

УДК 378.147

*Н.Е. Брим, Н.Ю. Милютинская***ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ**

В статье предлагается экспериментально проверенный алгоритм организации инклюзивного учебного взаимодействия, базирующегося на положениях Конвенции о правах инвалидов, соответствующих федеральных законах Российской Федерации; на идеях гуманизма, лично ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов; принципах «универсального дизайна» – создание доступной учебной среды и разработка соответствующего методического обеспечения. Эффективность такого взаимодействия достигается выявлением и обоснованием педагогических условий, представленных в психологическом, технологическом и когнитивно-лингвистическом блоках. На основе экспертной оценки и метода наблюдения авторами анализируется деятельность преподавателя и студентов, имеющих и не имеющих ограниченные возможности здоровья, на занятии по иностранному языку; предлагаются способы педагогического сопровождения учебного взаимодействия в проблемных ситуациях; обращается внимание на выбор оптимальных образовательных ресурсов: методов, форм и средств обучения, направленных на интеллектуальное, культурно-нравственное, социально-профессиональное развитие личности будущего специалиста, а также на взаимообогащение и уважение друг к другу, на преодоление стереотипов.

Ключевые слова: инклюзивное учебное взаимодействие, ограниченные возможности здоровья, педагогические условия, гуманистическая направленность, методы обучения.

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-3-331-342

Введение

К числу комплексных проблем современного российского высшего образования, требующих решения на социально-философском, морально-этическом, психолого-педагогическом уровнях, относится вопрос внедрения программ инклюзивного образования в вузы страны. Несмотря на ряд серьезных законодательных актов, в частности ратифицированную РФ Конвенцию ООН по правам инвалидов, принятую в 2006 году [7], а также включение инклюзии в 2012 году в федеральные образовательные стандарты РФ, инклюзивное образование испытывает ряд трудностей. Основные проблемы связаны прежде всего с неполным пониманием концепции инклюзивного образования, а также со сложностями реализации требований, таких как: создание специальных структурных подразделений; введение в штат должности тьютера (помощника-консультанта) и психолога; переквалификация профессорско-преподавательского состава, обеспечение доступности прилегающей территории и входных путей; закупка специальной техники (звукозаписывающей аппаратуры, компьютеров со шрифтом Брайля и др.); использование средств организации электронного обучения [9. С. 4]. На наш взгляд, ключевым моментом для вузов РФ в процессе создания адаптированной образовательной среды является решение задач, связанных с осознанием того, что инклюзия – это взаимодействие всех участников образовательного процесса, имеющих равные возможности в получении образования на основе совместного обучения.

Таким образом, *актуальность исследования* обусловлена необходимостью организации эффективного лично-гуманного инклюзивного взаимодействия. Однако при возрастающей потребности такого рода взаимодействия можно говорить о недостаточной разработанности в педагогической науке методов и форм обучения, в равной степени подходящих обучающимся, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – с ОВЗ) и не имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – без ОВЗ), в процессе совместного решения образовательных проблем.

Данное противоречие определяет *проблему исследования*, которая заключается в выявлении педагогических условий, которые обеспечивают эффективность учебного взаимодействия и благоприятную образовательную среду. *Целью работы* являются разработка и апробация содержания организации инклюзивного учебного взаимодействия в контексте профессиональной иноязычной подготовки бакалавров филологии. *Научная новизна исследования* состоит в систематизации теоретических источников по направлениям инклюзивного образования; в определении понятия «инклюзивное учебное взаимодействие»; в конкретизации блоков иноязычной подготовки бакалавров филологии; в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий эффективного обу-

чения иностранному языку студентов с ОВЗ; в разработке алгоритма организации инклюзивного учебного взаимодействия, включающего этапы, особенности деятельности всех его участников, методы, формы и способы взаимодействия; в выделении и последующем анализе способов педагогического сопровождения учебного взаимодействия для студентов с ОВЗ.

Методы исследования

Теоретическую основу исследования составил анализ психолого-педагогической и методической литературы, основополагающих документов в области инклюзивного образования. Эмпирическая часть базировалась на методе индивидуальной экспертной оценки, методе нестандартизированного простого наблюдения, на анкетировании студентов.

Теоретическая часть

Требования к профессиональной иноязычной подготовке бакалавров филологии

С целью разработки содержания организации инклюзивного учебного взаимодействия рассмотрим специфику контекста профессиональной иноязычной деятельности бакалавров филологии. Целью иноязычного образования является воспитание вторичной языковой личности, способной мыслить глобально, учитывая специфику национальных культур и многообразие языков; обладающей способностью к творческой самореализации и взаимодействию на основе принципов сотрудничества, речеповеденческих стратегий, осознаваемости и переживаемости, управляемости эмоциональным мышлением в контексте профессиональной, социальной и межкультурной деятельности. Опираясь на социальный заказ общества, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по филологии (ФГОС ВО по филологии), мы выделяем следующие блоки иноязычной подготовки бакалавров филологии:

1. Когнитивно-познавательный блок предполагает овладение бакалаврами лингвистическими знаниями, содержащими ключевые фонетические, лексические, грамматические, словообразовательные явления, и системами функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональными разновидностями; формирование умения выражать свои мысли без затруднений, правильно используя языковые средства.

