

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«КОСТРОМСКОЙ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Методическое пособие

Кострома, 2023

Автор-составитель:

ЛИПАЕВА Татьяна Александровна, кандидат философских наук, заместитель руководителя по проектированию образовательной деятельности Центра опережающей профессиональной подготовки в Костромской области ОГБПОУ «Костромской торгово-экономический колледж»

АННОТАЦИЯ

Методическое пособие «Дидактические принципы и педагогические технологии инклюзивного образования» посвящены актуальным вопросам применения в педагогической практике инклюзивного образования базовых дидактических принципов и педагогических технологий.

Методическое пособие рекомендовано педагогическим работникам образовательных организаций, реализующим практику инклюзивного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Дидактические принципы и стратегии инклюзивного образования	5
1.1. Обучающиеся с нарушением зрения: функциональные ограничения, специфика обучения, что важно знать педагогу	7
1.2. Обучающиеся с нарушением слуха: функциональные ограничения, специфика обучения, что важно знать педагогу	9
1.3. Обучающиеся с нарушением функций опорно-двигательного аппарата: функциональные ограничения, специфика обучения, что важно знать педагогу	12
1.4. Обучающиеся с ментальными нарушениями: функциональные ограничения, специфика обучения, что важно знать педагогу	14
2. Педагогические технологии инклюзивного образования	16
2.1. Общие понятия и подходы	16
2.2. Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения	17
2.3. Технология проблемного обучения	22
2.4. Кейс – технология	21
2.5. Игровые технологии	22
Список литературы	25

Введение

Одной из приоритетных целей социальной политики России является модернизация образования в направлении повышения его качества и доступности для всех категорий граждан. Инклюзивное образование для российской системы образования становится абсолютным императивом и развернутой на всех уровнях образования повседневной практикой.

По данным Росстата на 01 января 2023 года в Российской Федерации более 2 млн. детей относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всей детской популяции). Дети с инвалидностью составляют 721 827 тыс. человек. Одной из важнейших задач государственной политики является создание инклюзивной образовательной среды, позволяющей обучающимся с особыми образовательными потребностями быть ее полноправными субъектами с учетом особенностей своего здоровья и психофизического развития.

Работа в условиях инклюзивной образовательной среды требует от педагогических работников знаний особенностей психофизического развития различных нозологических групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее в тексте – обучающиеся с ОВЗ), владение базовыми дидактическими принципами и педагогическими технологиями инклюзивного образования.

Несмотря на то, что идеи инклюзивного подхода в образовательном пространстве нашей страны уже нашли широкое распространение и применение, современные исследователи и педагоги-практики по-прежнему выделяют некоторые сложности включения в учебный процесс обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной учебной группы. Поэтому, как видится, на сегодняшний день становится особенно актуальным постоянный аудит всего дидактического инструментария, накопленного современной педагогикой и его адаптация к условиям инклюзивного образования. При этом совершенно очевидно, что готовых рецептов (методик, технологий, приемов), которые могли бы использовать педагоги в конкретных ситуациях, не существует, так как каждая личность обучающегося уникальна и неповторима, каждая образовательная ситуация индивидуальна.

Повышение квалификации педагогов в вопросах инклюзивной образовательной практики, приращение собственного опыта в реализации базовых дидактических принципов инклюзивного образования является сегодня процессами важными и значимыми. Именно готовность педагога реализовывать учебно-воспитательный процесс в условиях инклюзивного образования является сегодня неслучайным и значимым фактором формирования современного облика российской системы образования.

1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основной категорией в дидактике является категория принципов. Дидактические принципы отражают закономерности учебно-познавательной деятельности. Система дидактических принципов – это система дидактических требований и правил, которые должны быть соблюдены субъектами учебно-познавательной деятельности для того, чтобы достичь максимума результатов. Именно дидактические принципы выполняет посредническую функцию между теорией и практикой в образовательном процессе.

Педагогика инклюзивного образования основывается на следующих базовых дидактических принципах:

- *принцип педагогического оптимизма* – признание права каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс (опирается на идею Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка, соотношении зоны актуального и потенциального развития, пространство задач, которые ребенок не может освоить самостоятельно, но способен освоить с помощью взрослых);

- *принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования* – опора на здоровые силы обучающегося, построение образовательного процесса с использованием сохраненных функций, систем и возможностей организма;

- *принцип опережающей социально-адаптирующей направленности образования* позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей социокультурной среде;

- *принцип развития мышления, языка и коммуникации* – развитие важнейшей общей для всех обучающихся с ОВЗ образовательной потребности - потребности в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения.

- *принцип деятельностного подхода* в обучении и воспитании;

- *принцип дифференцированного и индивидуального подхода*, который обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений, принцип направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого обучающегося, так и его специфические особенности, свойственные обучающимся с данной категорией нарушения развития;

- *принцип непрерывности, преемственности* различных уровней образования.

Исходя из цели и задач инклюзивного образования, исследователем Е.А. Ануфриевой определены критерии сравнения и выделены некоторые дидактические принципы инклюзивной педагогики (Табл.1) [1].

Таблица 1. Сравнительный анализ дидактических принципов общей, специальной и инклюзивной педагогики

Критерии сравнения	Принципы общей педагогики	Принципы специальной педагогики	Принципы инклюзивной педагогики
<i>Целостность образовательной программы с точки зрения логики развития субъекта учебной деятельности</i>	Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения	Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения	Принцип преемственности, последовательности и системности развития каждого обучающегося в учебных группах с

			инклюзией как субъекта учебной деятельности
<i>Создание условий для социализации</i>	Принцип единства группового и индивидуального обучения	Принцип социально адаптирующей направленности образования	Принцип опережающей социально адаптирующей направленности образования
<i>Индивидуализация обучения</i>	Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям	Принцип дифференцированного и индивидуального подхода	Принцип индивидуализации и партикуляции обучения
<i>Учет образовательных возможностей</i>	Принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности	Принцип необходимости специального педагогического руководства	Принцип учета зон актуального и потенциального развития
<i>Природосообразность образования</i>	Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования	Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования	Принцип природосообразности управления познавательной деятельностью обучающегося
<i>Комплексность учебно-информационной среды</i>	Принцип наглядности	Принцип использования сохраненных каналов восприятия учебной информации	Принцип визуализации и мультисенсорности
<i>Гуманизация образования</i>	Принцип личностно ориентированного обучения	Принцип педагогического оптимизма	Принцип педагогического оптимизма и субъектности

Рассмотрим применение дидактических принципов инклюзивного образования с точки зрения *конкретной стратегии работы педагога с различными нозологическими группами обучающихся с ОВЗ*. Построение образовательного маршрута для таких обучающихся требует создания специальных условий, подразумевающих удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Именно особенности психофизического развития обучающихся различных нозологических групп обуславливают возникновение особых (специфических) образовательных потребностей.

