

УДК 372.881.1:376-056.24(045)

*Н.Е. Брим, Н.Ю. Милютинская***РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД В ИНОЯЗЫЧНОМ ИНКЛЮЗИВНОМ УЧЕБНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОЛОГИЯ»**

В статье рассматриваются эффективные методы организации инклюзивного учебного взаимодействия, базирующегося на системополагающих принципах инклюзивного образования, идеях гуманизма, положениях личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов. Ролевая игра как интерактивный метод обучения на занятиях по иностранному языку представляется заданной ситуацией, приближенной к реальным условиям и способствующей развитию заинтересованности и мотивированности студентов инклюзивной группы посредством педагогической поддержки. Целью статьи является анализ преподавательского опыта использования ролевых игр на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного, рефлексивно-оценочного компонентов и эмпирическое доказательство эффективности ролевой игры в контексте иноязычной подготовки студентов инклюзивной группы направления «Филология». Гипотеза исследования заключается в доказательстве эффективности ролевой игры в процессе обучения иностранному языку обучающихся инклюзивной группы. В эксперименте приняло участие 46 бакалавров филологии (3 юноши и 43 девушки), средний возраст которых составил 19,2 года. В коммуникативно-деятельностном и профессиональном блоках предлагаются разработанные по определенному алгоритму ролевые игры в рамках профессионального инклюзивного образования, что составляет научную новизну исследования, базирующегося на методах индивидуальной экспертной оценки, нестандартизированного простого наблюдения, математической статистики. Результатом опытно-экспериментальной работы явились значимые сдвиги в динамике изменения коэффициента уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы ( $p=0,0001$ ), что подтверждает эффективность использования ролевой игры в иноязычном инклюзивном учебном взаимодействии. Ролевую игру как интерактивный метод предлагается использовать на занятиях по иностранному языку со студентами направления подготовки «Филология».

*Ключевые слова:* иностранный язык, инклюзивное учебное взаимодействие, ролевая игра, методы обучения, педагогическая поддержка.

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-3-297-309

**Введение**

Внедрение программ инклюзивного образования в российские вузы относится к комплексным проблемам современной действительности. Особую важность при этом представляет правильное понимание его концепции: создание равных условий для получения необходимых знаний всеми участниками учебного взаимодействия, предполагающего высокий уровень активности обучающихся посредством разнообразия их взаимоотношений, порождаемых процессом достижения совместных целей.

Таким образом, *актуальность исследования* обусловлена необходимостью организации эффективного инклюзивного учебного взаимодействия, позволяющего обеспечить активность каждого в атмосфере доброжелательности и успеха. Однако при возрастающей потребности такого рода взаимодействия следует отметить недостаточную разработанность в педагогике методов и форм обучения, в равной степени соответствующих образовательным потребностям обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – с ОВЗ) и не имеющих ограничения по здоровью (далее – без ОВЗ).

Данное противоречие определяет *проблему исследования*, которая заключается в обосновании значимости ролевых игр как интерактивного метода обучения иностранному языку студентов с ОВЗ и без ОВЗ, создающего благоприятную образовательную среду.

*Целью работы* является анализ преподавательского опыта использования ролевых игр в контексте иноязычной подготовки бакалавров филологии инклюзивной группы на основе их оригинальной разработки в рамках заданной структуры.

В качестве *задач исследования* можно выделить следующие:

– проанализировать научную литературу по проблеме включения ролевых игр в контекст инклюзивной иноязычной подготовки бакалавров филологии;

- рассмотреть ролевую игру как интерактивный метод активизации деятельности обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ;
- описать опыт использования ролевых игр преподавателями Института языка и литературы Удмуртского государственного университета в инклюзивной группе;
- разработать структуру ролевой игры на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного компонентов;
- экспериментально проверить эффективность внедрения разработанных ролевых игр в процесс обучения иностранному языку студентов инклюзивной группы.

*Научная новизна исследования* состоит в научно-методическом и опытно-экспериментальном обосновании применения ролевых игр в рамках коммуникативно-деятельностного и профессионального блоков иноязычной подготовки студентов в инклюзивном учебном взаимодействии по определенному алгоритму.

Представление личного опыта использования ролевых игр на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного, рефлексивно-оценочного компонентов в организации ролевой игры в процессе профессионального инклюзивного обучения составляет практическую значимость данного исследования.

Кроме того, в работе систематизированы теоретические источники по направлениям инклюзивного образования и эффективным методам обучения.

## 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 и методе математической статистики.

В опытно-экспериментальной работе в общей сложности приняло участие 46 студентов Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, двое из которых – лица с ОВЗ, 3 человека – юноши, 43 – девушки. Возраст испытуемых – от 19 до 21 года, при М (средний возраст) = 19,2 года. При этом инклюзивную группу составили студенты 3 курса в количестве 24 человек, двое из которых – юноши с ОВЗ, имеющие некоторые расстройства в области эмоционально-волевой сферы и, соответственно, поведенческие отклонения, вызванные быстрой истощаемостью психической и интеллектуальной деятельности, снижением работоспособности, возбудимостью. В неинклюзивную группу, характеризующуюся средним уровнем успеваемости и достаточно хорошими межличностными отношениями, вошло 22 студента 3 курса, один из которых юноша.