2. Коммуникативно-деятельностный блок направлен на овладение бакалаврами филологии способами реализации коммуникативных намерений согласно дискурсу ситуации общения, а также на знание ценностей иноязычной культуры (обычаи, традиции, праздники и т. п.).

3. Профессиональный блок позволяет сформировать основные группы компетенций бакалавра филологии (теоретические, информационно-методологические, личностно-валеологические, социально-коммуникативные, методические, творческие).

4. Социально-эмоциональный блок предусматривает владение нравственными и этическими нормами и правилами поведения, принятыми в социуме страны изучаемого языка.

5. Рефлексивный блок подразумевает знание основных способов организации собственной учебной деятельности; умение ее анализировать и оценивать.

В целом содержание иноязычной подготовки бакалавров филологии, основанное на принципах многообразия культур и языков, направлено на воспитание таких качеств личности будущего специалиста, как эмпатия, толерантность, глобальность мышления, а также на формирование умений взаимодействия в ситуациях личностного, межкультурного и профессионального общения. В определенной степени гуманистическая направленность иноязычного обучения бакалавров является благоприятным основанием для организации эффективного инклюзивного учебного взаимодействия, которое заключается в развитии у обучающихся с ОВЗ в процессе взаимодействия со студентами без ОВЗ общего и филологического кругозора; в совершенствовании всех основных психических процессов; в развитии коммуникативных и социокультурных навыков; в развитии навыков самообучения, саморазвития и самоорганизации.

Обзор научных работ, посвященных проблемам инклюзивного образования и учебного взаимодействия

Специфической особенностью исследований в области инклюзивного образования является опора на законодательную базу; в частности, к основополагающим документам относятся Конвенция о правах инвалидов ООН [7], статья 79 «Организация получения образования обучающимися с ОВЗ»

[15], Федеральный закон об образовании в РФ [16]. В связи с социальным заказом в современной науке актуализировались исследования по следующим направлениям инклюзивного образования: общегуманные вопросы о ценностном начале человека, независимо от его способностей и достижений (С.В. Алехина, Н.Г. Сигал и др.) [1; 13], общие вопросы педагогического и психологического сопровождения инклюзивного образования (Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупов) [2], социализация личности студента с ОВЗ средствами иностранных языков (Т.С. Макарова, Е.А. Кокорина, Е.Е. Зорина) [8; 6; 4], специфика инклюзивного обучения иностранному языку студентов вуза с ОВЗ средствами электронной информационно-образовательной среды (Е.А. Кокорина, Т.И. Панина, М.А. Мартемьянова, В.П. Коньшина, С.Ю. Кадомцевой) [6; 12; 5], реализация разноуровневого обучения в инклюзивной группе (Л.Н. Осикова, О.П. Алексеева) [11], профессионально-педагогическая подготовка в области инклюзивного иноязычного обучения (Т.С. Макарова, Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова) [8; 9]. Проблемы личностно-гуманного учебного взаимодействия как сложного процесса, состоящего из дидактических, воспитательных, социальных компонентов, процесса, в котором каждая из сторон реализует свою субъектную активность, достаточно широко представлены в педагогической науке (Н.Е. Щуркова, Ф. Озер, Е.О. Смирнова) [17; 18; 14], однако в основном они ориентированы на традиционную группу обучающихся. Поэтому, несмотря на отдельно исследованные проблемы в области инклюзивного образования и учебного взаимодействия, остаются открытыми вопросы, связанные с педагогическим сопровождением обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение мнения студентов по проблеме организации учебного взаимодействия на занятиях по иностранному языку

В ходе исследования нами был разработан опросник по проблеме организации учебного взаимодействия на занятиях по иностранному языку для инклюзивной группы студентов-филологов третьего курса Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, включающий вопросы открытого типа, на которые ответили 17 студентов, при этом трое из них – лица с ОВЗ.

На первый вопрос о создании комфортных для обучения условий абсолютно удовлетворенными оказались 7 студентов (41 %); 10 студентов (59 %), включая студентов с ОВЗ, пожаловались на некоторые бытовые неудобства: отсутствие хорошего освещения в некоторых аудиториях, плохое качество мебели и ограниченность пространства.

На второй вопрос, доступно ли излагается материал преподавателем, 16 человек (94 %), включая студентов с ОВЗ, ответили положительно, 1 человек (6 %) – отрицательно.

На третий вопрос (о том, какие формы работы должны присутствовать на занятии) 3 человека (18 %) отмечают все формы работы, 10 (59 %) – парную и групповую, 4 студента (23 %), включая лиц с ОВЗ, – индивидуальную форму и работу с преподавателем.

В ответе на вопрос об эффективных методах обучения 5 студентов (29 %) выделили дискуссию, аналитические задания, 6 (35 %) – ролевую игру, 6 (35 %), включая лиц с ОВЗ, – работу с видеоматериалами. При этом 1 студент (6 %) (лицо с ОВЗ) отметил также письменные задания.