Особые образовательные потребности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ следует понимать как меры, способствующие преодолению трудностей, с которыми обучающиеся сталкиваются в образовательном, социально-адаптационном процессах.

Конкретная стратегия работы педагога с различными нозологическими группами обучающихся будет рассмотрена в линейке взаимосвязанных явлений и процессов: *Общая характеристика нозологических групп – Функциональные ограничения, которые в первую очередь должны учитываться педагогом при организации учебно-воспитательного процесса – Специфика обучения – Что важно знать педагогу.*

1.1. ОБУЧАЮЩИЕСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Обучающиеся с нарушением зрения подразделяются на слепых, слабовидящих, а также тех, кто обладает пониженным зрением. Категория слепых по своему составу довольно-таки неоднородна. Многие незрячие различаются как по зрительным возможностям, так и детерминируются по глубине нарушений зрительных функций.

1. Тотально слепые обучающиеся характеризуются абсолютной тотальной слепотой на оба глаза. Она проявляется в полном отсутствии зрительных ощущений, в невозможности различить свет и тьму. У таких обучающихся главное место в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности отводится осязанию и слуху.

2. Обучающиеся, относимые к слепым со светоощущением, представляют собой весьма своеобразную группу.

1) слепые со светоощущением с неправильной проекцией лишены возможности правильно определять направление света, и использовать светоощущение при самостоятельной ориентировке в пространстве;

2) слепые со светоощущением с правильной проекцией обладают способностью адекватно определять направление света и активно использовать его в учебно-познавательной деятельности, и в пространственной ориентировке;

3) слепые со светоощущением и цветоощущением способны наряду со светом и тьмой различать цвета и активно использовать эту возможность в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности.

3. Слепые с остаточным форменным (предметным) зрением с остротой зрения, варьирующейся от 0,005 до 0,04 на лучше видящем глазу при оптической коррекции. Эти дети способны зрительно воспринимать предметы и объекты окружающего мира, различать цвет, форму, размер, получать относительно адекватные зрительные представления. У таких обучающихся в учебно-познавательной деятельности ведущая роль отводится осязанию и слуху, а зрение выполняет вспомогательную функцию [3].

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

Зрительное восприятие слабовидящих и слепых с остаточным форменным (предметным) зрением имеет ряд особенностей:

- нарушения зрительно-моторной координации;
- фрагментарность и избирательность в восприятии, нарушения при одновременном восприятии;
- быстрая зрительная утомляемость, снижение внимания;
- трудность (иногда, невозможность) овладения предметно-практическими и коммуникативными действиями по подражанию;
- сенсорная депривация;
- сложности в последовательном анализе и синтезе частей предметов, изображений;
- замедленный темп в восприятии информации.

Нарушенное зрение оказывает влияние на становление мышления. Это проявляется:

- в замедленном осмыслении информации;
- в затруднениях при формировании временных, пространственных, предметных представлений;
- в трудностях пространственной ориентировки, зеркальном изображении предметов, пространственном соматогнозисе (восприятие схемы собственного тела);
- в замедленности опознания и установления причинно-следственных связей;
- в вербализме;
- в несформированности абстрактного мышления.

Малоподвижный образ жизни слепых и слабовидящих детей оставляет особый отпечаток на их физическом развитии. В результате происходит:

- снижение двигательной активности и мобильности;
- ослабление мелкой и общей моторики, координации движений.

Нарушенное зрение не оказывает ярко выраженного воздействия на становлении эмоционально-волевой и личностной сферах детей. Однако у них обнаруживаются:

- низкая познавательная мотивация, характеризующаяся преобладанием внешних и социальных мотивов в обучении;
- трудности в развитии навыков адекватного выражения вербальных и невербальных эмоций [13].

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ

- строгий учет при организации образовательного процесса следующих факторов: зрительного диагноза (основного и дополнительного), возраста и времени нарушения зрения, состояния основных зрительных функций, возможности коррекции зрения с помощью оптических средств и приборов, режима зрительных и физических нагрузок;

- опора в обучении на сохранные анализаторы (слуховой, кожный, вибрационный, обонятельный, «шестое чувство» тепловое);

- дозирование учебной нагрузки, частая смена деятельности (зрительная нагрузка – 10-20 минут);

- алгоритмизация учебной работы, работа по четко заданной схеме, инструкции;

- всё, что демонстрируется обучающимся с нарушением зрения должно подчиняться 2-м простым правилам: «от простого к сложному», «от общего к частному»;

- доступность учебной информации для зрительного (слабовидящие), зрительного и тактильного (слепые с остаточным зрением), тактильного (тотально слепые и слепые со светоощущением) восприятия, применение оригинальных учебников и наглядных пособий, а также оптических и тифлопедагогических устройств;

- искусственная освещенность помещений, в которых занимаются студенты с пониженным зрением, должна составлять от 500 до 1000 лк, рекомендуется использовать крепящиеся на столе лампы, свет должен падать с левой стороны или прямо;

- предоставление презентаций и материалов занятий в электронном виде до или после (студенты с нарушением зрения часто используют особое программное обеспечение для просмотра информации с экрана – т.н. программы экранного доступа, которые озвучивают текст документа или сайта;

- необходимость в описании словесно всей визуальной информации (надписи, графики, иллюстрации и т.п.), которую использует педагог на доске, экране или раздаточных материалах (детализация описания);

- для усвоения информации требуется большее количество повторений и тренировок;

- учет фактора времени при письме по системе Брайля;

- предоставление возможности устных ответов вместо письменных;

- возможность тактильного контакта с предметами и объектами;

- при проверке письменных работ следует учитывать, что незрячие студенты, обучавшиеся по системе Брайля, могут допускать ряд характерных ошибок при наборе обычного текста (например, в употреблении знаков пунктуации, заглавных букв и пробелов);

- требуется помощь тифлопедагога;

- требуется использование специальных технических средств обучения;

- создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной и общей (в том числе двигательной) активности;
- развитие мотивационного компонента деятельности, в том числе благодаря участию обучающихся в различных (доступных) видах деятельности [13].

ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПЕДАГОГУ!

