

ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Эмилия ЛАПОШИНА, др., конф.

Summary

The process of formation of interpersonal relations children/students in grades integrated education is one of the means to ensure the socialization and integration of children with special needs in society, which is one of the goals of inclusive education. Article aims to explore the possibility of overcoming the social exclusion of children with special needs in terms of inclusive education in the specially organized cooperation activity.

На современном этапе развития системы образования, инклюзивное воспитание представляет собой наиболее продуктивную стратегию обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Инклюзивным или включающим считают совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников с нормативным развитием в совместном образовательном пространстве. Для получения качественного образования и психологической адаптации в совместной образовательной среде, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми, что существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с ограниченными возможностями. В соответствии с этим, именно успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с нетипичным развитием, наряду с освоением им академических знаний и является основным критерием эффективности инклюзивного образования.

Компонент социальной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ограниченными возможностями здоровья как овладение знаниями, умениями и навыками, уже

сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение у учащегося его будущей реализации, то формируемая социальная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом, движущей силой развития социальной компетенции становится интеграция в более сложное социальное окружение, каким является обучение в инклюзивном классе, также опережающая актуальные возможности ребенка. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей, что, в таком варианте, будет стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Вместе с тем, следует объективно оценить и преодолевать некоторые «узловые ситуации», связанные с изменениями, которые приносят инклюзивные условия образования [9]:

- *по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья* (учащемуся общеобразовательного учреждения) – оптимальное сочетание объема школьных (академических) и социальных компетенций, приобретенных в процессе обучения, которые должны быть адекватны его индивидуально-типологическим особенностям и соответствовать потребностям ребенка и его семьи;

- *по отношению к соученикам «особого» ребенка* – учащимся инклюзивного класса – обеспечение качественного освоения общеобразовательной программы (академических знаний), формирование социальной активности и компетентности, а также сотрудничества (толерантность, взаимопомощь);

- *по отношению к педагогу инклюзивного класса* – учет выраженных индивидуальных различий у учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; обеспечение баланса коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном

процессе, а также динамичного равновесия между общим и специальным в обучении; создание комфортной среды для всех учеников и условий для проявления толерантности и сотрудничества в классе;

- *по отношению к инклюзивному общеобразовательному учреждению* – создание адаптивного образовательного процесса и инклюзивной образовательной среды; обеспечение вариативности подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; организация взаимодействия педагогов психолого-педагогического сопровождения с родителями учащихся, также сотрудничества всех учеников инклюзивного образовательного учреждения.

Согласно взглядам Т. Смит [2, с. 210], достижение истинной инклюзии особенных детей в современные образовательные учреждения возможно только в условиях комбинированных усилий со стороны каждого участника этой совместной деятельности. Инклюзивное воспитание предполагает создание комплекса условий, необходимых для приобретения всеми детьми опыта положительного социального взаимодействия со сверстниками, глубоко отличающихся друг от друга. Очень важно, чтобы педагоги понимали и правильно относились к имеющимся различиям между детьми, не стремились всех детей уравнивать, сделать одинаковыми. Вместе с тем, в процессе совместного воспитания существует высокий риск изоляции детей с особенностями психофизического развития от основного коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «не включенных», что значительно осложнит их социализацию. Инклюзивное обучение предполагает как включение ребенка с особенностями психофизического развития в коллективную деятельность группы, так и исключение из нее, когда более эффективным является индивидуальный подход и учебная деятельность в особом, личном режиме [3, 4].

При этом ведущая роль в выборе образовательной стратегии должна принадлежать учителю и основное содержание его инвестиций не должно быть ограничено повышением академической успеваемости нетипичного ребенка, значительная доля воспитательных воздействий должно быть направлено на формирование адекватной интериоризации им основных ценностных, социальных, поведенческих, коммуникативных норм и социальных правил взаимодействия с окружающими.

В общем понятие, «взаимодействие» характеризуется тем, что это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, что взаимодействие делится на групповое и межличностное, что выделяется три основных вида взаимодействия: сотрудничество, конкуренция и конфликт. В философии дается наиболее общая трактовка взаимодействия, которое может быть не только непосредственным, между людьми, но и на подсознательном уровне. В педагогике, взаимодействие рассматривается как процесс общения учителя (педагога) и учеников (воспитанников). В психологии же, под взаимодействием понимается любой контакт людей, и не только в учебном процессе.