В пятом вопросе (о том, что мешает освоению новых знаний) 7 человек (41 %) отвергли какого-либо рода препятствия, 3 (18 %) назвали сокурсника с ОВЗ, 2 человека (12 %) – собственную лень, 5 человек (29 %), включая лиц с ОВЗ, – шум и быструю утомляемость.

На последний вопрос (о возможных изменениях в учебном процессе) 5 человек (29 %), включая 1 человека с ОВЗ (6 %), ответили, что их все устраивает, 10 (59 %) хотели бы увеличить количество занятий по иностранному языку в неделю и не учиться по субботам, 2 человека (12 %), студенты с ОВЗ, – сократить количество студентов в группе.

Данные результаты, с одной стороны, говорят об общности образовательных потребностей и мнений по организации учебного взаимодействия лиц с ОВЗ и студентов без ОВЗ, с другой стороны, свидетельствуют о необходимости особого учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся с ОВЗ и создании благоприятных для всех условий [10; 3].

Проблемы организации учебного взаимодействия у студентов с ОВЗ и без ОВЗ в иноязычной подготовке

Для определения эффективности учебного взаимодействия и оценки качества обучения иностранному языку в рамках метода нестандартизированного простого наблюдения, сопровождающегося диагностирующей анкетой, анкетами само- и взаимооценки, самообследования по методам запомина-

ния и стилям учения, формам взаимодействия, а также методом индивидуальной экспертной оценки, включающим контролируемые листы для проверки уровня владения материалом по видам речевой деятельности и тестовые задания, были выявлены некоторые проблемы у студентов представленной выше инклюзивной группы в контактировании друг с другом и усвоении ими учебного материала.

В рамках *когнитивно-познавательной сферы* студенты без ОВЗ продемонстрировали сформированность познавательных психических процессов, в основном хорошую словесно-логическую память, целенаправленное, а также систематическое овладение знаниями и профессиональными умениями. В то время как обучающиеся с ОВЗ показали меньший объем памяти, неспособность длительно удерживать внимание, замедленный темп мышления при поисковых и аналитических заданиях, слабую учебную активность и ответственность, быструю утомляемость. При этом их результаты усвоения знаний были не всегда отрицательными. В *коммуникативно-деятельностной сфере* студенты без ОВЗ, хотя и учитывали позицию собеседника, не очень охотно шли на совместную работу с лицами с ОВЗ, впоследствии все-таки демонстрируя способность согласовывать совместные действия. Обучающиеся с ОВЗ испытывали трудности в парной и групповой работе, неуверенность, стеснение, нежелание выступать перед аудиторией. Тем не менее в случае интересной и актуальной темы достаточно активно высказывали свое мнение, вступали в дискуссию, нередко демонстрируя визуальный контакт с преподавателем. Наиболее комфортной формой для них была индивидуальная работа. В *профессиональной сфере* студенты без ОВЗ хорошо осознавали свои интересы и представляли путь своего профессионального становления, охотно выполняли роль учителя на занятии. Лица с ОВЗ характеризовала, как правило, низкая профессиональная мотивация. На уровне *социально-эмоциональной сферы* проблема учебного взаимодействия заключалась в неумении обучающихся с ОВЗ управлять своими эмоциями и настроением, в периодически возникающих приступах возбуждения и агрессии. Попадая в стрессовую ситуацию, такой студент часто оскорблял сокурсников или просто покидал учебную аудиторию. На уровне *рефлексивной сферы* студенты без ОВЗ и с ОВЗ показали трудности в объективном самооценивании, студенты с ОВЗ – ярко выраженное неумение воспринимать критику со стороны.

Вышесказанное, несомненно, обуславливает разработку соответствующего педагогического сопровождения на занятии для лиц с ОВЗ, латентное руководство учебным взаимодействием всей инклюзивной группы.

Педагогическое сопровождение учебного взаимодействия для студентов с ОВЗ

Инклюзивный процесс требует от образовательных организаций учета специфических потребностей обучающихся, связанных с определенными ограничениями их жизнедеятельности, составления адаптированных основных профессиональных образовательных программ, гибкого построения учебного взаимодействия, разработки индивидуальных учебных планов. Все изменения при этом должны быть удобными, комфортными в использовании, простыми в восприятии и безопасными для лиц с ОВЗ (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, при изучении иностранного языка обучающиеся могут столкнуться с определенными трудностями, которые необходимо учитывать при построении занятия:

- самоорганизация учебной деятельности;
- выстраивание межличностного взаимодействия;
- адаптация к учебной ситуации;
- длительная работа над учебным материалом.

Мы считаем, что к специфическим особенностям обучения иностранному языку студентов с ОВЗ относится максимальная индивидуализация процесса обучения, предполагающая активное включение каждого обучающегося с помощью использования на занятии вариативных педагогических технологий. Важным условием инклюзивного обучения иностранному языку является создание благоприятного микроклимата, который ведет к достижению всеми обучающимися определенных академических результатов и способствует расширению их возможностей [1; 13].

Следует отметить, что технологическая обеспеченность процесса инклюзивного обучения и профессионализм педагогов (владение информационными технологиями, рефлексивными методиками, стратегиями сотрудничества, варьирование форм взаимодействия на занятии) значительно повышают эффективность овладения профессионально важными компетенциями иноязычного образования. От уровня компетентности педагога зависят жизнеспособность самой идеи инклюзии в российском образовании и качественные эффекты от ее внедрения.