Исследование проводилось без контрольных групп на основе сравнения результатов роста зависимых переменных от начала введения ролевых игр до завершения этого процесса. Выбор обусловлен отсутствием возможности создания равноценных контрольных групп. Для сравнения тенденции изменения и роста уровня оценки деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку средствами ролевых игр в эксперимент была введена неинклюзивная группа с такими же возрастными и приблизительно одинаковыми языковыми показателями.

В исследовании использовался метод индивидуальной экспертной оценки и нестандартизированного простого наблюдения для получения информации о деятельности обучающихся инклюзивной группы в ролевых играх в процессе овладения ими иностранным языком. В рамках метода индивидуальной экспертной оценки был использован прикладной метод обработки данных – метод анкетного опроса, который содержал вопросы закрытого типа, логически связанные с задачами исследования. Метод нестандартизированного простого наблюдения, являясь одним из самых активных педагогических методов при проведении любого эксперимента, позволил в полной мере проанализировать деятельность обучающихся инклюзивной группы в ролевых играх в процессе овладения ими иностранным языком. Технология нестандартизированного простого наблюдения содержит три этапа. Подготовительный этап предполагал определение места наблюдения – Институт Языка и Литературы, группы с обучающимися с ОВЗ; времени – по расписанию занятий по иностранному языку, которые проводятся 3 раза в неделю; вспомогательных средств – разработанные ролевые игры и план наблюдения. На этом этапе фиксировались события в виде протоколирования по определенным аспектам. Второй этап – процесс наблюдения, включал первичное восприятие поведения обучающихся с ОВЗ и без в ролевой игре на занятии по иностранному языку, категоризацию признаков, сравнение

и соотнесение данных наблюдения на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного, рефлексивно-оценочного компонентов. На аналитическом этапе было описано наблюдение, проведен анализ данных и сформулированы выводы.

Средствами диагностики в опытно-экспериментальной работе стали адаптированные и модифицированные методики:

- опросник «Учебная мотивация» Г.А. Карповой в рамках вводно-мотивационного компонента деятельности студента в ролевой игре;
- диагностика уровня познавательной активности обучающегося по Г.И. Шукиной, Т.И. Шамоной в рамках операционально-познавательного компонента;
- методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой в рамках рефлексивно-оценочного компонента.

На базе представленных выше методов и методик нами был разработан опросник по определению уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы в ролевой игре, состоящий из 10 вопросов и включающий три диагностических признака: вводно-мотивационный, операционально-познавательный, рефлексивно-оценочный.

Формула вычисления коэффициента уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы представляется следующим образом:

$$K_c = \frac{A(+2) + B(+1) + C(0) + D(-1) + E(-2)}{N},$$

где  $K_c$  – коэффициент уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы в ролевой игре; А, В, С, D, E – число ответов от твердой положительной оценки до твердой отрицательной; N – число диагностических признаков.

Градация баллов для определения уровня оценки деятельности студентов:

*Высокий* (В) +2 – (+0,7)

*Средний* (С) +0,7 – (-0,6)

*Низкий* (Н) – 0,7 – (-2)

Полученные данные подверглись математической обработке в статистической программе SPSS. Был проведен сравнительный анализ коэффициентов уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы и группы без лиц с ограниченными возможностями здоровья до и после опытно-экспериментальной работы с использованием t-критерия Стьюдента при выявлении значимости сдвигов показателей.

Данные опытно-экспериментальной работы представлены в разделе о результатах исследования.

## Результаты и их обсуждение

### *Обзор научных работ, посвященных проблемам инклюзивного образования*

Инклюзивное образование представляет собой естественный процесс развития общего образования, подразумевающего доступность получения знаний для всех желающих, независимо от их половой, этнической, религиозной принадлежности, прежних достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родственников и других различий.

Сформированный в современной действительности международный консенсус определяет важность интеграции в образовательно-воспитательном процессе. Финансируемые денежные средства позволяют развивать технологическое оснащение и методологическую базу для более эффективной организации инклюзивного обучения, прогрессирующего в ряде западноевропейских и североамериканских стран (Англия, Германия, Испания, Бельгия, Дания, США, Канада).

В настоящее время инклюзивное образование на территории РФ опирается прежде всего на законодательную базу: Конституцию РФ, федеральный закон «Об образовании», федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцию о правах ребенка и Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод [6; 14; 17].

В современной педагогической и психологической литературе (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, А.В. Морозов и др.) формулируются системопологающие принципы инклюзивного образования о ценности человека и подлинном образовании, основывающиеся на положениях гуманистической педагогики, коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов [1; 10].

А.Т. Файзрахманова, А.Д. Залялетдинова, Н.А. Федорова, Ю.Е. Миндукова, А.А. Новиченко и другие авторы отмечают трудности и барьеры (архитектурные, финансовые, когнитивные, информационные и т. д.), возникающие в инклюзивном учебном взаимодействии [16]. Этот процесс требует, с одной стороны, интеллектуальной и психологической мобилизации лиц с ОВЗ, с другой стороны, толерантности, понимания и внимания остальных участников. Таким образом, предполагается создание необходимой адаптированной образовательной среды и оказание поддерживающих услуг.

