциональной тупостью, малой подвижностью. У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечаются чрезмерная выраженность эмоций и длительные эмоциональные реакции, вызываемые малосущественными поводами. Свои эмоциональные проявления учащиеся не контролируют. Дети с нарушением интеллекта затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны.

В процессе учебной деятельности у школьников формируются познавательные интересы. Для них в первый год обучения в школе свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы. Личные интересы на начальном этапе обучения преобладают над всеми остальными. К средним классам у учащихся

формируются познавательные интересы, появляются, как правило, любимые уроки, часто среди них уроки трудового обучения, физической культуры.

Одним из основных компонентов личности, который обеспечивает социальную адаптацию человека в обществе, является самооценка. У умственно отсталых учащихся наблюдается неадекватная самооценка, которая проявляется в неправильной оценке своих возможностей, в неспособности критически оценить свои поступки. У них имеет место как завышенная, так и заниженная самооценка.

У умственно отсталых людей нарушены волевые процессы; они безынициативны, не могут самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее определенной цели. Непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия и поступки, неумение противостоять воле другого человека, повышенная внушаемость – все это крайне отягощает их поведенческие проявления и усугубляется в связи с возрастными изменениями, связанными с перестройкой организма ребенка, особенно в подростковом периоде. При неблагоприятных условиях жизни у них легко возникают трудности в поведении, в установлении нравственно приемлемых отношений с окружающими.

Исследования полоролевого поведения подростков с умственной отсталостью показывают, что полоролевая идентификация формируется под влиянием психического недоразвития и зависит от уровня интеллекта: чем более грубыми являются поражения ЦНС, тем слабее выражен процесс самоотождествления. В отношении подростков с легкой степенью умственной отсталости можно говорить о сформированности половозрастной идентификации, в то время как у подростков с умеренной умственной отсталостью ее развитие проходит с заметным отставанием. Полоролевое поведение и тех и других в основном соответствует половой принадлежности.

Как показывают исследования и практика работы специальных образовательных учреждений, своевременное оказание коррекционной педагогической и лечебной помощи умственно отсталым детям приводит к значительному повышению уровня их развития и адаптации в окружающем их предметном и социальном мире.

Особые **образовательные потребности** детей с нарушением интеллектуального развития обусловлены особенностями психофизического развития.

В обучении детей с нарушением интеллектуального развития наиболее важным является обеспечение *доступности содержания учебного материала*. Содержание обучения должно быть адаптировано с учетом возможностей этих учащихся. Так, значительно снижаются объем и глубина изучаемого материала,

увеличивается количество времени, необходимого для усвоения темы (раздела), замедляются темпы обучения. Школьникам с нарушением интеллекта дается значительно менее широкая система знаний и умений, чем нормально развивающимся сверстникам, ряд понятий не изучаются. Вместе с тем формируемые у учащихся с нарушением интеллекта знания, умения и навыки должны быть вполне достаточны для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией.

В обучении детей рассматриваемой категории используются *специфические методы и приемы*, облегчающие усвоение учебного материала. Например, сложные понятия изучаются путем расчленения на составляющие и изучения каждой составляющей в отдельности – метод маленьких порций. Сложные действия разбиваются на отдельные операции, и обучение проводится пооперационно. Широко используется предметно-практическая деятельность, в ходе выполнения которой учащимися могут быть усвоены элементарные абстрактные понятия.

Для того, чтобы сформировать, уточнить и расширить круг представлений и подготовить школьников к восприятию учебного материала перед изучением систематического курса ряда учебных дисциплин (математика, русский язык и другие) необходимо выделять *пропедевтический (подготовительный) период*. В этот период осуществляется развитие у учащихся всех психофизических функций, участвующих в формировании навыков чтения и письма, математических представлений, позволяющих им овладеть счетом и решением простых задач.

Одной из важных задач учителя является формирование *системы* доступных знаний, умений и навыков. Лишь в некоторых случаях может отсутствовать строгая систематизация в изложении учебного материала. Так, известно, что изучение исторических событий вызывает большие трудности у учащихся, поэтому учебный материал по истории может быть представлен как яркие рассказы из прошлого. Разобщенное изучение школьных дисциплин не может обеспечить формирование в сознании школьников с нарушением интеллекта целостной картины мира. Для того, чтобы преодолеть такую разобщенность, необходимо предусмотреть внутрипредметные и межпредметные связи.

Дети с нарушением интеллекта нуждаются в *постоянном контроле и конкретной помощи со стороны учителя*, в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большом количестве тренировочных упражнений во время усвоения нового материала.