Таблица 1

Педагогическое сопровождение в инклюзивной группе студентов-филологов

Характеристики	Педагогическое сопровождение учебного взаимодействия для студентов с ОВЗ
Когнитивно-познавательная сфера	Плавные переходы от активной деятельности к более спокойной сосредоточенной атмосфере занятия; использование нескольких анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного); переходы с одного вида деятельности на другой; мотивирование к поиску актуальной на данный момент информации; применение иллюстративных методов обучения; наличие опорных схем с четко выстроенной последовательностью действий; проведение артикуляционной зарядки в разных режимах (например, тихо/громко) для контроля импульсивности, а также с движениями для расторможенности обучающегося
Коммуникативно-деятельностная сфера	Погружение студента в определенную жизненную реальность, социокультурный контекст, развивающие его речемыслительную деятельность и умение вести конструктивный диалог; использование частично-поисковых методов, в которых помощь преподавателя носит преимущественно консультативный характер
Профессиональная сфера	Организация ролевых игр; введение элемента педагогизации, где обучающийся на время становится педагогом; обеспечение специального психолого-педагогического сопровождения
Социально-эмоциональная сфера	Создание ситуации успеха на занятии, в которой обучающийся выполняет посильные для него задания; наличие благоприятного эмоционально-положительного фона: спокойное, уверенное поведение преподавателя, без суетливости и повышения голоса
Рефлексивная сфера	Постепенное развитие самоконтроля, самооценки, самокритики (например, в игровой форме); организация семинаров, направленных на снижение стереотипов и предубеждений

Педагогические условия эффективного обучения иностранному языку студентов с ОВЗ

Основываясь на представленном выше анализе научной литературы по проблемам инклюзивного образования и собственном педагогическом опыте, мы выделяем следующие педагогические условия эффективного обучения лиц с ОВЗ на примере аспекта «говорение».

1. Психологический блок.

– Учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся с ОВЗ.

Это условие обосновывается положениями Конвенции о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года, статьей 79 ФЗ об организации получения образования в РФ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также Приказом Минобрнауки РФ от 5 апреля 2017 № 301 о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования. Необходимо отметить положения лично ориентированного подхода, в фокусе внимания которого находятся индивидуальность личности обучающегося и организация учебного процесса, ориентированного на развитие и совершенствование личности студента (С.В. Белова, В.В. Сериков, С.А. Комиссарова, И.С. Якиманская и др.). Важными в рамках этого блока являются также концепции, представляющие студенческий возраст как процесс усиления сознательных мотивов поведения личности (Б.Г. Ананьев, З.Ф. Есарева, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.).

2. Технологический блок.

– Наличие современных ресурсов и технических средств обучения, предназначенных для лиц с ОВЗ, использование в учебном процессе адекватных возможностям обучающегося методов и форм.

Данное условие опирается на предписание официальных документов [7], которые касаются вопросов, связанных с организацией процесса обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных учреждениях, а также с вопросами технического оснащения процесса обучения и принципами «универсального дизайна»: удобство и гибкость использования учебных материалов, вариативность выбора вариантов обучения, легкость в восприятии информации за счет представления ее в адаптированной форме в соответствии с нозологией обучающегося, обеспечение разных режимов взаимодействия.

3. Когнитивно-лингвистический блок.

– Учет уровня сформированности технических навыков иноязычной речи.

Данное условие базируется на идеях коммуникативно-деятельностного подхода (Н.Д. Гальскова, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.И. Пассов и др.), представляющего обучающегося как активного и творческого субъекта, способного грамотно обосновывать свою точку зрения, адекватно реагировать на суждения собеседника, умеющего находить общие позиции.

– Развитие умений опираться на прежний языковой опыт.

Это условие обосновывается представлениями речевого умения как умения, имеющего в своей основе автоматизированные закрепленные операции, сознательно выработанные с помощью разнообразных упражнений (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов и др.), а также положениями контрастивного подхода, предполагающего развитие умений и навыков пользования иностранным языком на основе уже развитых механизмов речи родного языка или другого, ранее изученного иностранного (И.Л. Бим, В.Г. Гак, И.А. Стернин, В.Н. Ярцева и др.).

Организация инклюзивного учебного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку на экспериментальной площадке ИЯЛ

Анализ научной литературы по проблемам инклюзии позволяет выделить базовые ориентиры организации инклюзивного иноязычного учебного взаимодействия бакалавров филологии. Во-первых, это положения социального подхода, согласно которым культурное/интеллектуальное/физическое различие рассматривается как условие дальнейшего развития и взаимодействия в контексте всех общественных сфер. Во-вторых, идейно инклюзия основана на гуманистических, общепедагогических принципах, провозглашающих ценностное начало человека, его уникальность, природные задатки и интересы. В-третьих, инклюзивное обучение – это двусторонний процесс, одинаково благоприятный для всех участников учебного взаимодействия (студентов с ОВЗ, студентов без ОВЗ, преподавателя), способствующий формированию общечеловеческих ценностей гуманизма, эмпатии, толерантности, а также совершенствованию основных навыков социализации, самореализации в дальнейшей жизни и обеспечивающий эффективность и качество образования для всех обучающихся (с ОВЗ и без ОВЗ) в равной степени.