Для данного исследования также актуальны работы о социализации личности студента с ОВЗ средствами иностранных языков (Т.С. Макарова, Е.А. Кокорина, Е.Е. Зорина и др.) [4; 5; 8], а также профессионально-педагогической подготовке в области инклюзивного иноязычного обучения (Т.С. Макарова, Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова и др.) [8; 9]. Авторы справедливо отмечают, что организация иноязычного обучения студентов в инклюзивной группе должна осуществляться в сотрудничестве, с использованием активных методов и чередованием разных форм работы.

#### *Анализ эффективных методов обучения в процессе инклюзивного учебного взаимодействия*

Под *инклюзивным учебным взаимодействием* мы будем понимать 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 специалиста [2, с. 336].

В рамках инклюзивного образования выделяются, прежде всего, такие методы обучения, которые способствуют успешному и комфортному усвоению материала лицом с ОВЗ: методы моторной коррекции (телесно-ориентировочные и релаксирующие), сенсомоторные методы (слухового и зрительного восприятия учебного материала), когнитивные методы (проблемно-поисковые и исследовательские) [18].

Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова пишут об эффективности бланковых методик, сокращении фронтальных форм работы на занятии и огромном потенциале игровых методов, активизирующих и интенсифицирующих учебный процесс, формирующих положительные эмоции и создающих «ситуацию успеха». Авторы подчеркивают также важность использования метода проектов в инклюзивной группе, предоставляющего обучающимся самостоятельно получать знания, решая конкретные практические задачи [7].

Ю.В. Василькова, Т.О. Трохина подчеркивают важность активных методов обучения, составления индивидуальных учебных маршрутов, проведения мониторингов, разнообразия методов контроля: тесты на соответствие, группировка информации, тесты перекрестного выбора, задания на до-полнение материала [15].

Рассматривая инклюзивное учебное взаимодействие как процесс совместной деятельности обучающихся с ОВЗ, без ОВЗ и преподавателя, необходимо представить также метод «полного усвоения» А.С. Границкой [12].

Очевидно, овладение знаниями разными людьми требует разного количества времени, что не совсем реально для современного занятия, имеющего определенные временные рамки. Следует отметить, что лица с ОВЗ не способны длительно удерживать внимание, обладают замедленным темпом мышления при поисковых и аналитических заданиях, слабой учебной активностью, быстрой утомляемостью. Метод А.С. Границкой предполагает максимальную индивидуализацию учебного процесса для полного усвоения материала всеми обучающимися. После общего обсуждения материала, каждый получает свое задание, которое выполняется по-разному: с преподавателем, по образцу, без образца, в группе и т. д. Рекомендуется использовать вариативные листы, наушники (для аудиалов и слабовидящих), дополнительные упражнения для хорошо успевающих обучающихся, можно формировать группы по общим интересам или даже настроению. Такой формат позволяет тратить необходимое количество времени для понимания конкретной темы каждым.

На основе структуры учебного взаимодействия, выделенной Н.Е. Щурковой [19], ранее нами были предложены методы и формы обучения иностранному языку в инклюзивной группе студентов на каждом из его этапов:

1. *Организационный этап* – фонетическая зарядка с раздаточным материалом и разными эмоциональными режимами работы (например, грустно/радостно).
2. *Проверочный этап* – проверка домашнего задания с использованием опорных схем в случае ошибки, преследующих цель латентного руководства мыслительной деятельностью обучающегося.

3. *Подготовительный этап* – ввод в основную тему занятия через просмотр видеосюжета с применением метода мозгового штурма и диалоговых форм работы.

4. *Основной этап* – организация работы с текстом с включением методов сторителлинга, ролевых игр, частично-поисковых методов обучения, дискуссий.

5. *Контрольный этап* – компьютерное тестирование с учетом индивидуальных особенностей обучающегося (например, по уровню сложности задания, по продолжительности его выполнения).

6. *Рефлексивный этап* – анализ и оценивание своей деятельности с помощью рефлексивных опросников.

7. *Информационный этап* – представление домашнего задания и дальнейших перспектив работы с использованием зрительной опоры и латентного контроля со стороны преподавателя [2].

Такой экспериментально апробированный способ организации инклюзивного учебного взаимодействия, на наш взгляд, создает психологический комфорт в группе, вызывает положительный эмоциональный отклик у студентов, стимулирует их мыслительную деятельность, способствует успешному овладению знаниями обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ.

### ***Ролевая игра как интерактивный метод иноязычной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья***

К числу современных интерактивных методов иноязычного обучения относится игра.

Анализ научной литературы по теме позволил выяснить, что игра рассматривается учёными:

– как средство воспитания и обучения, а также развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития умственных действий; средство развития произвольного поведения (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин);

– как ведущий тип деятельности ребенка, способ овладения социальными навыками на основе подражания, игра – это источник развития, который создаёт зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский, Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин);

– как вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением (Г.К. Селевко);

– как высшая степень развития и обогащения чувственного опыта обучающегося, формирующая его представления о свойствах и качествах предметов, ведущая к умственному развитию (Ф. Фребель, Монтессори, Л.А. Венгер, В.Н. Аванесов).

Изучение исследований по проблеме содержания понятия «ролевая игра» [11; 20] позволяет нам определить ролевую игру как упражнение, в котором обучающиеся в процессе учебной деятельности, в рамках заданной ситуации, приближенной к реальным условиям общения и роли, осваивают иноязычное общение, опробуют смыслы действий, внутренние состояния, способы действий и определяют свои возможности.