В структуре взаимодействия обычно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий – волевой. В педагогике, как и в психологии, выделяется и межличностное взаимодействие, которое может быть проявлением как осознанных, так и недостаточно осознанных, субъективных намерений, установок, эмоций. Различают два вида межличностного взаимодействия – сотрудничество, когда успех одного из партнеров способствует или препятствует реализации целей остальных, и соперничество, когда достижение цели одним из взаимодействующих индивидов затрудняет или помогает осуществлению целей других участников совместной деятельности.

Анализ педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что сущность понятия «сотрудничество в учебном процессе» рассматривается с различных позиций. В общеметодологическом плане сотрудничать — действовать вместе, принимать участие в общем деле.

Сотрудничество (синергия) означает, что целое больше суммы его частей [5, 7, 8]. Это позволяет подчеркнуть взаимозависимость членов группы в процессе сотрудничества.

Выделяется сотрудничество как способ регулирования конфликтов, наряду с такими формами поведения, характерными в конфликтных ситуациях людей, как соперничество, компромисс, избегание и приспособление [5, 6]. Сотрудничество как учет интересов и желаний своих собственных и другого, поддержка и уступка, немедленное преодоление разногласий, успех всех участников спора, отмечается как самая эффективная и продуктивная форма поведения при управлении конфликтами. Приведенных доводов более чем достаточно для того чтобы аргументировать актуальность и значимость проблемы формирования сотрудничества у учащихся в инклюзивном классе.

Одно из основных условий интеграции в культуру сверстников – коррекция отношений участников процесса (детей, их педагогов и родителей) друг к другу. *Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха социальной интеграции и инклюзии* [8]. Очень важно, чтобы процесс образования воспринимался ребенком не только как необходимость, а вызывал позитивные чувства и проходил в условиях психологического комфорта. Уважительное сотрудничество, безусловно, является одним из высших типов взаимоотношений между детьми.

Культура жизни в классе формируется учителем и учениками. Учитель может сделать много для создания позитивных отношений между детьми. Руководствуясь несколькими простыми рекомендациями для формирования

культуры взаимодействия классного инклюзивного сообщества, предложенные в проекте Интеграция [3], учителю необходимо:

- держать всех учащихся в курсе происходящего и планов на ближайшее время (используя слова, картинки или другие символы);
- принимать решения сообща, демократично, со всеми учениками без исключения;
- создавать позитивную модель отношений, как для учеников, так и для других учителей, открыто признавая, отличия в развитии детей, не испытывая неловкости и застенчивости, что следует рассматривать как часть культуры классного сообщества;
- доказывать, что ребенок с особыми потребностями учится в данном классе, потому что там учатся остальные дети, потому что это лучший подход к обучению и, потому что именно там дети встречаются друг с другом чаще всего и др.

Обучение и воспитание нетипичного ребенка в инклюзивном классе представляет собой процесс его поэтапного включения в вариативную сеть социальных контактов и связей, где он овладевает как необходимыми социально-коммуникативными умениями и навыками, так и опытом включения в различные взаимодействия с участниками деятельности. Уточняя и развивая сказанное, А. Джордан выделяет эволюционно-процессуально-познавательную концепцию создания межличностного взаимодействия всех детей в инклюзивной группе. В соответствии с ее точкой зрения, в ходе включения в различные учебно-воспитательные ситуации, ребенок проходит через ряд определенных последовательных стадий, которые в дальнейшем позволяют ему достичь состояния «истинной взрослости» и, посредством этого, расширить круг своих социальных контактов [1, с. 128]. Очевидно, что идеи автора обладает несомненной рациональностью, поскольку постепенно выстраивается во времени и анализируется индивидуальный маршрут кооперации нетипичного ребенка с детьми класса в

соответствии с его сохранными возможностями и сформированными умениями.

Личностно — ориентированный подход к учащимся, основанный на принципах гуманизации и демократизации, выделяется как «ключевой» в педагогике сотрудничества, при котором, личность является целью образования, что обуславливает гуманизацию и демократизацию учебного процесса, индивидуальный подход и формирование у детей положительной «Я-Концепции» [9, 10].