Опираясь на философско-социальные концепции «включающего общества», общепедагогические гуманистические принципы, правовые документы Федерального закона об образовании в РФ [16], идеи об оптимальном взаимодействии субъектов обучения (Т.В. Асламова, А.А. Леонтьев, Л.С. Подымова, О.В. Тулупова и др.), под *инклюзивным учебным взаимодействием* мы понимаем многоплановый процесс с выраженным гуманистическим смыслом, предполагающий равноправные открытые отношения всех его участников в пространстве совместной деятельности, учитывающей образовательные и здоровьесберегающие потребности обучающихся и направленной на интеллектуальное, культурно-нравственное, социально-профессиональное развитие личности будущего филолога.

Организация иноязычного обучения студентов с ОВЗ и без ОВЗ осуществлялась нами на основе: 1) разноуровневого подхода, позволяющего осуществить организацию учебного процесса, с учетом индивидуальных способностей обучающихся в овладении иностранным языком на всех уровнях и возможности самостоятельного планирования собственной учебной деятельности в зависимости от сложности учебной задачи; 2) обучения в сотрудничестве, которое обеспечивает равноправное взаимодействие обучающихся с ОВЗ, обучающихся без ОВЗ и педагога при решении общей учебной задачи, снимает эмоциональный и коммуникативный барьер, позволяет приобрести новые коммуникативные, социально-профессиональные навыки; 3) принципов равноправия и учета общеобразовательных и коррекционно-развивающих задач; 4) активных методов обучения (мозговой штурм, сторителлинг, ролевые игры, дискуссии), способствующих созданию комфортной атмосферы, в которой каждый обучающийся включен в учебную деятельность согласно его личным качествам, настроению и эмоциям; 5) чередования разных форм работы: самостоятельной, коллективной, групповой, парной с индивидуальной помощью и дополнительным объяснением обучающимся с ОВЗ в процессе предъявления, актуализации и контроля учебного материала.

Занятия по иностранному языку проводились в соответствии с разработанным нами алгоритмом, включающим этапы учебного взаимодействия [17], виды деятельности всех участников учебного взаимодействия, методы, формы и средства обучения (представлен в табл. 2).

Анализ результатов обучения студентов в процессе инклюзивного учебного взаимодействия на занятиях по иностранному языку

Рассмотрим подробнее результаты обучения студентов в процессе инклюзивного учебного взаимодействия на занятиях по иностранному языку (английскому) на примере темы «Family».

Таблица 2

Организация инклюзивного учебного взаимодействия на занятии по иностранному языку

Этап учебного взаимодействия	Деятельность преподавателя-модератора	Деятельность студентов без ОВЗ	Деятельность студентов с ОВЗ	Методы, формы, средства обучения
Организационный	Приветствие, проведение фонетической зарядки	Приветствие, повтор скороговорки за преподавателем (друг за другом, индивидуально) в разных режимах (радостно / грустно, тихо / громко, с текстом/со слуха)	Приветствие, повтор скороговорок за преподавателем (друг за другом, индивидуально в комфортном для себя темпе) в разных режимах (радостно/грустно, тихо / громко, с текстом / со слуха)	Коллективные и индивидуальные формы работы, использование в качестве зрительной опоры доски, телеэкрана, раздаточного материала с соответствующим шрифтом
Проверочный	Проверка домашнего задания (создание ситуации успеха, латентное руководство мыслительной деятельностью обучающихся)	Индивидуальные ответы, в случае допущения ошибки вопрос обсуждается коллективно	Индивидуальные ответы, в случае допущения ошибки демонстрируется опорная схема на конкретное правило, вопрос также может обсуждаться коллективно	Коллективные и индивидуальные формы работы, использование необходимых учебных материалов, опорных схем
Подготовительный	Организация просмотра видеосюжета по теме «Семья», формирование пар или групп студентов для совместной работы с помощью специальных карточек-жребиев	Подбор соответствующего названия к видеофрагменту, составление вопросов, вопросно-ответная работа в парах или группах	Подбор соответствующего названия к видеофрагменту, составление вопросов, вопросно-ответная работа в парах или группах. Возможна (по ситуации) индивидуальная работа с последующим опросом всех студентов (роль интервьюера)	Парные или групповые формы работы, мозговой штурм, диалоговые методы обучения. Видео-ресурсы
Основной	Организация небольшого отдыха перед основным этапом Организация работы с текстом	Перерыв 5 мин. перед основным этапом (возможно в форме зарядки на иностранном языке) Деятельность студентов представлена выше в качестве иллюстраций (см. описание метода сторителлинга).	Перерыв 5 мин. перед основным этапом (возможно в форме зарядки на иностранном языке). Деятельность студентов представлена выше в качестве иллюстраций (см. описание метода сторителлинга).	Индивидуальные, групповые, парные, коллективные формы работы, сторителлинг, ролевые игры, дискуссия, частично-поисковые методы обучения. Иллюстративный и учебный материал