- Необходимо оказывать помощь обучающемуся в ориентации в пространстве учебного кабинета, здания в целом.
 - Находясь в помещении, новом для обучающегося, нужно описать место, где находитесь. *Например: «В центре аудитории, примерно в шести шагах от вас, справа и слева – ряды столов, доска – впереди». Или: «Слева от двери, как заходишь, – шкаф».* Укажите «опасные» для здоровья предметы.
 - Предлагая свою помощь, спросите, как удобнее держаться за вас (под руку, за руку и т.п.). Не уводите руки назад. Не нужно хватать незрячего человека, стискивать его руку или тащить его за собой. При спуске или подъеме по ступенькам ведите незрячего перпендикулярно к ним. Передвигаясь, не делайте рывков и резких движений.
 - Когда предлагаете обучающемуся сесть, не нужно его усаживать, необходимо направить его руку на спинку стула или подлокотник.
 - Во время проведения учебных занятий следует назвать себя и представить других собеседников, а также остальных присутствующих, вновь пришедших помещение. При общении с группой обучающихся нужно каждый раз называть того, к кому обращаетесь.
 - Нельзя заставлять обучающегося говорить в пустоту: если вы перемещаетесь, предупредите его.
 - Заметив, что обучающийся сбился с маршрута или впереди него есть препятствие, не следует управлять его движением на расстоянии, нужно подойти и помочь выйти на нужный путь. Если не получится подойти, необходимо громко предупредить об опасности [12].

1.2. ОБУЧАЮЩИЕСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Известный ученый и сурдопедагог Р.М. Боскис выделила 2 основные группы с недостатками слуха: глухие и слабослышащие.

У слабослышащих людей – частичная слуховая недостаточность (тугоухость); у глухих – глубокая, при которой они слышат очень мало или не слышат вообще.

К группе глухих относятся обучающиеся, которые вследствие врожденной или раноприобретенной глухоты не могут самостоятельно овладеть словесной речью.

К категории слабослышащих относятся обучающиеся, у которых наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи [2].

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

- восприятие и узнавание протекает более медленно, чем у слышащих сверстников, требуется больше времени для того, чтобы выделить информативные признаки предмета;
- развитие воображения характеризуется значительным отставанием;
- в развитии памяти отмечается преобладание образной памяти над словесной;

- наблюдается отставание в развитии наглядно-действенного мышления, характерно использование более элементарных способов действия, например, подражание образцу действия другого человека;
- в развитии речи глухих детей важной особенностью является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой;
- глухие и слабослышащие в зависимости от своих возможностей воспринимают речь окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухозрительно. Основным способом восприятия устной речи для детей с нарушенным слухом является слухо-зрительное, когда обучающийся видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов / кохлеарных имплантов;
- на первый план выдвигается зрительное восприятие, преобладают наглядно-образное и наглядно-действенное мышление;
- в окружающих предметах и явлениях обучающиеся с нарушением слуха часто выделяют несущественные признаки;
- восприятие и узнавание предметов протекает более медленно, чем у слышащих сверстников;
- трудности с анализом/синтезом, которые проявляются при освоении нового материала, или же сопоставлением нового и ранее изученного;
- в сфере речевой коммуникации (недопонимание чужой речи; замедленное или невнятное произнесение слов);
- в сфере мышления (затрудненное образование системы понятий и терминов);
- письменная речь преобладает над разговорной и соответственно, преобладает наглядно-образное мышление над словесно-логическим;
- в шумной аудитории сложно понимать происходящее, звуки одновременно говорящих людей сливаются воедино и образуют давящий фон, мешающий восприятию (при общении у студентов с нарушенным слухом, использующих слуховой аппарат или кохлеарный имплант, в местах повышенного уровня шума возникает «физическая» усталость слуха) [4].

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ

- ко всем используемым в процессе обучения аудио- и видеоматериалам, включая интернет-ресурсы, должны быть субтитры;
- при организации образовательного процесса со слабослышащими обучающимися необходима особая фиксация на артикуляции выступающего следует говорить громче и четче, подбирая подходящий уровень громкости;
- в процессе обучения рекомендуется использовать разнообразный наглядный материал, сложные для понимания темы должны быть снабжены большим количеством наглядного материала;
- особую роль в обучении лиц с нарушенным слухом, играют видеоматериалы, по возможности, предъявляемая видеoinформация может сопровождаться текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом;
- на учебных занятиях требуется уделять повышенное внимание специальным профессиональным терминам, а также использованию профессиональной лексики, для лучшего усвоения слабослышащими специальной терминологии необходимо каждый раз писать на доске используемые термины и контролировать их усвоение;
- если педагог сообщает информацию, которая включает в себя номер, правило, формулу, технический или другой сложный термин, необходимо записать ее на доске;

- для слабослышащих обучающихся эффективна практика опережающего чтения, когда обучающиеся заранее знакомятся с лекционным материалом, это позволяет лучше ориентироваться в потоке новой информации непосредственно на учебном занятии;
- индивидуальные сурдотехнические средства целесообразно сочетать со звукоусиливающей аппаратурой (например, надеть на себя передатчик с микрофоном для FM-системы), радиокласс – беспроводная технология передачи звука;
- требуется помощь сурдопедагога;
- следует разрешать обучающемуся выбирать удобное для него место, так чтобы он хорошо видел вас, переводчика (при такой необходимости) и доску / экран одновременно, при групповой работе обучающийся должен сидеть так, чтобы видеть всех участников обсуждения;
- обучающийся с потерей слуха не может смотреть на говорящего, если одновременно что-то демонстрируется, чередуйте показ (фильма, эксперимента и т.п.) и ваши комментарии, чтобы они были восприняты;
- сурдопереводчик передает информацию с задержкой во времени; соответственно, комментарий от обучающегося может быть получен на несколько минут позже;
- при проведении дискуссий управляйте процессом сами или назначайте модератора из числа остальных обучающихся, не допуская ситуаций, когда все участники говорят одновременно, выбирайте такие форматы, как «эстафета», когда каждый заканчивающий выступление участник передает слово тому, кому считает нужным;
- по возможности, принимайте экзамены у обучающихся с нарушением слуха, не прибегая к помощи сурдопереводчика, в письменной форме. Это поможет исключить переводческие ошибки [12].

ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПЕДАГОГУ!