Игровые технологии имеют многофункциональный характер. Исследователи выделяют следующие функции: коммуникативную, познавательную, диагностическую, функцию коррекции, интерактивную, оптимизационную и развлекательную [3; 13].

Одним из главных психологических факторов совместного обучения в инклюзивной группе является личная заинтересованность обучающихся, их потребности, степень их мотивированности. В общении, в деятельности (в нашем случае игровой) происходит взаимодействие вербального мышления, вербальной памяти, невербального интеллекта, речевых особенностей личности и языкового опыта (по И.А. Зимней) обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ. Крайне важным фактором, снимающим психологическое давление, является то, что сами обучающиеся определяют характер деятельности и общения согласно определенной роли. Игровая ситуация безопасна, так как обучающийся действует в ней условно, но опыт, приобретенный в игре, является настоящим, поскольку он прожит обучающимся [20].

При введении ролевых игр в учебный процесс следует учитывать принцип нарастающей сложности. В качестве подготовительных упражнений к ролевым играм следует использовать репродуктивные упражнения – сторителлинг, затем подключать однокомпонентные игры, представленные одним игровым актом (например, покупка вещей, поздравление с днём рождения). Более сложным вариантом является комплексная игра, содержащая ряд игровых актов, связанных одной идеей, которая характеризуется свободой реализации, спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. При распределении ролей учитываются психологические особенности личности обучающихся (создание ситуации, при которой возможна самореализация обучающегося), соответствие интересам студентов, создание эмоционального настроения, специфика памяти (моторная, ассоциативная, экспрес-

сивная, вербально-эмоциональная), абстрактное мышление, уровень сформированности коммуникативных способностей, характер предъявления (наглядно-чувственный, абстрактно-логический) и усвоения учебного материала (подключение всех видов анализаторов: зрительного, слухового, речедвигательного, моторно-графического).

Особое значение при организации ролевой игры на занятиях по иностранному языку отводится преподавателю, который создаёт атмосферу успеха. Вслед за Н.Е. Щурковой мы выделяем несколько операций по организации ситуации успеха: создание атмосферы доброжелательности, снимающей напряжение и позволяющей обеспечить активность обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ; авансирование, заключающееся в оглашении достоинств обучающихся как с ОВЗ, так и без ОВЗ, которые они еще не проявили, но окружающие наделяют их этими качествами; «персональная исключительность» студентов с ОВЗ и без ОВЗ, которую преподаватель подчёркивает на протяжении ролевой игры при взаимодействии студентов друг с другом; высокая оценка детали, а не целостного речевого поведения обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ [19].

### **Описание опыта использования ролевых игр преподавателями Института языка и литературы Удмуртского государственного университета в инклюзивной группе**

В ходе исследования на основе разработанного нами опросника было выявлено, что в ролевой игре раскрываются такие положительные качества студентов инклюзивной группы, как: терпимость, самостоятельность, умение вести конструктивный диалог, творчество – 24 человека (100 %). Однако 5 человек (21 %), в том числе обучающиеся с ОВЗ, назвали также отрицательные стороны: отсутствие поведенческой гибкости, раздражительность. 15 студентов (62 %), включая лиц с ОВЗ, предпочитают ролевые игры с социально-бытовыми сюжетами, сказочные сюжеты выбирают 2 человека (8 %), социально-профессиональные – 5 человек (21 %), психолого-ориентированные – 2 человека (8 %). 17 человек (71 %), включая студентов с ОВЗ, готовы выполнять роль ведущего. Остальные 7 человек (29 %) видят себя пока только на второстепенных ролях. На вопрос об эффективном влиянии ролевой игры на общение внутри группы положительно отвечают 22 студента (92 %), включая 1 обучающегося с ОВЗ, отрицательно – 2 человека (8 %), один из них лицо с ОВЗ. По частоте использования ролевых игр в процессе изучения иностранного языка мнения студентов расходятся: на каждом занятии – 12 человек (50 %), один раз в неделю – 8 человек (33 %), включая студентов с ОВЗ, один раз в месяц – 4 человека (17 %).

Рассмотрим примеры организации ролевых игр и специфику деятельности студентов с ОВЗ и без ОВЗ на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного, рефлексивно-оценочного компонентов в рамках определенного этапа ролевой игры.

Основными элементами ролевой игры являются: *тип игры* 1. учебные, контролируемые, умеренно-контролируемые, обобщающие, тренинги; 2. познавательные, воспитательные, развивающие; 3. репродуктивные, производительные, творческие; 4. коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические; *тема*, которая определяет содержание взаимодействия; *роли*, распределяемые между участниками; *ситуация* как совокупность конкретных условий речевого общения.

Следует отметить, что для эффективного взаимодействия студентов с ОВЗ и без ОВЗ в ролевой игре мы использовали принцип нарастающей сложности, предлагая студенту с ОВЗ сначала простые роли. Получив положительный результат, мы усложнили задачу и расширили ролевой репертуар студента с ОВЗ, назначив его на одну из главных ролей. В представленных играх, в первом случае студент с ОВЗ исполняет одну из второстепенных ролей. Во втором случае студенту с ОВЗ была предложена роль одного из главных действующих лиц игровой ситуации.

