

11. Жукович М. В. Літаратурнае чытанне : вучэб. дапам. для 3 кл. : у 2 ч. Мн., 2017.
12. Клышка А. К. Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для 4 кл. Мн., 2014.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

М. В. Мехоношин

*Белорусский государственный университет, г. Минск;
matvey97978@gmail.com;
науч. рук. – С. Н. Захарова, канд. пед. наук, доц.*

Проблема инклюзивного образования является одним из аспектов социальной инклюзии – интеграции в общество людей, имеющих особенности физического и умственно-психического развития, которая в последние годы широко обсуждается в СМИ и публичной среде. Существует ряд других вариантов названия данного образовательного феномена: включение, расширение доступа к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration). В статье рассматриваются возможности реализации инклюзивного образования в университете посредством применения игровых технологий.

Ключевые слова: игровые технологии; инклюзивное образование; высшее образование.

В англоязычной Википедии статьи об инклюзивном образовании связаны со следующими понятиями: «антиподавляющее образование», «мультикультурное образование», «гуманитаризация образования», «студенто-ориентированный подход», «педагогика публичной сферы», «экопедагогика», «педагогика с точки зрения феминистических теорий», «квир-педагогика» и т.п. Это указывает на новый приоритет, сформировавшийся в педагогической мысли последних лет: необходимость адаптации образования под индивидуальные психо-физические возможности учащегося [1, с. 5–6]. Кроме того, подчеркивается широкое толкование инклюзивного образования, которое связано с включением в социальное взаимодействие и образовательную сферу представителей разных социальных групп, классов, рас, представляющих меньшинства [2, с. 24].

Образовательные стандарты, программы, формы и методы обучения традиционно ориентированы на среднего ученика, который существует как статистический идеал. Однако в реальности в каждом учебном коллективе (школьный класс, студенческая группа) обучающиеся проявляют широкий диапазон особенностей поведения, обучения и самовыражения, которые часто игнорируются педагогом, имеющим целью обучить всех в соответствии с заданным планом. При таком раскладе создается впечатление, что любые отклонения от нормы усложняют образовательный процесс. Это заблуждение можно преодолеть с помощью установок инклюзивной педагогики.

Еще Л. С. Выготский обосновал важность инклюзивного образования [3, с. 62–77]. Он указывал на необходимость создания системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества обычных детей. Л. С. Выготский отмечал, что при всех достоинствах специальная (коррекционная) школа имеет недостаток: она замыкает ученика в узкий круг специфичного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует внимание на его недостатке и не вводит в настоящую жизнь. В научно-педагогической литературе [4, с. 50–52; 5, с. 36–38] широко представлено использование игры для реализации инклюзии детей дошкольного и школьного возраста. Однако потенциал игры сохраняется при инклюзии обучающихся более старшего возраста, в том числе и в высшем образовании.

Исходя из собственных наблюдений, анализируя различные проблемные ситуации в студенческой среде, можно предположить, что неразрешенные на более ранних возрастных этапах проблемы социальной инклюзии проявляются в университете. В системе высшего образования достаточно часто стоит проблема взаимодействия преподавателя и студентов, когда один из участников процесса не испытывает интереса к предмету или же по ряду причин никак не может включиться в учебную ситуацию. Преподаватель может быть также слабо заинтересован в вовлечении студентов в активную познавательную деятельность по учебной дисциплине, боясь проявить свою некомпетентность, потерять авторитет, отвечать на сложные или неудобные вопросы. Причины низкой активности на занятии студента еще более разнообразны: от личностно-карьерных до унаследованной со времен школы неспособности концентрировать свое внимание на решении задач.

Ситуация обучения в университете на первом курсе значительно мотивирует к обучению, потому что является попыткой начать строить отношения с предметом, педагогами и сверстниками без учета опыта прошлого. Студенты в силу возраста пытаются сформировать новое, «взрослое» отношение к деятельности, но при этом сохраняют в памяти опыт игровых ситуаций в средней школе. Содействовать успешной инклюзии студентов в образовательный процесс может применение игровых технологий. Игра создает условия, в которых все участники «обнуляют» свои характеристики, становятся равными и взаимозаинтересованными на основании общих для всех правил. Роли в игре позволяют преодолеть или перенаправить стеснение, возникающее как результат сознательных и бессознательных процессов в психике.

Как показывает опыт, игровая форма крайне редко применяется в старшей школе и в университете, хотя для многих специальностей ими-

тация реальной ситуации в игровой форме является полезной (ролевые бизнес-игры, имитация судебного заседания у юристов и т.д.). Несмотря на высокий педагогический потенциал игры, ее часто воспринимают как средство психологической разрядки и переключения внимания.