- В начале разговора необходимо привлечь внимание собеседника: если его слух позволяет – назвать его по имени, если нет – положить ему руку на плечо или похлопать, но не резко, не говорите, находясь у него за спиной или сбоку от него.
- В процессе разговора с обучающимся, педагогу необходимо смотреть на него, не загораживая свое лицо – обучающийся должен иметь возможность следить за его мимикой (слабослышащие и глухие считывают информацию по губам).
- Не все обучающиеся, которые плохо слышат, могут хорошо читать по губам, поэтому необходимо спросить об этом студента при первой встрече; если обучающийся обладает этим навыком, следует говорить ясно и медленно, использовать простые фразы и избегать несущественных слов; при этом не нужно пытаться преувеличенно четко произносить слова – это изменяет артикуляцию и создает дополнительные трудности; можно использовать выражение лица, жесты, если требуется подчеркнуть или пояснить смысл сказанного.
- Не меняйте резко тему разговора: даже тот, кто идеально может читать по губам, понимает только 35% от того, что вы говорите, остальное он угадывает по контексту.
- Если существуют трудности при устном общении, спросите, не будет ли в отдельных случаях проще переписываться (многие обучающиеся используют сотовые телефоны для набора сообщения);
- Не допускайте повышенного уровня шума в классе, включайте в учебный процесс «минуты молчания», которые являются своеобразным отдыхом для слуха и будут полезны всем обучающимся в учебной группе;
- Давайте больше времени для выполнения заданий, особенно письменных.

1.3. ОБУЧАЮЩИЕСЯ С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

У обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

Контингент обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата крайне неоднороден как в клиническом, так и в психолого-педагогическом отношении.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отмечаются следующие виды патологии опорно-двигательного аппарата:

1. Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич, полиомиелит.

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит) [6].

Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — это дети с церебральным параличом (89%). Остальные нарушения двигательного развития встречаются относительно редко.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

- около 25% детей имеют аномалии зрения, отмечаются нарушения зрительного восприятия, связанные с недостаточной фиксацией взора, нарушением плавного прослеживания, сужением полей зрения, остроты зрения, часто встречается косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко (птоз), 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, в некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, может иметь место недостаточность слуховой памяти и слухового восприятия;

- имеют место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство);

- выраженность астенических проявлений — повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов;

- ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире; — трудности в формировании пространственных представлений;

- психоорганические проявления — замедленность, истощаемость психических процессов, трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти;

- низкая познавательная активность, которая проявляется в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности;

- значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет до 85%;

- для обучающихся с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями характерны разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы, у одних детей они 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 [7].

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ

- обучение в образовательной организации возможно при условии создания безбарьерной среды, обеспечения специальными приспособлениями и индивидуально адаптированным рабочим местом;
- использование функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильного, зрительного, слухового), при усвоении учебного материала;
- разработка материалов с детализацией в форме алгоритмов для конкретизации действий при самостоятельной работе;
- дублирование звуковых сообщений зрительными с целью получения информации в полном объеме;
- выполнение лабораторных и практических работ целесообразно проводить парами или «бригадами», в которых присутствует смешанный состав обучающихся: в паре – один обычный обучающийся и один обучающийся с двигательным нарушением; «бригада» включает одного обучающегося с двигательным нарушением и несколько обычных обучающихся;
- для организации учебного процесса необходимо определить удобное учебное место в аудитории,
- необходимо обращать внимание на состояние эмоционально-волевой сферы обучающегося и учитывать его во время занятий (им свойственна повышенная тревожность, ранимость, обидчивость; например, гиперкинезы и спастика могут усиливаться от громкого голоса, резкого звука и даже при затруднении в выполнении задания);
- на занятиях необходимо соблюдение двигательного режима, обязательный перерыв на физкультминутку, релаксацию; так как темп деятельности у обучающихся с нарушениями функций опорно - двигательного аппарата замедленный, следует увеличить время, отведенное на выполнение заданий, и категорически исключить задания на время;
- у обучающихся с ДЦП отмечается сенсорная сверхчувствительность, малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма, поэтому: следует избегать резких внешних воздействий; преподаватель должен приближаться к студенту со стороны лица, а если это невозможно, нужно словесно обозначить свои действия, нельзя сажать обучающихся с ДЦП спиной к двери и лицом к окну (дверь и окно должны быть сбоку).

ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПЕДАГОГУ!

- Следует разрешить студенту самому подбирать комфортную позу для выполнения письменных и устных работ (сидя, стоя, облокотившись и т.д.).
- При общении с человеком в инвалидной коляске, нужно сделать так, чтобы ваши глаза находились на одном уровне. Например, сразу в начале разговора сесть, если есть возможность, прямо перед человеком в инвалидной коляске.
- Инвалидная коляска – неприкосновенное частное пространство. На нее нельзя облокачиваться и толкать. Нельзя начать катить коляску без согласия сидящего в ней. Нужно спросить, необходима ли помощь, прежде чем оказать ее.
- Необходимо предложить помощь при открытии дверей или наличии в помещениях высоких порогов. Если предложение о помощи принято, необходимо спросить, что нужно делать, четко следуя инструкциям. Передвигать коляску нужно

медленно, поскольку она быстро набирает скорость, и неожиданный толчок может привести к потере равновесия. Всегда необходимо лично убедиться в доступности мест, где запланированы учебные занятия.

- При общении с обучающимися, испытывающими затруднения в речи, не следует перебивать и поправлять. Начинайте говорить только тогда, когда убедитесь, что собеседник закончил свою мысль, можно попытаться ускорить разговор.

1.4. ОБУЧАЮЩИЕСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ментальные нарушения – это тяжелые нарушения психического развития и/или интеллектуальные расстройства.

В понятие ментальной инвалидности входят нарушения психического и умственного развития: аутизм, шизофрения, умственная отсталость, дефекты речи, генетические заболевания, органические поражения ЦНС, деменция, клиническая депрессия и другие.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ

- недоразвитие всех нервно-психических функций — нарушения моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения, абстрактных форм мышления;
- недоразвитие познавательной деятельности — недостаточность логического мышления, нарушение подвижности психических процессов, инертность обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам, невозможность понимания переносного смысла метафор;
- отсутствие переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия;
- нарушение функций отвлечения и обобщения, связанные с аналитико-синтетической деятельностью мозга;
- трудности формирования высших чувств — нравственных, эстетических и пр.;
- недоразвитие сложных эмоций и произвольных форм поведения;
- неадекватная самооценка — завышенная или заниженная;
- нарушение формирования адекватной системы ценностей и внутреннего контроля, низкий уровень сознания и оценки собственного поведения, который может проявляться в неадекватных поступках, негативных качествах личности;
- недостаточное развитие всех сторон речевой деятельности, ее становление в более поздние сроки, отсутствие потребности в общении;
- дефекты эмоционально-волевой сферы – слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к коллективу людей, суетливость, частая смену настроения, чувство страха, манерничество [9].