### **Пример 1.**

*Тип игры:* умеренно-контролируемая.

*Тема игры:* «Страны и национальности».

*Роли:* ведущий, студенты, представляющие различные страны (Россия, Германия, Англия, Франция, Италия и т. д.).

*Ситуация:*

На международной конференции обсуждаются вопросы культуры и обычаев некоторых стран мира. Представители отвечают на вопросы ведущего (лицо без ОВЗ) и друг друга. Обучающийся с ОВЗ выступает в роли англичанина.

**Пример 2.**

*Тип игры:* обобщающая

*Тема игры:* «Одарённые дети: преимущества и недостатки».

*Роли:* ведущий-журналист ток-шоу, гости шоу: родители, учитель, одноклассник, сосед по дому, психолог, одаренный подросток.

*Ситуация:*

В рамках телевизионного ток-шоу «Одарённые дети: преимущества и недостатки» гости, представляющие разные социальные роли, обсуждают проблему одарённости детей подросткового возраста. Ведущий – инициатор дискуссии, продумывает структуру шоу, вопросы, начало и конец программы. Роль одаренного подростка предназначена для обучающегося с ОВЗ.

***Ролевые игры в рамках коммуникативно-деятельностного и профессионального блоков иноязычной подготовки студентов в инклюзивном учебном взаимодействии***

В процессе иноязычной подготовки бакалавров филологии особое внимание уделяется коммуникативно-деятельностной и профессиональной сферам, в которых формируются информационные, личностно-валеологические, коммуникативные, социальные и творческие компетенции. Такой подход в обучении способствует развитию познавательной активности, толерантности, открытости, самостоятельности личности обучающегося. Опираясь на теоретические источники и личный опыт, в данном исследовании мы представим возможные варианты ролевых игр в рамках выше указанных блоков на примере инклюзивной группы.

Ролевая игра имеет определенную структуру, которой мы и будем придерживаться в дальнейшем:

1. Цель.
2. Количество участников.
3. Характер отношений между участниками.
4. Вспомогательные средства.
5. Функция преподавателя.
6. Инклюзивное учебное взаимодействие.
7. Рефлексия.
8. Предполагаемое время.
9. Рекомендации преподавателю.

**Ролевая игра 1. Коммуникативно-деятельностный блок**

Тип ролевой игры (см. выше пункт «Описание опыта использования ролевых игр преподавателями ИЯЛ УдГУ в инклюзивной группе») в рамках коммуникативно-деятельностного блока варьируется в зависимости от задач занятия. Например, в тематическом блоке «Семья» это может быть игра, построенная на основе метода фокус-группы. Данный метод включает две группы ролей: конструктивные (модератор, авторитет, союзник модератора, сдержанные участники, застенчивые) и деструктивные (альтернативный лидер, антагонист, вещатель, доминатор, уточнитель, нащёптыватель). Суть игры заключается в том, что студенты в рамках своей роли обсуждают проблему «Семейные ценности в современном мире». Модератор, авторитет, союзник модератора продумывают ход обсуждения (выделяют проблемы, распределяют время, готовят вступительное и заключительное слова). После того, как объявлены проблемы для обсуждения, выделяется время на продумывание участниками аргументов и контраргументов.

1. *Цель игры:* формирование стратегий коммуникативного поведения в ситуации иноязычного общения, на основе принципов сотрудничества, толерантности, открытости, самостоятельности; создание положительного эмоционального климата в группе.
2. *Количество участников:* группа от 12 до 15 человек.
3. *Характер отношений:* деловой, нацеленный на сотрудничество.
4. *Вспомогательные средства:* карточки с описанием роли, список необходимых опорных фраз ведения дискуссии, опорных словосочетаний по теме «Семья», ТСО (при необходимости).
5. *Функция преподавателя:* разрабатывает сценарий (составляет план) и задание (формулирует цель и проблему), стимулирует и латентно сопровождает деятельность обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ.

6. *Инклюзивное учебное взаимодействие*: студенты осмысливают цель, мотивируются, включаются в деятельность. Модератор, авторитет, союзник модератора координируют работу группы. Эти роли требуют определенных личностных качеств. Для обучающегося с ОВЗ это задание может оказаться трудным, но престижным. При необходимой поддержке преподавателя (на эмоциональном и поведенческом уровнях), толерантном отношении других участников студент с ОВЗ способен справиться как с «ведущими» ролями, так и с «второстепенными». Оказавшись в центре внимания, он проявляет большую заинтересованность в учебном процессе, лучше концентрирует внимание, ощущает себя частью целого, учится адекватно реагировать на разные стили поведения других (доминатор, уточнитель, нашёптыватель и т. д.). Студенты без ОВЗ в рамках своих ролей учатся сотрудничеству на толерантной основе. Группа работает на достижение единого результата – формирование положительного отношения к разным точкам зрения по одной и той же проблеме, которое ведет к культурному обогащению и личностному развитию каждого участника общения.
7. *Рефлексия*: совместная оценка и анализ проделанной работы.
8. *Рекомендуемое время*: 45 минут.
9. *Рекомендации преподавателю*: для успешного результата проработать образцы диалогов/ситуаций заранее (на предыдущих занятиях); способствовать созданию атмосферы доброжелательности в группе; использовать «скрытые инструкции» и приемы «положительного подкрепления» в процессе игры; учитывать знания студентов по теме; создать сигнальные карточки (например, регламентирующие время ответа, служащие схемой-опорой для лица с ОВЗ, выражающие ваше отношение к происходящему и др.).