Важное значение имеет привитие *интереса к учению, выработка положительной мотивации*. На момент поступления в школу у большинства

детей с нарушением интеллекта преобладают атрибутивные интересы, поэтому одной из важных задач учителя является развитие познавательных интересов.

Необходимо целенаправленное обучение школьников *приемам учебной деятельности*.

К особым образовательным потребностям детей с нарушением интеллекта относится *необходимость коррекции и развития психических процессов, речи, мелкой и крупной моторики*. Эту работу должны проводить специалисты: специальный педагог (олигофренопедагог), специальный психолог, логопед, специалист ЛФК.

Для всех детей с нарушением интеллекта необходимо *целенаправленное повышение уровня общего и речевого развития* путем формирования элементарных представлений об окружающем мире, расширения кругозора, обогащения устной речи, обучения последовательно излагать свои мысли и т.д.

Необходимо *формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации*: умений пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи, навыков обеспечения безопасности жизни; умений готовить пищу, соблюдать личную гигиену, планировать бюджет семьи; навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в ближайшем окружении и т.п. Дети с нарушением интеллекта должны усвоить морально-этические нормы поведения, овладеть навыками общения с другими людьми.

К особым образовательным потребностям школьников с нарушением интеллекта относится *трудовая и профессиональная подготовка*. Трудовое обучение рассматривается как мощное средство коррекции имеющихся у детей с нарушением интеллекта нарушений. Оно является основой нравственного воспитания этой категории детей, а также важным средством их социальной адаптации. У учащихся 1–4 классов формируется общая готовность к труду, а с 5-го класса целесообразно начать профессионально-трудовую подготовку.

Необходимо создание *психологически комфортной для школьников с нарушением интеллекта среды*: атмосфера принятия в классе, ситуация успеха на уроках или во внеклассной деятельности. Важно продумывать оптимальную организацию труда учащихся во избежание их переутомления.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, определим основные особенности Электронного обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ:

- *индивидуальный подход* – обеспечивает направленное педагогическое воздействие на обучающегося-инвалида, основанное на знании и учете особенностей его развития, физических нарушений и структуры его личности;
- *дозирование учебных нагрузок* – естественным образом реализуется в СДО, когда обучающийся-инвалид с помощью преподавателя или самостоятельно регулирует темп изучения материала, время и продолжительность занятий;
- *применение специальных приемов обучения* – реализуется при подготовке учебных материалов для электронного обучения и состоит в более четком и детальном планировании самостоятельных действий обучающегося с ОВЗ;
- *использование технических средств обучения* (компьютеров, тифлотехнических средств, информационных и телекоммуникационных технологий и т.п.) посредством которых реализуются компенсаторные функции технических средств обучения, позволяющие либо усиливать чувствительность анализаторов, либо замещать их другими сохранными анализаторами, расширив тем самым способы доступа к учебной информации.

При работе с обучающимися с ОВЗ в условиях образовательной организации весьма актуальными становятся вопросы **использования различных типов помощи**: педагогической и психологической поддержки, психологического сопровождения.

Понятия «поддержка» и «помощь» часто рассматриваются как идентичные, хотя они различны по своему смыслу. Как отмечают в психологии, поддержать можно косвенно, не будучи рядом; помочь – только в общении, тесном контакте с человеком, в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться. Помощь можно рассмотреть как систему мер, реализация которых имеет целью принести кому-либо облегчение в чем-то, а поддержка, следовательно, есть собственно реализация этой системы мер, этой помощи, т.е. деятельность по оказанию помощи.

**Педагогическую поддержку** следует рассматривать как превентивную и оперативную помощь обучающимся с ОВЗ и как один из основных ресурсов образовательной среды образовательной организации. Это система средств, обеспечивающих помощь обучающимся с ОВЗ в преодолении ими проблем и трудностей в процессе учебы. Сущность педагогической поддержки состоит в сложных преобразованиях, затрагивающих ядро личности обучающегося с ОВЗ. Именно обучающиеся с ОВЗ нуждаются в понимании и принятии, в

особых стратегиях обучения, в вооружении их механизмами и способами саморазвития и преодоления трудных ситуаций. При реализации педагогической поддержки поддерживается «самодвижение», развитие «самости», самостоятельности обучающихся с ОВЗ. Отсюда и основной пафос направленности данного типа поддержки и способов ее осуществления – саморазвитие личности ребенка с ОВЗ. Педагогическая поддержка – это сложное образование, субъективно воспринимаемое человеком с ОВЗ как переживание положительно окрашенного чувства уверенности в себе, собственной нужности, значимости, возникающая при сопереживании и получении педагогической помощи.