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ

- задания в «один шаг», только с одним глаголом (выпиши, подчеркни, вставь, определи...);
- повторяемость учебного материала в обучении;
- повышение уровня сложности и полноты учебного материала от повторения к повторению, т.е. первоначальное объяснение материала должно включать минимально возможное число познавательных единиц, но при этом педагог добивается их понимания

и твердого усвоения, д. дополнительные сведения включаются в повторения на последующих учебных занятиях;

- метод маленьких порций — сложные понятия изучаются путем расчленения на составляющие и изучения каждой составляющей в отдельности. Сложные действия разбиваются на отдельные операции, и обучение проводится пооперационно;
- неременная наглядность, поскольку преобладает конкретное мышление;
- предпочтительные методы обучения — индуктивный, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и поисковый;
- определение педагогом четкого плана действий, пошаговых инструкций, целесообразно систематизированное использование памяток, алгоритмов, схем, технологических карт, определяющих последовательность операций;
- для обучающихся характерна быстрая утомляемость, поэтому следует во время учебных занятий проводить физпаузы, после которых следует менять вид деятельности (запись, чтение, слушание);
- при проверке учебного материала лучше предоставлять возможность выбора правильного варианта ответа из нескольких предложенных.

ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПЕДАГОГУ!

- Соблюдайте ежедневные ритуалы и правила, обучающиеся могут остро отреагировать на нарушение установленных правил.
- Научитесь улавливать малейшие вербальные и невербальные сигналы обучающегося.
 - Не повышайте голос и избегайте громких звуков, шума.
 - Давайте инструкции обучающемуся кратко и четко, используйте в речи преимущественно глаголы;
 - Используйте визуальное расписание, подсказки, опорные конспекты, технологические карты.
 - Используйте поощрение в виде похвалы и одобрения.
 - Используйте видео – моделинг, данный метод эффективный и простой, его можно применять для обучения ребенка самым разным навыкам. Суть метода заключается в том, что обучающемуся показывают короткое видео, моделирующее правильное поведение в конкретной ситуации.
 - Игнорируйте действия, которые выглядят несколько необычно, например непривычное движение тела, неожиданные голосовые сигналы, неуместные слова или комментарии.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ

Успешность реализации идей инклюзивной педагогики в практике образования предполагает концептуальную определенность в общих и частных вопросах применения педагогических технологий в обучающей деятельности педагога.

Технология - (от греч. *techne* - искусство - мастерство, умение и ...логия), совокупность методов и приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Технологии обучения (образования) – совокупность алгоритмов и последовательных шагов передачи знаний.

Содержание понятия «педагогическая технология» может быть раскрыто с опорой на исследования отечественных ученых.

- Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (*В.П. Беспалько*).

- Педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; инструментарий педагогического процесса» (*Б.Т. Лихачев*)

- Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (*И.П. Волков*).

- Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (*В.М. Шепель*).

- Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (*М. Чошанов*).

- Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (*М. В. Кларин*).

- Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса (*В.М. Монахов*).

Характерные черты или признаки педагогических технологий:

- диагностично- поставленная цель и система задач (*почему? зачем?*);
- строгий отбор и структурирование содержания (*что?*);
- строгая последовательность педагогических операций (действия, методы, приемы (*как? с помощью чего?*));
- управляемость педагогического процесса (*кто?*);
- гарантия достижения цели и задач, результативность (*что в итоге?*).

Опираясь на точки зрения указанных автором, мы можем рассматривать понятие «педагогическая технология инклюзивного образования» как составную (процессуальную) часть дидактической системы инклюзивного образования, связанную с методами, средствами, приемами, организационными формами обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной учебной группы. Таким образом, «педагогические технологии инклюзивного образования» - это та часть общей системы обучения, которая помогает ответить на вопрос: как учить результативно обучающихся с разными образовательными потребностями в условиях одной учебной группы?

Технологии инклюзивного образования – это технологии, которые:

- ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения обучающихся;

- способствуют не только успешному освоению образовательной программы всеми обучающимися, но и накоплению социального опыта, формированию навыков общения, толерантности;

- связаны с дидактическими процессами, средствами и организационными формами совместного обучения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками в условиях одной учебной группы;

- помогают ответить на вопрос «как учить результативно» обучающихся с разными образовательными потребностями в условиях одной учебной группы.

Данные технологии, внедренные в процесс обучения, призваны повысить уровень приспособления образовательной среды для работы с обучающимися с ОВЗ, благодаря гибкости образовательных программ и методов обучения, создания системы поддержки обучающихся, дифференциации в работе с разными группами обучающихся, использования необходимых материально-технических средств обучения для обучающихся с различными нозологиями [5].

В построении процесса и содержания обучения включение обучающихся с особыми образовательными потребностями в учебную деятельность осуществляется непременно с учетом социально-психологических и психофизиологических характеристик конкретного обучающегося.

Представим некоторые педагогические технологии, использование которых имеет положительный ресурс в осуществлении идей инклюзивного образования. Данные технологии, внедренные учебный процесс, призваны повысить уровень приспособления образовательной среды для работы с обучающимися с разными образовательными потребностями и могут быть рекомендованы для использования в условиях реализации идеи инклюзивного образования. К таким педагогическим технологиям, в первую очередь, можно отнести технологию разноуровневого (дифференцированного) обучения, технология проблемного обучения, кейс-технология, игровая технология.

2.2. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО (ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО) ОБУЧЕНИЯ

Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения – технология организации учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого обучающегося.

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференциация обучения – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические особенности, ограничения здоровья и т.д.), характеризуется созданием микрогрупп обучающихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

Цель дифференциации:

- создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей обучающихся и обучение каждого на уровне его возможностей, способностей и с учетом особенностей;

- устранение перегрузки обучающихся во время занятий;

- создание ситуации успеха для обучающихся разных уровней.

Принципы:

- учет индивидуальных возможностей обучающихся;

- вариативность учебного материала для групп с разным уровнем развития и подготовленности;
- вариативность учебно-познавательной деятельности (от репродуктивной до творческой);
- ориентирование на адаптацию и развитие обучающихся.

Дифференцированное обучение требует от педагогов изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) обучающихся, диагностики их уровня знаний и умений, что дает возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта.

Ведущие формы работы на уроке при использовании технологии разноуровневого (дифференцированного) обучения – групповая и индивидуальная работа.

В зависимости от способа комплектования микрогрупп выделяют *уровневую дифференциацию* и *функциональную дифференциацию*.

Технология уровневой дифференциации основана на максимальном учете индивидуальных особенностей обучающихся и предполагает вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки педагогического сопровождения.