Окончание табл. 2

Контрольный	Выявление качества овладения знаниями с помощью специальных упражнений или тестирования	Индивидуальная работа с упражнениями или тестом. Совместная проверка с последующим анализом ошибок	Индивидуальное тестирование (с учетом нозологии). Контроль со стороны преподавателя.	Индивидуальные и коллективные формы работы, мозговой штурм, компьютер (возможно, сеть Интернет)
Рефлексивный	Организация рефлексии учебного взаимодействия	Анализ и оценивание своей деятельности	Анализ и оценивание своей деятельности (с сопровождающими вопросами преподавателя)	Индивидуальные и коллективные формы работы, рефлексивные методы
Информационный	Представление домашнего задания и дальнейших перспектив работы	Фиксация задания в тетради, формулирование возможных вопросов	Фиксация задания в тетради, формулирование возможных вопросов (латентный контроль со стороны преподавателя)	Индивидуальные и коллективные формы работы

Каждый этап учебного взаимодействия на занятии подразумевает выполнение определенной задачи. Так, *организационный этап* направлен на создание психологического настроя на учебную деятельность и активизацию внимания обучающихся. На данном этапе студенты с ОВЗ и без ОВЗ не испытывали особых сложностей с выполнением заданий, активно включались в коллективную/индивидуальную / парную форму работы над фонетическим материалом (скороговорки) визуализация и юмористический характер материала значительно ускорили усвоение. *Проверочный этап*, позволяющий установить правильность и осознанность выполнения домашнего задания, выявить существующие недочеты и произвести их коррекцию, оказался успешным, поскольку студенты выступали с заранее подготовленным учебным материалом. На этом этапе происходила незначительная коррекция ответов студентов в индивидуальном/коллективном режимах. На *подготовительном этапе*, предполагающем подготовку к восприятию нового учебного материала, создание мотивации, обоснование цели учебно-познавательной деятельности и ее принятие, студентам было предложено участие в мозговом штурме по теме, с помощью которого осуществлялись поиск и накопление идей по теме. Следует отметить, что метод мозгового штурма активно использовался нами на занятиях поскольку данный метод позволяет создать мотивационный резонанс, который пробуждает в каждом обучающемся желание работать в коллективе [14]. В основном на занятиях по иностранному языку мы применяли разновидности мозгового штурма:

- 1) *групповой брейнрайтинг* (запись обучающимися своих идей с последующей передачей другим участникам брейнрайтинга, которые развивают ту или иную идею или используют ее как базу для выдвижения новой идеи);
- 2) *круговой мозговой штурм* (ответ на вопрос по кругу по принципу «одна идея за один раз»);
- 3) *игровой мозговой штурм* (в форме соревнования);
- 4) *ролевой мозговой штурм* (решение проблемы с позиции разных точек зрения предложенной роли).

Проиллюстрируем данный метод в рамках изучения темы Family («Семья»).

Для кругового игрового мозгового штурма и группового брейнрайтинга выступали следующие вопросы:

- What does the concept “family” mean today?
- What are the main family values in Russia/the UK/the USA?

Ролевой мозговой штурм может быть представлен такими ситуациями:

Role card 1. Imagine that you are a mother. Share your ideas with the class focusing on mother’s role in the family and the role of both parents in modern families.

Role card 2. Imagine that you are a father. Share your ideas with the class focusing on father’s role in the family and the role of both parents in modern families.

Метод «мозговой штурм» мы использовали при закреплении изученного учебного материала в финальной части занятия или в начале занятия при введении новой темы. На данном этапе все студенты проявляли активность и заинтересованность. Однако студентам с ОВЗ часто была необходима дополнительная поддержка преподавателя, который выступал в роли модератора и стимулировал общение с помощью наводящих вопросов. Как правило, перед *основным этапом* инклюзивного учебного взаимодействия, обеспечивающим восприятие, осмысление, усвоение и последующее закрепление новых знаний и способов действий, мы проводили фонетическую разминку, связанную с темой занятия, в качестве релаксирующего упражнения. Затем студенты в парном/групповом режиме овладевали учебным материалом по теме на основе метода сторителлинга, который представляет собой «искусство пересказа» текста (рассказа, статьи, заметки), вызывающего эмоциональный отклик у студентов и стимулирующего мышление. В процессе работы студенты приобрели языковые (лексико-грамматические, фонетические) навыки при сочетании чтения историй на иностранном языке, их создания, пересказа и многократного повторения. Активное включение мимики, жестов и действий, активизировало запоминание учебного материала. Рассмотрим подробнее метод сторителлинга при изучении темы Family.

1 ступень. Обучающимся предлагалось многократное прослушивание текста с визуальной опорой на родном и иностранном языках. Далее, используя диалогические каркасы, в которых содержатся краткие свернутые реплики, вопросы, развернутые реплики студенты в парах проговаривали текст. Затем, в микрогруппах обучающиеся повторяли ранее использованные конструкции, пытаясь интонационно точно воспроизводить реплики (краткие свернутые/развернутые/реплики для поддержания общения, аргументации своей точки зрения, объяснения / описания ситуации) в собственных простых диалогах.

I tell you about my family. There are five people in my immediate family, although my extended family is quite large.