### **Ролевая игра 2. Профессиональный блок**

В профессиональной подготовке бакалавров филологии особое место принадлежит включению ситуаций с элементами педагогизации на занятиях по иностранному языку. Например, один из студентов выполняет роль учителя, объясняющего материал, а также координирующего деятельность остальных участников игры, которые становятся «учениками». У них тоже есть роли: «всезнайка», «мечтатель», «весельчак», «двоечник», «болтун» и т. д.

1. *Цель игры*: формирование навыков профессионального общения, стимулирование познавательной активности обучающихся, создание положительного эмоционального фона в группе.
2. *Количество участников*: группа от 10 до 12 человек.
3. *Характер отношений*: деловой, нацеленный на сотрудничество.
4. *Вспомогательные средства*: карточки с описанием роли, список необходимых опорных фраз ведения урока для «учителя» и возможных ответов для «учеников», ТСО (при необходимости).
5. *Функция преподавателя*: разрабатывает сценарий (составляет план) и задание (формулирует цель и проблему), стимулирует и латентно сопровождает деятельность обучающихся, курирует студента с ОВЗ.
6. *Инклюзивное учебное взаимодействие*: студенты осмысливают цель, мотивируются, включаются в деятельность. Руководящая роль у студента-учителя. Он координирует работу всей группы. Роль требует определенных личностных качеств. Для обучающегося с ОВЗ это задание достаточно трудное, но престижное. При необходимой поддержке преподавателя (на эмоциональном и поведенческом уровнях), толерантном отношении других участников, студент с ОВЗ способен справиться как с ролью «ученика», так и с ролью «учителя». Оказавшись в центре внимания, он проявляет большую заинтересованность в учебном процессе, лучше концентрирует внимание, ощущает себя частью целого, учится адекватно реагировать на разные стили поведения других (шумных, невнимательных, не слушающих и т. д.), не испытывая при этом раздражения. Студенты без ОВЗ играют свои роли, проявляя толерантность по отношению к «учителю» и друг другу. Группа работает на достижение единого результата.
7. *Рефлексия*: совместная оценка и анализ работы.
8. *Рекомендуемое время*: 45 минут.
9. *Рекомендации преподавателю*: для успешного результата проработать образцы диалогов/ситуаций заранее (на предыдущих занятиях); способствовать созданию атмосферы доб-

рожелательности в группе; использовать «скрытые инструкции» и приемы «положительного подкрепления» в процессе игры; учитывать контекст знаний студентов о будущей профессии; создать сигнальные карточки (например, регламентирующие время ответа; служащие схемой-опорой для лица с ОВЗ; выражающие ваше отношение к происходящему и др.).

### **Опытно-экспериментальная работа**

Целью опытно-экспериментальной работы является разработка ролевых игр и проверка их эффективности в процессе обучения иностранному языку студентов инклюзивной группы.

К задачам опытно-экспериментальной работы по использованию ролевых игр в инклюзивной группе бакалавров филологии мы относим следующие:

– подобрать и адаптировать известные в психолого-педагогической литературе методики оценки учебной деятельности студентов инклюзивной группы по заданным критериям (представлены в разделе **Методы**);

– провести диагностический срез с целью выявления уровня оценки деятельности студентов инклюзивной и неинклюзивной групп в ролевой игре в процессе обучения иностранному языку;

– включить студентов инклюзивной и неинклюзивной групп в процесс ролевой игры согласно разработанной структуре и содержанию;

– проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по использованию ролевых игр на занятии по иностранному языку на основе методов индивидуальной экспертной оценки и нестандартизированного простого наблюдения;

– проверить эффективность внедрения ролевых игр в процесс обучения иностранному языку студентов инклюзивной группы с помощью метода математической статистики.

Гипотеза исследования заключается в том, что, если в процесс иноязычного учебного взаимодействия внедрить специально разработанные ролевые игры, то эффективность обучения на уровне вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного критериев у студентов инклюзивной группы повысится.

Определение уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы выдвигает проблему их качественной и количественной характеристики, основанной на выделенных нами критериях (см. табл. 1).

Для анализа деятельности студентов инклюзивной группы был выбран эксперт (преподаватель иностранного языка), наблюдающий за деятельностью каждого студента и отвечающий на вопросы разработанного нами по представленным ранее методикам анкетного опроса, базирующегося на оценке вводно-мотивационного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов деятельности студентов.

В начале опытно-экспериментальной работы (ОЭР) студенты были не совсем уверены в себе, не всегда точно понимали задание, больше были ориентированы на себя, чем на группу. Студенты с ОВЗ критически реагировали на противоположную точку зрения, периодически создавая ситуацию дискомфорта для других участников ролевой игры, используя сложные вопросы или комментарии. Замечания не всегда принимались ими адекватно, иногда наблюдалась эмоциональная неуравновешенность при анализе допущенных ошибок. После ОЭР по активному внедрению ролевых игр в процесс обучения иностранному языку у студентов инклюзивной группы наблюдались положительные изменения. Практически все студенты проявляли интеллектуальную активность, демонстрировали эмоциональную уравновешенность, терпимость, способность к адекватной оценке себя и других участников ролевой игры.