Смысл уровневой дифференциации заключается в том, чтобы адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям каждого обучающегося, использовать соответствующие его уровню развития требования, учебники, методы и формы обучения. Один учебный материал в рамках одной программы усваивается на разных уровнях: базовом, продвинутом и высоком.

Базовый (стартовый или репродуктивный) уровень – определенный программой и учебником, максимум знаний и умений, достижение которого обязательно для всех обучающихся группы. Выполняя задания базового уровня, обучающиеся овладевает учебным материалом на уровне его воспроизведения. Работа по усвоению учебного материала на этом уровне требует многократного его повторения, умения вычленять главное, знания приемов запоминания и т.д.

Продвинутый (конструктивный) уровень – вводятся дополнительные сведения (знания, умения), которые расширяют материал базового уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основные понятия и сведения, показывают функционирование и применение понятий, направлены на формирование прочных умений по применению этих знаний в различных ситуациях. Этот уровень увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал.

Высокий (продуктивно-творческий) уровень – уровень осознанного, творческого применения знаний и умений, предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами работы, предполагает получение дополнительных сведений, углубления знаний обучающихся в содержании учебного материала и формирования умения решать задачи повышенной сложности.

Используя данную технологию, педагог организует уровневую дифференциацию работы обучающихся на уроке, на всех его этапах: при изучении нового материала, закреплении и повторении, при контроле знаний и умений.

При реализации данной технологии обучающиеся с ОВЗ могут быть выделены в отдельную(ые) микрогруппу(ы) (если требуется особый режим работы или специализированные средства обучения), но специалисты рекомендуют целесообразность включения данной категории обучающихся в группы с остальными обучающимися, имеющими сходный уровень обучения.

Важно помнить, что при дифференцированном процессе обучения возможен переход обучающихся из одной микрогруппы в другую, т.е. состав группы не

закрепляется навсегда. Переход может быть обусловлен изменением в уровне развития обучающегося.

Функциональная дифференциация подразумевает организацию работы в микрогруппах с распределением функций где каждый обучающийся вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, и члены микрогруппы группы имеют разный уровень обучения.

Данная технология при реализации в инклюзивной учебной группе требует соблюдения ряда условий:

- тщательного отбора обучающихся для работы в микрогруппах;
- важно разработать задания, которые подходят всем членам микрогруппы, особенно обучающимся с ОВЗ;
- необходимо объяснить обучающимся, каким образом организовывается работа внутри микрогруппы [8].

Организация групповой работы в технологии функциональной дифференциации может различаться структурированностью заданий.

Первый вариант называется «организация работы малыми группами взаимной поддержки», где более способные обучающиеся члены микрогруппы оказывают поддержку или помощь слабым обучающимся. Задания при данной форме обучения структурированы таким образом, что выполняться они должны индивидуально, но в случае необходимости члены группы могут получать или оказывать помощь друг другу. Кроме того, педагог определяет одного обучающего, который несет ответственность за результативность группы.

Второй вариант предполагает выполнение обучающимися разных заданий, направленных на достижение одной цели, что требует взаимодействия и демонстрирует взаимозависимость членов микрогруппы друг от друга. Например, у каждого члена группы есть разные ресурсы (знания или материалы), которые должны быть совмещены для выполнения общей задачи и их взаимозависимость может выражаться в роли каждого участника. Если один из членов группы не выполнит свою часть работы или свою роль, то результат может быть не достигнут. Таким образом, формируется чувство ответственности за общий результат и, как следствие, внутренняя мотивация обучающихся.

Преимущество данной технологии для педагога заключено в возможности индивидуальной работы с разными категориями обучающихся.

Преимущество данной технологии для обучающихся:

- обучение в индивидуальном темпе;
- повышение мотивации сильных обучающихся, которые осваивают материал на более глубоком уровне, увеличивая темп работы;
- ситуация успеха для слабых обучающихся.

Основные трудности для педагога:

- распределение обучающихся на микрогруппы;
- трудозатратность на разработку разноуровневого дидактического материала и разноуровневых заданий.

Основные трудности для обучающихся:

- снижение уровня самооценки у слабых обучающихся работающих вместе в одной микрогруппе;
- дифференциация по одному критерию, не учитывает другие свойства личности обучающегося.

2.3. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Наиболее общее определение технологии проблемного обучения нам дает М.И. Махмутов: «Технология проблемного обучения – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся

с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности».

Технология проблемного обучения – это система обучения, основанная на получении новых знаний обучающимися посредством разрешения проблемных ситуаций как практического, так и теоретического характера.

Технология проблемного обучения основана на создании особого вида мотивации, поэтому требует особого конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций, основанных на активной познавательной деятельности обучающихся, состоящей в поиске, решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний анализа, умения видеть за отдельными фактами явления, законы, закономерности. Педагог создает проблемную ситуацию, направляет обучающихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, обучающиеся становятся в позицию субъекта своего обучения, и как результат у них образуются новые знания, они овладевают новыми способами действия.

Основные понятия, используемые в теории описания технологии проблемного обучения: проблема и проблемная ситуация.

Проблема – это задача или вопрос, способ решения или разрешение которого обучающемуся заранее неизвестен, но у него есть начальное знание и способности к поиску результата или способу работы. При проблемном обучении педагог не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед обучающимися задачу (проблему), заинтересовывает их, мотивирует на поиск способа её решения.

Проблемная ситуация – условия, возникающие тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых операций у обучающихся не хватает знаний или известных способов действий, т.е. у них возникает интеллектуальное затруднение.

Способы создания педагогом проблемной ситуации:

- использование учебных и жизненных ситуаций;
- побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений или фактов, их анализу, обобщению, классификации;
- ознакомление обучающихся с фактами, носящими как-будто бы необъяснимый характер;
- противоречия между фактами;
- новые условия применения уже имеющихся знаний.

К методам проблемного обучения относятся: проблемное изложение учебного материала, организация частично-поисковой деятельности (реализация проектов), организация самостоятельной исследовательской деятельности.

Структура учебного занятия в технологии проблемного обучения включает: постановку педагогом учебно-проблемной задачи, создание для обучающихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных задач. Метод проблемного изложения учебного материала применяется в тех случаях, когда обучающиеся не обладают достаточным объемом знаний, когда впервые сталкиваются с явлением или изучаемыми предметом и процессом. Задача педагога заключается в подборе необходимых приемов работы для обучающихся, направленных на самостоятельный поиск решения проблемы, и тьюторское сопровождение обучающихся по решению проблемной ситуации. Виды уроков, связанные с применением данного метода: лекция, семинар.