Рут. О. Кон [10] утверждает, что каждая личность взаимодействует со структурами, процессами и членами группы, с одной стороны, и с задачами, целями, проблемами темы с другой. Это взаимодействие базируется на признании значения мира чувств, личном мнении каждого человека и вере в способности к самоорганизации и саморазвитию личности в процессе решения задач, а также выделяет важность взаимодействия и сотрудничества в малых группах (cooperative learning) на уроках. Обучение в малых группах получило широкое распространение в таких странах, как Германия, Нидерланды, Великобритания, Австралия, Израиль, Япония и др. Многоуровневое и разнонаправленное сотрудничество учащихся в образовательном инклюзивном пространстве сложная и недостаточно исследованная задача. Для начала необходимо установить основные особенности формирования малых групп. В их числе рассматриваются [10]:

- разные учебные интересы и компетенции учащихся;
- психологическая совместимость членов группы;
- разнообразие социально - психологических характеристик;
- в состав каждой группы должны входить ученики обоего пола с типичным и нетипичным развитием;
- взаимозависимость членов группы между собой;

- личная ответственность каждого ученика не только за свои успехи, но и успехи товарищей и всей группы в целом;
- особое внимание способам общения между членами группы (социальные аспекты обучения), которым специально обучают;
- включение коллективных работ в системы контроля.

Общая оценка (часто описательного характера) состоит из контроля формы общения учеников и академических результатов работы школьников. Обсуждение детьми в конце занятия своего поведения и доступных результатов способствует совершенствованию сотрудничества. Можно выделить 3 режима работы в командах: коллективная работа, т. е. вся группа работает над большинством или всеми заданиями или проектами; работа в подгруппах; индивидуальная работа каждого члена команды, а затем групповые сравнение и обсуждение результатов. Важно отметить, что реализация всех трех режимов работы на уроке является более эффективной, чем выбор и применение лишь одного из них. Кроме того, специальная педагогика рекомендует использовать некоторые стратегии оптимизации процесса обучения учащихся с нетипичным развитием. Наиболее эффективными, среди предложенных, методов стимуляции сотрудничества учеников с различным уровнем развития являются: обучение учащихся в паре, "шефство" учеников, дозированное и вариативное включение в образовательный процесс на правах ассистентов специально подготовленных взрослых или старших учащихся и др.

Таким образом, формирование положительной мотивации и установки на активное применение техник кооперации в инклюзивном классе представляет собой сложный, длительный и многофакторный процесс. Из сказанного следует, что среди ведущих социально-педагогических условий, влияющих на ход конструирования кооперативных интеракций в инклюзивном классе, выступают, во-первых, профессиональная компетентность

учителя, во-вторых, ближайшая социальная среда, которая оказывает непосредственное влияние на формирование индивидуального стиля сотрудничества нетипичных детей с окружающими. Кроме того, при инклюзивном обучении учитывается соотношение возможностей и ценностей, имеющих у ребенка, а это предполагает особое психологическое содержание, связанное с понятием «социальная ситуация развития».

Библиография

1. Jordan, A., Introduction to inclusive education. [Text] / A. Jordan. – Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007.
2. Smith, T. E., Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al., MA: Pearson Education, Inc, Boston, 2008.
3. Проект Интеграция: Jewish Agency for Israel. (см.15.03.2017) <http://1540.ort.ru/integration/teachers/pirart3.php>
4. Кимберли Г. Гриффит, Марк Дж. Купер, Рэвик П. Ринглабен, Трехмерная модель инклюзии детей: Griffith K. G., Cooper M. J. and Ringlaben R. P. A Three Dimensional Model for the Inclusion of Children // Electronic Journal for Inclusive Education. Vol. 1, Edition 6, Fall, 2002 <http://www.ed.wright.edu/~prenick/kimberly.htm>
5. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>
6. <http://iabrics.org/page277747.html>
7. <http://www.rankpedagogy.ru/inspuds-16-2.html>
8. <http://wallenberg.ru/science/435-ot-sotcialnoi-poleznosti-k-sotcializacii-lichnosti-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostiami-zdorovia.html> (см. 14.03.17).
9. <http://valeocentre.blogspot.md/p/blog-page.html>
10. <http://www.shkolnymir.info/content/view/253/57/>