I have two sisters, both younger, so I'm the oldest child.

Я расскажу вам о моей семье. В моей семье пять человек, хотя у меня достаточно много дальних родственников.

У меня две сестры, обе младшие, так что я самый старший из детей.

Can you tell me about your immediate family?

Are there many people in your immediate family?

Is your extended family large or small?

How many sisters do you have?

You are the oldest child, aren't you?

– Yes, sure.

– Well, I tell you about my family.

– Yes, of course.

– There are five people in my immediate family.

– Well, it's large.

– I guess my extended family is quite large.

– Well, two.

– You know, I have two sisters.

– Yes, I'm.

– Right, I'm the oldest child, both sisters are younger.

2 ступень. Главной задачей второй ступени являлась выработка осмысленного автоматизма ответа на вопрос. Студенты отвечали на вопросы, связанные с текстом, и отвечали максимально быстро, применяя краткие свернутые / развернутые / реплики. При необходимости студентам разрешалось смотреть в текст. Многократное выполнение задания позволило выработать навык автоматизма. На этой ступени в текст вносилась новая информация, усвоение которой происходило по представленному выше алгоритму.

1. – Can you tell me about your immediate family?

– Well, I tell you about my family.

2. – Are there many people in your immediate family?

– There are five people in my immediate family.

3. – How many sisters do you have?

– You know, I have two sisters.

4. – You are the oldest child, aren't you?

– Right, I'm the oldest child, both sisters are younger.

I don't have kids yet but I'd like to have a big family one day. I see my parents and my sister quite often, because we all live near each other, although I don't see my other relatives that much.

У меня пока нет детей, но когда-нибудь я хочу, чтобы у меня была большая семья. Я вижу со своими родителями и сестрой достаточно часто, потому что мы живем недалеко друг от друга. Хотя с другими родственниками я не встречаюсь так часто.

В процессе сторителлинга основной сложностью для студентов с ОВЗ и без ОВЗ выступал поиск партнера по обсуждению темы, чаще всего преподаватель организовал общение с помощью варьирования партнеров общения для сохранения психологического комфорта участников взаимодействия. *Контрольный этап*, выявляющий качество и уровень овладения знаниями, их коррекцию, был представлен в виде индивидуальной работы с учебным материалом и последующей проверкой либо в форме компьютерного тестирования или использования метода «мозговой штурм». Преподавателю стоит помнить, что на данном этапе, студенты с ОВЗ могут испытывать усталость и плохо концентрировать внимание на задании. Эффективность выполнения заданий зависела от правильности выбора преподавателем метода. *Рефлексивный этап*, предполагает анализ успешности достижения цели, способность продуктивно работать на занятии, оценку психологического состояния. Всем студентам предлагалось оценить свою учебную деятельность по 5-балльной шкале, ответив на 6 вопросов, касающихся трудности при выполнении заданий по теме. В процессе выполнения рефлексивного опросника возникает необходимость уточнения формулировок для студентов с ОВЗ. Результаты рефлексии студентов с ОВЗ и без ОВЗ имели важное значение для преподавателя при планировании следующего занятия. *Информационный этап*, определяет возможную перспективу следующего занятия, формулировку домашнего задания. Студенты фиксировали домашнее задание, у студентов с ОВЗ периодически возникали сложности с пониманием задания, поэтому преподавателю приходилось в индивидуальном режиме пояснять задание и осуществлять контроль его фиксации в тетради.

Апробация представленного выше способа организации инклюзивного учебного взаимодействия на занятиях по иностранному языку в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета оказалась эмоционально насыщенной, продуктивной и обеспечила процесс непрерывного общения на иностранном языке.

Заключение

На наш взгляд, экспериментально апробированный нами способ организации инклюзивного учебного взаимодействия имеет перспективу дальнейшего развития и применения в содержании обучения по другим профессиональным гуманитарным профилям, поскольку имеет положительную динамику по ряду основополагающих для профессионального обучения сфер. По итогам диагностического контроля (диагностическая анкета, экспертные контролирующие листы, тестирование по пройденной теме, рефлексивные опросники) студенты с ОВЗ и без ОВЗ продемонстрировали динамику сформированности умений: *в когнитивно-познавательной сфере* – обучающиеся с ОВЗ продемонстрировали умения анализа закономерностей употребления языковых единиц (их грамматических форм, структур, синтаксических конструкций) в совместной групповой работе на более высоком уровне, чем студенты без ОВЗ. Сторителлинг, имеющий строгую последовательность предъявления языковых структур и многократное повторение, способствовал лучшему усвоению языкового материала, особенно для студентов с ОВЗ, так как процесс запоминания был поэтапным и не перегружал память. Обучающиеся с ОВЗ стали проявлять большую уверенность в поиске учебной информации, ее представление студентам микрогруппы, осознавая свою роль в выполнении общего задания и ощущая моральную поддержку, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов без ОВЗ. В свою очередь, студенты с ОВЗ стали проявлять большую терпимость к обучающимся с ОВЗ, научились распределять задания согласно способностям каждого участника микрогруппы. *В коммуникативно-деятельностной сфере* студенты с ОВЗ научились развернуто высказывать свою точку зрения по проблеме обсуждения (чему способствовали виды мозгового штурма), студенты без ОВЗ повысили уровень в умении активного слушания; в процессе обмена мнениями в парной и групповой формах работы студенты повысили уровень эффективности во взаимодействии, используя стратегии активного слушания, толерантного отношения, сотрудничества. На занятиях по иностранному языку при решении учебных задач произошли существенные изменения *в социально-эмоциональной сфере*. Так, уровень качества общения студентов