Метод частично-поисковой деятельности следует использовать, если обучающиеся обладают минимумом знаний, необходимым для активного участия в решении учебной проблемы. Метод может быть реализован в двух форматах: 1. Педагог самостоятельно ставит проблему, а решение достигается совместно с обучающимися. 2. Педагог ставит проблему и подводит итоги, опираясь на ответы обучающихся, а обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее, опираясь на уже известный им

материал. Важное место в этом случае занимают подсказки и наводящие вопросы. Виды уроков: поисковая беседа, проблемный семинар, практическое занятие.

Метод самостоятельной исследовательской деятельности используется, когда обучающиеся обладают достаточными знаниями, необходимыми для построения предположений, а также умением выдвигать гипотезы. Роль педагога: общая организация процесса, контроль и руководство. Обучающиеся самостоятельно осознают проблему, формулируют ее и находят решение. Виды уроков: урок-исследование или урок-эксперимент: сначала выполняется практическая работа по сбору фактов (опыт, эксперимент, наблюдение, сбор материалов), затем их теоретический анализ и обобщение.

Проблемные задачи выполняют в процессе обучения тройную функцию:

- они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
- обеспечивают успешные условия усвоения учебного материала;
- представляют собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

Трудность управления проблемным обучением заключается в том, что педагог должен дифференцировано подходить к созданию проблемной ситуации и постановке проблемных задач и учитывать индивидуальные особенности обучающихся с ОВЗ и их готовность к поисковой деятельности.

2.4. КЕЙС – ТЕХНОЛОГИЯ

Кейс - технология – технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов).

В России разработкой и изучением кейс-технологий занимались Ю.Д. Красовский, Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт, О.Г. Смолянинова и др.

Кейс - технология способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать - свою. С помощью данной технологии обучающиеся с ОВЗ имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Виды и содержание кейсов (кейс – инструмент кейс - технологии)

1. Практические кейсы. Данные кейсы как можно реальнее должны отражать вводимую ситуацию или случай. Это исторический источник, реальный документ, статистика в динамике данных, даже вещественный артефакт или комплекс приведенных источников-компонентов кейса. Это кейс моделирования реального события в истории, экологического состояния локальной территории, или кейс моделирования технико-технологической проблемы, которую надо решить. Целью данного кейса является отработка навыков преломления учебных, предметных знаний и умений в постобразовательное, профессионально-деятельностное пространство реальной жизни.

2. Обучающие кейсы. Основной задачей их выступает обучение. Однако, степень реальности более сводится к типичным учебным ситуациям, в которых отрабатывается автоматизм навыков и способов поиска решений. В данных процессах важна отработка навыков синтеза, объединения частных случаев в типичные, закономерные с выделением общих признаков элементов, причин и факторов, возможных последствий.

3. Научно-исследовательские кейсы ориентированы на включение обучающегося в исследовательскую деятельность.

Кейс-технологии содержат в себе следующие идеи:

- кейсы предназначены для дисциплин, в которых сложно или невозможно ограничиться одним единственным ответом на вопрос, но есть несколько вариантов

решения, отличающихся друг от друга степенью точности — направлены на получение множества путей решения и умение ориентироваться в проблемном поле;

- при работе с кейс-заданиями меняется отношение к процессу обучения со стороны обучающихся за счет различных взглядов на одну и ту же проблему, защиты своей позиции в поставленном вопросе, аргументации доводов и анализа собственных и чужих высказываний и действий, а также за счет построения диалога и правильного ведения дискуссии;

- при решении кейс-заданий акцент ставится на поиск знаний, самоанализ и совместную деятельность как обучающихся между собой, так и обучающихся с педагогом;

- результатом кейс-технологии являются знания, умения и навыки, а также приобретенный в процессе опыт, формирование целой системы взглядов и мироощущения [10].

Алгоритм применения кейс – технологии:

1. Создание кейса. Суть кейс-заданий заключается в анализе конкретной ситуации, для решения которой необходимо применение полученных знаний на практике. Сложность кейса, его содержание, особенности материалов могут быть адаптированными для обучающихся с ОВЗ. На уроке может быть предложено несколько разноуровневых кейсов по изучаемой теме.

2. Распределение обучающихся по малым группам (4–6 человек).

3. Знакомство обучающихся с ситуацией. При ознакомлении обучающихся с материалами кейса, следует обратить их внимание на систему оценивания задания, важным фактором которой является работа в команде. Педагогом так же устанавливаются сроки выполнения заданий. Обучающиеся начинают свою работу с изучения материалов кейса и выделения основной проблемы, изложенной в задании. Осознав проблему, предлагают варианты и идеи ее решения, используя метод «мозгового штурма». В ходе обсуждений рассматривают положительные и отрицательные стороны каждого решения и останавливаются на одном из них.

4. Подготовка к презентации. Выбранное в группе решение обосновывается и иллюстрируется, готовятся материалы для выступления. В качестве доказательной базы группа может предложить эскизы, чертежи, демонстрацию опытов, мультимедийную презентацию, макет и т. д.

5. Организация общей дискуссии. Выбранный докладчик выступает с решением предложенного кейса. Обучающиеся совместно обсуждают проблему и обоснованность решения.

6. Обобщающее выступление педагога, его анализ ситуации и оценивание работы обучающихся.

Главным преимуществом кейсов можно считать оптимальное сочетание практической деятельности и теоретического материала, что является важным моментом в усвоении учебного материала. Многократное применение данного метода в процессе обучения позволяет выработать у обучающихся устойчивые навыки для решения сложных практических задач и проблемных ситуаций.

2.5. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие.

Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими

результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игра в образовательном процессе выполняет ряд функций:

- воспитательная функция – нравственном характере игровой деятельности, подражание нравственному образцу поведения;
- информационно-обучающая функция – стимулирование развития творческого мышления игроков, посредством их участия в квазипрактической, в квазипрофессиональной деятельности, с возможностью параллельного оценивания и рефлексии успеха применения теоретических знаний на практике;
- мотивационно-побудительная функция – высокое эмоциональное воздействие игры на участников, развитии у них интереса, азарта, стремления к успеху;
- рефлексивно-оценочная функция – постоянная рефлексия каждым участником игры своего места в ней, своих действий, своего способа мышления; соотнесение себя и своей деятельности с деятельностью и способами действия других игроков;
- функция организации и управления познавательной деятельностью – реализуется в соответствии с планируемой тематикой занятий, их направленностью и решаемыми задачами;
- диагностическая функция – реализуется посредством проявления в игровой позиции, реального "я" каждого участника и возможности построения на этом, посредством наблюдения, определенных выводов;
- психокоррекционная функция – проявляется в социальной ценности межличностного общения, в осмыслении посредством затруднений и находок, ценности себя и другого, в приобретении способности ставить себя на место другого с целью самооценки и последующей коррекции собственной деятельности.