ЭР в неинклюзивной группе студентов проводилась аналогично. Следует отметить, что с самого начала процесс взаимодействия обучающихся друг с другом не представлял особых трудностей, занятия в целом отличались благоприятной атмосферой. Студенты легко шли на контакт, были открыты, но не всегда ориентировались на получение общей цели, не были собраны. После проведения ОЭР результаты были положительными, но не значимыми.

Данные по результатам работы представлены в табл. 2. Полученные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS. Был проведен анализ коэффициентов уровня оценки деятельности студентов инклюзивной и неинклюзивной групп в ролевой игре. Расчет коэффициента производился по формуле, представленной в разделе **Методы**.

Таблица 1

**Критерии оценки деятельности студентов инклюзивной группы в ролевой игре**

Уровень	Критерии		
	Вводно-мотивационный	Операционально-познавательный	Рефлексивно-оценочный
Высокий	задачи поняты, внутренне приняты; студенты уверены, открыты, эмоционально положительно настроены; испытывают желание проанализировать результаты игры и получить информацию о своей деятельности	студенты готовы к воспроизведению знаний и их последующей интериоризованности; проявляют интеллектуальную активность; ориентированы на других участников; творчески заинтересованы; не испытывают недостаток в экстралингвистических знаниях	адекватная оценка своих возможностей; принимают замечания преподавателя, обосновывают их
Средний	задачи не совсем поняты, внутренне не до конца приняты; студенты не всегда уверены, открыты, эмоционально положительно настроены; не всегда испытывают желание проанализировать результаты игры и получить информацию о своей деятельности	студенты не всегда готовы к воспроизведению знаний и их последующей интериоризованности; проявляют определенную интеллектуальную активность; не всегда ориентированы на других участников; творчески не очень заинтересованы; практически не испытывают недостаток в экстралингвистических знаниях	не всегда адекватная оценка своих возможностей; не всегда принимают замечания преподавателя и обосновывают их
Низкий	задачи не поняты, внутренне не приняты; студенты не уверены, закрыты, эмоционально отрицательно настроены; не испытывают желание проанализировать результаты игры и получить информацию о своей деятельности	студенты не готовы к воспроизведению знаний и их последующей интериоризованности; не проявляют интеллектуальную активность; не ориентированы на других участников; творчески не заинтересованы; испытывают недостаток в экстралингвистических знаниях	неадекватная оценка своих возможностей; не принимают замечания преподавателя, не обосновывают их

Таблица 2

**Результаты ОЭР студентов в процентах**

Уровень оценки деятельности студентов	Инклюзивная группа до ОЭР – после ОЭР	Неинклюзивная группа до ОЭР – после ОЭР
Высокий	5,4 % – 89 %	5,7 % – 7,1 %
Средний	88,2 % – 11 %	85,7 % – 90 %
Низкий	6,4 % – 0 %	8,6 % – 2,9 %

Таблица 3

**Динамика изменения коэффициента уровня оценки деятельности студентов в ролевой игре**

Показатель (среднее значение)	До ОЭР	После ОЭР	t-критерий	Уровень значимости
Кс в инклюзивной группе	0,372 (С)	1,11 (В)	-21,42	P=0,0001
Кс в неинклюзивной группе	0,247 (С)	0,311 (С)	-1,73	P=0,091

Кс – коэффициент уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы в ролевой игре; В – высокий уровень оценки деятельности студентов в ролевой игре, С – средний, Н – низкий; Р – уровень значимости сдвигов показателей.

Данные в табл. 2 и 3 показывают значимые сдвиги (0,372 до 1,11) в динамике изменения коэффициента уровня оценки деятельности студентов инклюзивной группы в ролевой игре. У студентов неинклюзивной группы при среднем повышении коэффициента (с 0,247 до 0,311) значимых сдвигов не наблюдается. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности ролевой игры именно в инклюзивной группе, где, таким образом, организуются комфортные условия для снятия барьеров межличностного общения и создания ситуации успеха для каждого. Ролевая игра помогает обучающимся с ОВЗ абстрагироваться от собственных проблем, снимает уровень тревожности и позволяет в полной мере реализовать их интеллектуальную активность, которая, как следует отметить, находится у них на достаточно высоком уровне.

Незначительные сдвиги в неинклюзивной группе можно прокомментировать изначально средним уровнем языковой подготовки, обусловившей медленные темпы усвоения материала. Кроме того, студенты не испытывали дискомфорта от общения друг с другом и до ОЭР, прислушивались к мнению окружающих, достаточно конструктивно относились к критике.

## Заключение

Поиск эффективных методов организации инклюзивного иноязычного учебного взаимодействия относится к числу комплексных проблем лингводидактики, решение которых рассчитано на долгую перспективу. Это объясняется тем, что не все существующие методы обучения и учения отвечают конкретным задачам и условиям инклюзивного обучения и требуют тщательного методического анализа и дидактической манипуляции.