друг с другом значительно повысился: обучающиеся научились открыто выражать свою точку зрения, согласие, несогласие, одобрение, неодобрение, толерантно относиться к отличным от собственных мнениям и даже обсуждать недовольство поведением друг друга в доброжелательной форме. К проблемным моментам обучения иностранному языку, как отмечалось ранее, относится *умение адекватного оценивания своей собственной учебной деятельности* для всех студентов. Для студентов с ОВЗ ситуация осложняется болезненной реакцией на восприятие конструктивной критики как от преподавателя, так и от сокурсников. Внедрение в процесс обучения листов самооценивания, взаимооценивания на регулярной основе повысило уровень рефлексии собственной учебной деятельности, взаимооценивания и частично повлияло на профессионально значимые для будущего учителя ИЯ умения оценивать и анализировать результаты учебной деятельности обучающихся.

Исследование открывает ряд перспектив в изучении значимых характеристик инклюзивного учебного взаимодействия на стыке разных наук: дидактики, педагогики, лингвистики, психологии, а также программирования; на дальнейшую разработку соответствующих профессионально ориентированных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145.
2. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. 2013. 255 с.
3. Белянская Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-studencheskogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 25.06.2021).
4. Зорина Е.Е. Особенности организации иностранному языку в вузе лиц с особыми образовательными потребностями // Наука и образование: новое время. 2017. № 5 (22). С. 383–388.
5. Кадомцева С.Ю. Обучение глухих и слабослышащих студентов английскому языку // Иностранные языки в школе и вузе: сб. науч. ст. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2015. С. 67–75.
6. Кокорина Е.А. Вновь об особенностях обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья на примере заикания // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 71–75.
7. Конвенция о правах инвалидов: принята Резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106 // Гарант: информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 25.06.2021).
8. Макарова Т.С. Инклюзивное иноязычное образование: ситуативные методы формирования методической компетенции учителя иностранного языка // Актуальные вопросы современной лингвистики: сб. науч. ст. М.: ООО «Языки Народов Мира», 2017. С. 94–99.
9. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-k-spetsialnym-usloviyam-obespecheniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-invalidov-v-organizatsiyah-professionalnogo/viewer> (дата обращения: 25.06.2021).
10. Никулина И.В. Психологические особенности студенческого возраста: учеб. пособие. Самара: Универс Групп. 2009. 100 с.
11. Осикова Л.Н., Алексева О.П. Разноуровневое обучение иностранному языку в академической группе университета инклюзивного высшего образования // Педагогический журнал. 2018. Т. 8, № 2А. С. 238–255.
12. Панина Т.И., Мартемьянова М.А., Коньшина В.П. Преподавание иностранного языка слабовидящим студентам в медицинском вузе: проблемы и возможные решения // Труды Ижевской государственной медицинской академии. 2018. Т. 56. С. 156–157.
13. Сигал Н.Г. Обучение иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования. [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1303148247/Statya.v.inostrannye.yazyki.pdf (дата обращения: 25.06.2021).
14. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 160 с.
15. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. URL: https://lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2901 (дата обращения: 25.06.2021).

16. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Правовая система «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2021).
17. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
18. Oser F. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. München, 1994. S. 773–800.

Поступила в редакцию 25.06.2021

Брим Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы

Милютинская Наталия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы

ФБГОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1

E-mail: brim75@mail.ru

N.E. Brim, N.Yu. Milyutinskaya

INCLUSIVE LEARNING INTERACTION MANAGEMENT IN VOCATIONAL PHILOLOGICAL TRAINING ON BACHELOR'S DEGREE LEVEL

DOI: 10.35634/2412-9550-2021-31-3-331-342

The present article suggests the way of inclusive learning interaction management based on Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Russian Federation Federal acts, humanistic, person centered, communicative and activity centered approaches as well as 'universal design' training. Interaction efficiency is achieved by pedagogical environment identification and grounding in psychological, technological, cognitive and linguistic units. Based on expert evaluation and the method of observation, the authors analyze the activities of teachers and students with and without disabilities in the process of foreign language learning. Some ways of pedagogical support of educational interaction in problem-based situations are proposed; attention is paid to the choice of optimal educational resources: teaching methods, forms and aids, aimed at intellectual, cultural, moral, socio-professional development of the future specialist. In addition, training resources are oriented on coping with stereotypes, respect to others and mutual enrichment.

Keywords: inclusive learning interaction, disabilities performances, pedagogical environment, humanistic orientation, teaching methods.

Received 25.06.2021

Brim N.E., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature

Milyutinskaya N.Yu., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature

Udmurt State University

Universitetskaya st., 1, Izhevsk, Russia, 426034

E-mail: brim75@mail.ru