По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- правила игры, которым играющие подчиняются.

Классификацию игр предложил Г.К. Селевко.

По виду деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролируемые и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

По характеру игровой методики: игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, в которых наличествует и свободная игровая стихия, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу; предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По содержанию игры с готовыми правилами различают: все предметные (математические, химические и т.д.), спортивные, подвижные, интеллектуальные (дидактические), строительные и технические, музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), лечебные, коррекционные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и т.п.

По содержанию «вольные» (свободные) игры различают по той сфере жизни, которые они отражают: военные, свадебные, театральные, художественные, бытовые игры в профессию, этнографические игры и т.п.

По игровой среде: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

По форме: игры-празднества, игровые праздники; игровой фольклор; театральные игровые действия; игровые тренинги и упражнения; игровые анкеты, вопросники, тесты; эстрадные игровые импровизации; соревнования, состязания, противоборства, соперничества; конкурсы, эстафеты, старты; свадебные обряды, игровые обычаи; мистификации, розыгрыши, сюрпризы; карнавалы, маскарады; игровые аукционы и т.д.[11].

Игровые технологии имеют огромный потенциал для построения учебного процесса в инклюзивном образовании. Однако специфика инклюзивной учебной группы предполагает определенные требования к выбору игровых технологий. В частности, при планировании урока в игровой форме необходимо:

- заранее определить роли для каждого обучающегося с учетом интересов, возможностей, границ успешности;
- спрогнозировать возможные линии развития сюжета и отношений в игре конкретных обучающихся, имеющих свои особенности развития;
- продумать план индивидуальной помощи каждому обучающемуся, как на этапе подготовки игры, так и на этапе ее развития;
- подготовить подсказки (инструкции) для особо нуждающихся, возможно заранее «отрепетировать» их действия в игре.

Игровые технологии могут быть использованы для активизации и интенсификации учебного процесса при освоении понятия, темы и даже раздела учебного материала, в качестве фрагмента занятия (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Использование игровых технологий как объединяющего фактора в классе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивного образования помогает:

- успешно адаптировать обучающихся к новой ситуации развития;
- развивать обучающихся как субъектов собственной деятельности и поведения, их эффективную социализацию;
- сохранить и укрепить нравственное, психическое и физическое здоровье обучающихся.

Согласно позиции В.С. Выготского, игровые технологии позволяют получить высокие результаты, сделать обучающий и коррекционный процесс интересным и увлекательным, эмоционально окрашенным, что активизирует все психологические функции и процессы обучающегося.

При проведении исследований психологами было установлено, что при использовании игровых методов достигается высокий результат при усвоении материала, так как достигается существенное сближение учебного материала и определенной практической деятельности, во время игры значительно усиливаются мотивация и активность обучения.

Список литературы

1. Ануфриева Е. А. Проблема целостности дидактических принципов обучения в классах с инклюзией // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – Вып. 1 (25). – URL: <https://i1121.petsru.ru/journal/article.php?id=4467> (дата обращения: 23.11.2023)
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0246/1_0246-4.shtml
3. Денискина В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С.17-24. – URL: <http://s-vestnik.ru/node/1008> (дата обращения: 01.12.2023)
4. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности инвалидов с нарушениями слуха / автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования» / под общ. ред. Л. М. Беткер. – Ханты-Мансийск, ИРО, 2017. – 48 с. – URL: <https://iro86.ru/index.php/zhurnaly/metodicheskie-rekomendatsii-posobiya/metodicheskie-rekomendatsii-po-inkluzivnomu-obrazovaniyu/2018-1/212-metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-obrazovatelnoj-deyatelnosti-invalidov-s-narusheniyami-slukha/file> (дата обращения: 03.12.2023)
5. Музафарова Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ / Е. А. Музафарова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2016. — № 5 (10). — С. 89-91. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1705/> (дата обращения: 23.11.2023)
6. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: Методические рекомендации. — М.; СПб.: Нестор - История, 2012. — 216 с. — URL: <https://school.tver.ru/system/documents/files/000/013/417/original/1479140884.pdf?1479140884> (дата обращения: 03.12.2023)
7. Основы методики коррекционно-развивающей работы: учеб.-метод. пособие/ И.Н. Миненкова, В.В. Радыгина, Е.А. Якубовская. – Минск: БГПУ, 2013 – С. 71-91. – URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/17788/1/%D0%AF%D0%BA%D1%83%D0%B1%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%20-%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%8F_05_2013.pdf (дата обращения: 01.12.2023)
8. Применение технологий инклюзивного образования для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие по предметам естественно-математических и технологических дисциплин / Е. Г. Коликова, Н. Ю. Хафизова; под ред. Т. В. Уткиной. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 72 с. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/913/913e0927745644a5632e50881341a616.pdf> (дата обращения: 03.12.2023)
9. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ментальными нарушениями в условиях реабилитационного центра. Методическое пособие. – Сост.: Л.Н. Смирнова. - ГБУ «Курганский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья». – Курган, 2020. – URL: https://raduga-45.kurg.socinfo.ru/media/2021/03/22/1249269512/Posobie_Psichologo-pedagogicheskoe_sopro_ta_s_mental_ny_mi_narusheniyami.pdf (дата обращения: 23.11.2023)
10. Раджабалиев Г.П., Нурмагомедова Н.Х. Кейс-технологии в образовании // Вестник Социальнопедагогического института, 2015, №. 2 (14), С. 58-63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.11.2023)
11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – С. 128-129. – URL: https://ddtks.ru/files/documents/metod/g-selevko_ehnciklopedija_obrazovatelnykh_tekhnolog.pdf (дата обращения: 03.12.2023)

12. Технологии профессионального образования инвалидов с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации / сост. С. Н. Захаров; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2016. – 96 с. – URL: https://iro86.ru/images/Zaharov_Tehnologii.pdf (дата обращения: 03.12.2023)

13. Трофимова В.И. Особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями зрения в условиях ФГОС ОВЗ [Текст]: учебно-методическое пособие / Валентина Ивановна Трофимова, Надежда Петровна Полякова; Министерство образования и молодежной политики Чувашской республики Чувашии; Чувашский республиканский институт образования; Свердловская областная специальная библиотека для слепых. – Екатеринбург, 2019. – 83 с. – URL: <https://sosbs.ru/upload/medialibrary/111/111127b7b73edc26a711715af9a7caf5.pdf> (дата обращения: 03.12.2023)