Так, анализ научной литературы по проблеме включения ролевых игр в контекст инклюзивной иноязычной подготовки студентов направления «Филология» и собственный педагогический опыт позволил рассмотреть ролевую игру в качестве интерактивного метода активизации когнитивной, вербально-эмоциональной, творческой областей деятельности личности обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ в процессе учебного взаимодействия в рамках заданной ситуации. Студенты инклюзивной группы осваивают иноязычное общение, опробуют смыслы действий, внутренние состояния, способы действий и определяют свои возможности в условиях атмосферы доброжелательности и успеха при латентном содействии преподавателя.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала следующие результаты:

- адаптированные методики оценки учебной деятельности студентов инклюзивной группы позволили в полной мере выявить уровень оценки их деятельности в ролевой игре в процессе обучения иностранному языку;
- проведенный диагностический срез продемонстрировал средний уровень оценки деятельности большинства студентов инклюзивной группы (88,2 %), высокий уровень (5,4 %), низкий (6,4 %);
- студенты инклюзивной и неинклюзивной групп были включены в процесс иноязычного учебного взаимодействия с помощью специально разработанных ролевых игр, имеющих определенную структуру (цель, количество участников, характер отношений между участниками, вспомогательные средства, функцию преподавателя, инклюзивное учебное взаимодействие, рефлекссию, предполагаемое время, рекомендации преподавателю) в рамках вводно-мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного блоков;
- анализ результатов опытно-экспериментальной работы по использованию ролевых игр на занятии по иностранному языку на основе методов индивидуальной экспертной оценки и нестандартизированного простого наблюдения показал, что студенты инклюзивной группы стали проявлять большую интеллектуальную активность, демонстрировали эмоциональную уравновешенность, терпимость, способность к адекватной оценке себя и своих одноклассников;
- организованное учебное взаимодействие способствовало значимым сдвигам в динамике изменения коэффициента «уровень оценки деятельности» у студентов инклюзивной группы при повышении коэффициента со среднего до высокого уровня, что свидетельствует об эффективности внедрения ролевых игр в процесс обучения иностранному языку студентов инклюзивной группы. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтверждается.

К перспективам исследования мы относим апробацию разработанных ролевых игр, анализ и отбор эффективных методов самостоятельной учебной деятельности в инклюзивном иноязычном взаимодействии бакалавров филологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А. и др. Инклюзивная практика в высшей школе: учеб.-метод. пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 2015. 224 с.
2. Брим Н.Е., Милютинская Н.Ю. Из опыта организации инклюзивного учебного взаимодействия в иноязычной подготовке бакалавров филологии // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31, вып. 3. С. 331–342.
3. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1999. С. 21–25.
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. 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.
6. 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: 25.06.2023).
7. Левшунова Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т. 2017. 114 с.
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: 26.06.2023).
10. Морозов А.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном и дистанционном образовании при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56111.htm> (дата обращения: 25.06.2023).
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение. 1985. 87 с.
12. Ротарь Е.П. Методика полного усвоения Границкой. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/79/005/94078.php> (дата обращения: 25.06.2023).
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование. 1998. 256 с.
14. 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](https://lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2901) (дата обращения: 25.06.2023).
15. Трохина Т.О. Педагогика инклюзивного образования. Методы инклюзивного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya-osobnosti-metodiki-metody-inklyuzivnogo-obucheniya-4376607.html> (дата обращения: 25.06.2023).
16. Файзрахманова А.Т., Залялетдинова А.Д., Федорова Н.А., Миндукова Ю.Е. и др. Исследование самодетерминации студенческой молодежи в условиях инклюзивного образования в федеральном университете // Конкурс проектов на соискание грантов для выполнения научно-исследовательских работ студенческими научными коллективами КФУ. Заявка № 15. 2014.
17. 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: 25.06.2023).
18. Федина А.В. Современные технологии развития навыков общения у детей с ОВЗ. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-sovremennie-metodi-razvitiya-navikov-obscheniya-u-detey-s-ovz-3401512.html> (дата обращения: 25.06.2023).
19. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
20. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. №1. С.54–62.

Поступила в редакцию 27.06.2023

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*

## **ROLEPLAY AS AN INTERACTIVE METHOD OF INCLUSIVE LEARNING ENGAGEMENT IN PHILOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS**

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-3-297-309

The present article is focused on effective methods of inclusive learning interaction management based on the main principles of inclusive education, humanistic, person-centered, communicative and activity-centered approaches. Roleplay as an interactive method in a foreign language classroom is presented by a certain situation under conditions close to reality, promoting development of personal interest and motivation of the inclusive group students by educational support guide. The objective of the article is to analyze educational experience of roleplay use regarding the introductory-motivational, operational-cognitive and reflexive-evaluative components and empirical evidence of roleplay effectiveness in vocational philological training. Research hypothesis is outlined as evidence of roleplay effectiveness in vocational philological training of the inclusive group. 46 students (male - 3, female - 43) with the average age 19.2 participated in the experiment. Within communicative-activity and professional blocks, role-playing games developed according to a certain algorithm in the framework of vocational inclusive education have been proposed, which constitutes the scientific novelty of the research based on the methods of individual expert assessment, non-standardised simple observation, and mathematical statistics. The results of experimental training showed significant change in students' activity assessment rate index where  $p=0.0001$ , which confirms the effectiveness of roleplay as an interactive method of inclusive learning engagement in philological training.

*Keywords:* inclusive learning interaction, roleplay, foreign language, teaching methods, educational support.

Received 27.06.2023

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