**Психологическая поддержка**, с точки зрения современной гуманистической психологии, обращается к субъектности человека – это позитивное содействие человеку в развитии его личности. Психологическую поддержку толкуют и как процесс социализации в образовании; как особую психологичность процесса индивидуализации; и как уникальный стиль межличностных отношений; как важный источник повышения самооценки; как одну из основных потребностей саморазвития; как потребность в позитивном внимании, и т.п.

В качестве основных положений концепции психологической поддержки можно указать следующие: концентрация внимания на достоинствах ребенка с ОВЗ и философский взгляд на его недостатки; вера самого обучающегося с ОВЗ в свои возможности; снятие чувства психологического дискомфорта при неудачах; использование стратегий личностноразвивающего взаимодействия (авансирования, стратегии осуществления психологической защиты, стратегии предвосхищающей оценки, и т.п.).

Таким образом, в современном образовательном процессе должен ставиться вопрос о совокупности педагогических и психологических стратегий образования обучающихся с ОВЗ, а значит об их **психолого-педагогической поддержке**, под которой понимается:

**1) организационно-педагогические мероприятия, направленные на поддержку личности обучающегося с ОВЗ извне (ресурсы образовательной среды),** создание условий для его самореализации: педагогические действия, ставящие своей целью помощь ребенку с ОВЗ в саморазвитии, в решении различных жизненных проблем; создание системы средств и условий, направленных на осуществление саморазвития разносторонней творческой личности, основанной на гуманистическом подходе, реализующей принципы личностно-ориентированной педагогики; система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека с ОВЗ,



включающая помощь обучающимся, педагогам, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей.

**2) система совместной деятельности обучающегося с ОВЗ и педагога, направленная на раскрытие и развитие индивидуальности (внутренние ресурсы):** совместная деятельность участников образовательного процесса, создающая условия для самопознания и самореализации ребенка с ОВЗ, направленная на принятие себя и другого, на конструктивное построение межличностных отношений; учет достоинств обучающегося с ОВЗ, их возможностей и ресурсов; позитивное восприятие их недостатков; создание благоприятной психологической атмосферы даже при неудачах; способы организации взаимодействия педагога и ученика с ОВЗ по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем, совместному проектированию выхода из них; помощь в самореализации в учебной деятельности; и т.п.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Обучение через интернет давно приобрело массовый характер. Деятельность преподавателя электронного обучения отличается от работы педагога традиционной школы. Между преподавателями и обучающимися иначе распределяются функциональные обязанности, обучающиеся постоянно получают психологическую поддержку, коррекцию работы на любом этапе обучения.

В электронном обучении широко используются информационные технологии, большое внимание уделяется практической отработке навыков, учитывается специфика интернет-среды.

Любые проблемы можно решить, если преподаватель подготовлен и хорошо владеет ИКТ-технологиями.

С уверенностью можно сказать, что сегодняшнее поколение обучающихся коренным образом отличается от предыдущих поколений. Преподаватель обязан понимать реалии сегодняшнего дня, стремиться отвечать требованиям времени.

## Источники

1. Алфёрова М.А., Лебедев К.С. Технологии дистанционного обучения. Учебное пособие. – Иркутск, 2009.
2. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999.
3. Антонова Ю.В. Особенности применения тестовых заданий в системе дистанционного обучения Moodle. URL: [http://vfmgiu.ru/nauch/Krug\\_stol\\_dlya\\_prepodavatelei\\_vuzov/osobennosti\\_primeniya\\_testovih\\_zadaniy\\_v\\_sisteme\\_distancionnogo\\_obucheniya\\_moodle/index.html](http://vfmgiu.ru/nauch/Krug_stol_dlya_prepodavatelei_vuzov/osobennosti_primeniya_testovih_zadaniy_v_sisteme_distancionnogo_obucheniya_moodle/index.html) (дата обращения: 13.10.2017).
4. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – 164 с.
5. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.
6. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
7. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle. Учебно-методическое пособие. – СПб, 2007.
8. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И.; Издательский дом «Камерон». – М., 2004.
9. Исследование возможностей проектирования, создания и использования компьютерного тестирования в системе дистанционного обучения Moodle. URL: [http://bibliofond.ru/view.aspx?id=445478#\\_Toc277577432](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=445478#_Toc277577432) (дата обращения: 12.10.2017).
10. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для ВУЗов / под ред. Вайндорф-Сысоевой М.Е. – М.: Издательство Юрайт, 2017.
11. Мур М.Г., Макинтош У., Блэк Л. и др. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: спец. учеб. курс: пер. с англ. – Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании. – М.: Обучение-Сервис, 2006.
12. Печенкин, А. Организация выбора программного решения для электронного обучения. / А. Печенкин // e-Learning World. – 2004. – № 1.
13. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». URL: <https://minjust.consultant.ru/files/36757> (дата обращения: 18.10.2017).
14. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. – 2008. –