Для прояснения отношения студентов БГУ к игровым формам работы был подготовлен опросник: «Применялись ли игры в 10–11 классах?», «Какие игры применялись в университете?» и «Чему, на ваш взгляд, научили Вас/Ваших одноклассников эти игры?» В опросе приняли участие 30 студентов исторического факультета, обучающихся на разных курсах. Респонденты подтверждали наличие игровых форм на уроках в старших классах средней школы (18 ответили положительно, 6 отрицательно, 6 – не смогли вспомнить), при этом инициаторами игр выступали студенты-практиканты на уроках обществоведения, иностранного языка и географии. Игры применялись также в ситуации формирования новых классов (например, в Лицее БГУ) или же были частью школьных и лицейских предметных и интеллектуальных конкурсов.

В университете количество дисциплин, где применялись игровые методы, оказалось небольшим: «История Беларуси» и «История южных и западных славян», «Педагогика», «Риторика», «Иностранный язык». Участники опроса отметили игру как форму самоорганизации студенческой инициативы в рамках дебат-клуба СКО исторического факультета БГУ. Было указано, что игры выступали как элемент контроля и повторения усвоенного материала (викторины), как разминка или передышка между разными частями занятий (чаще – на лекциях). Показательно, что под игрой студенты подразумевали любую нетрадиционную форму интерактивной коммуникации. Были названы такие игры, как «Слабое звено» (в форме телеигры на «Истории славянских народов»), «Мюнхен, 1938» (ролевая игра по мотивам дипломатической истории накануне Второй мировой войны – «История западных славян»). Оценивая индивидуально-личностный потенциал игр, студенты отметили усилившуюся мотивацию и снижение волнения перед предметом и преподавателем, способность более свободно себя вести в аудитории, возможность установить или заново восстановить контакт с одноклассниками.

В ответах преподавателей на вопрос о применении игр в преподавании, использовании их в рамках конкретных дисциплин и курсов, определить общий подход не удалось, однако была отмечена ситуативность использования игровых технологий. Было выявлено, что проведение игр способствует установлению диалога между студентами и преподавателями, формирует позитивные ожидания от последующих занятий.

Рефлексия собственного образовательного опыта позволяет выделить, как в рамках курса по новейшей истории западных славян в ролевой иг-

ре изучалась история Мюнхенского кризиса 1938 года. Каждый из студентов группы получил накануне игры роль исторического персонажа. В начале занятия были определены индивидуальные задания, которые выполнялись через общение с другими игроками. Таким образом, каждый член группы, даже если он не был готов, должен был как-то реагировать на действия других участников, выясняя, в чем заключается их интерес по отношению к нему. Данная форма проведения занятий позволила вовлечь в работу даже выраженных интровертов и тех, кто имел сложности с коммуникацией в группе.

В научно-педагогической литературе широко представлены игры, направленные на знакомство, сплочение ученического коллектива, развитие доверия, коллективное решение задач, а также игры-развлечения [6, с. 120–129]. На мой взгляд, многие из описанных игровых методик могут использоваться при некоторой адаптации и на других уровнях образования (например, «Визитная карточка», «Автопортрет», «Учимся видеть мир», «Пресс-конференция», «Пазлы», «Вавилонская башня», «Слова» и др.). Игры помогают выработать более терпимое отношение к разным точкам зрения, в том числе и неверным.

Таким образом, инклюзивный потенциал игровых технологий заключается в способности мотивировать участников образовательного процесса, создавать и укреплять социальные связи между членами учебного коллектива. При этом в университетской среде играм отводится незначительное место, а сами студенты и преподаватели часто не могут определить их важность, придерживаясь традиционного обучения, что не способствует реализации положений инклюзии в высшем образовании.

Библиографические ссылки

1. *Алехина С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16.
2. *Kincheloe J.; Steinburg S.* Changing Multiculturalism. Bristol, 1997.
3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
4. *Вертфайн М.* От интеграции к инклюзии – новая задача педагогики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.obrazov.org/info/articles/ot-integratsii-k-inklyuzii-novaya-zadacha-pedagogiki> (дата обращения: 31.05.2018).
5. *Горностаев И. С.* Тимбилдинг для самых маленьких : [игры в инклюзивном образовании дошкольников] // Современный детский сад. 2016. № 2. С. 36–38.
6. *Мацкевич Т. А.* Игры по включению учащихся в коллектив класса // Инклюзивное образование в школах Чехии, Беларуси, Словакии и Австрии: практический опыт / сост. П. Данек. Мн., 2016. С. 120–129.