- № 1. – С. 40–42.
15. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. И.В. Васютенковой. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130 с.
  16. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.И. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1982. – 520 с.
  17. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97–101.
  18. Гусева С.В. Противоречия, ограничения, риски инклюзивного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] URL: <http://www.valeocentre.ru/> (дата обращения 15.08.2014).
  19. Приходько О.Г. и др. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
  20. Приходько О.Г. и др. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
  21. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. Алехина; Н. Кутепова; Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
  22. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.03, кандидат педагогических наук Шкатова Евгения Анатольевна [Электронный ресурс] // URL: Научная электронная библиотека disserCat

- <http://www.dissercat.com/content/integririvannoe-obuchenie-detei-s-intellektualnymi-nedostatkami-v-usloviyakh-obshcheobrazova> (дата обращения 20.12.2016).
23. Калашникова С.А. О проектировании адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Калашникова // Молодой ученый. – 2014. – № 8.
  24. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р.
  25. Леско Дж. Основные принципы инклюзии [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября». Здоровье детей. 2008, № 12. URL: <http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200801204> (дата обращения 20.12.2016).
  26. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения 12.01.2017).
  27. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики., 2009, № 13. URL : <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 22.03.2014).
  28. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве): Главы из книги: пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. – М.: Перспектива, 2009.
  29. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. – М.: Чистые пруды, 2006.
  30. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. 2009.
  31. О коррекционном и инклюзивном образовании детей Письмо министерства образования и науки российской федерации от 7 июня 2013 г. № ир-535/07 [Электронный ресурс] // URL : [http://283-фз.пф/akty\\_minobrnauki\\_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507](http://283-фз.пф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507) (дата обращения 22.03.2014).
  32. Организация деятельности учителя-логопеда в работе с младшими школьниками» Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] URL: // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2015/09/03/organizatsiya-deyatelnosti-uchitelya-logopeda> (дата обращения: 17.10.2015).

33. Педагогическое взаимодействие в психологии [Электронный ресурс] / Психология // PSYPUBLIC.RU: [сайт.] – URL: <http://www.psypublic.ru/terms/151.htm> (дата обращения: 22.05.2016).
34. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 5. – 2012.
35. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения // Дефектология – 2005. – № 6. – С. 33–40.
36. Право детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на образование 2013 МЦФЭР [Электронный ресурс] // URL : <http://lichnost.pc.mskobr.ru/poleznaya-informatsiya/roditelyam.html?task=show&id=435> (дата обращения 2.03.2014).
37. Педагогика. К вопросу о содержании понятия «поддержка» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] URL: // <http://www.molych.ru/pedagogika/k-voprosu-o-soderzhanii-ponjatija-podderzhka-v-sovremennoj-pedagogicheskoy-praktike.html> (дата обращения 2.03.2016).
38. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 123847).
39. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35850).
40. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 (ред. от 17.07.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 № 30067).
41. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
42. Специальная педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 400 с.
43. Степанова О.А. Развитие теории и практики инклюзивного образования в России // Теория и практика инклюзивного образования в России: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции, 17 мая 2012 года. – Уфа: Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2012. – С. 78–86.
44. Фатихова Л.Ф. Принципы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями // Социально-педагогические,

- психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. Сб. научн. тр. / Отв. ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. Всероссийская научно-практическая конференция. – Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 220 с.
45. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
46. Фурьева Т.В. Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики: Мат-лы I Всероссийской конференции (Красноярск, 15–16.10.2008) /Отв. за выпуск А.В. Чистохина. – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. – С. 4–17.
47. Чегодаева Ю.В. Особенности работы педагога-психолога по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных организаций г. Сыктывкара. // Образование в республике Коми. – 2014. – № 4.

**Михайлова Галина Валерьевна  
Рудинская Валерия Витальевна  
Васицева Светлана Адольфовна**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
ПО ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА  
ДЛЯ РАЗМЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ  
И ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Подписано в печать 03.11.2017 г. Бумага офсетная.  
Формат 60х84/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Печать лазерная. Усл. печ. л. 6  
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО  
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а