



Екатерина Речицка Григорьевна*

ФГБОУ, Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Саркис Зуробьян Антонович*

ГКОУ, СКОШИ № 30 им. К. А. Микаэльяна,
Москва, Россия

Асмик Зуробьян Жирайровна*

ГКОУ, СКОШИ № 30 им. К. А. Микаэльяна,
Москва, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: В статье рассматриваются развитие возможностей для совместной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) средствами учебного сотрудничества. Показываются эффективные приёмы и методы обучения: организационные формы совместной, коллективно-распределённой деятельности, групповые проекты, квесты, игровые тренинги, использование информационной образовательной среды.

Ключевые слова: *совместная деятельность, социальная адаптация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, эффективные технологии.*

Для успешного решения проблемы интеграции, социальной адаптации, общего и речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе учебной деятельности важное значение имеет организация совместной деятельности обучающихся – учебного сотрудничества.

Созданная в России система обучения разных категорий лиц с ОВЗ и её непрерывное совершенствование служит реальной предпосылкой всё более полной их интеграции в общество. Однако было бы неправильным недооценивать трудности в решении проблемы социальной адаптации, интеграции, которые обусловлены самим характером первичного нарушения и возникающим вторично своеобразием в развитии психических процессов,

* elisvesta@mail.ru

* sarkiszurobjan@rambler.ru

* paland60@mail.ru

речемышлительной деятельности и личности обучающихся. Главное препятствие, которое стоит на пути ребёнка с нарушением слуха на пути к интеграции в общество слышащих – это его затруднения в речевой коммуникации, в общении со слышащими посредством устного слова.

Российские специалисты коррекционной педагогики отмечают, что у детей с ОВЗ выявлено недоразвитие навыков социальной направленности, незрелость форм межличностных отношений, вербальных социальных навыков общения, вследствие вторичного нарушения речемышлительной деятельности, мотивы поведения слабо социализированы. К специфическим особенностям социальной дезадаптации лиц с нарушением слуха относятся: ослабление, краткость и неустойчивость межличностных отношений, недостаточность словесных средств для формирования навыков коллективного взаимодействия, речевого общения в более широком образовательном пространстве, в социуме.

В исследовании сербских коллег по рассматриваемой проблеме фиксируются следующие факты. Нарушение слуха приводит к трудностям в восприятии (Huttenlocher et al., 2010), продуцировании речи и развитии языка (Ковачевић и Исаковић, 2014; Spencer & Tomblin, 2008). У детей с меньшими нарушениями слуха вероятность возможности развития речи выше, чем у детей с более тяжёлыми нарушениями слуха, но задержки возникают даже при лёгкой или умеренной степени потери слуха (Arsić, 2007). Ковачевич отмечает, что «глухому ребенку трудно овладеть разговорной речью, потому что он усваивает её слишком поздно после критического периода для развития языка и ненадлежащим образом» (Ковачевић, 2012: 407). По этой причине реабилитация нарушений слуха включает в себя стремление как можно раньше ребёнка с данным нарушением включать в группу сверстников, что поможет как в освоении речевого общения, так и его социальной адаптации (Максимовић, 2017).

Установление позитивных социальных взаимодействий детей с нарушением слуха и слышащих сверстников, способствует их лучшему социальному, эмоциональному, когнитивному развитию, общению и уверенности в себе (Batten, Oakes, Alexander, 2013). Отношения со сверстниками имеют исключительное значение для социального развития личности, но их не так-то просто установить, как и наиболее эффективно стимулировать эти отношения. Ребёнок с тяжёлыми нарушениями слуха может извлечь пользу из окружения глухих и слабослышащих сверстников, но и это же окружение может привести его к ситуации социальной изоляции. Трудно с уверенностью предсказать, в каком направлении будет развиваться социализация, поэтому необходимо определить, участвует ли ребёнок только физически в социальной деятельности или развивает близкие эмоциональные отношения со сверстниками из класса (Hadjikakou et al., 2008). Имеются

данные о том, что успех установления отношений с одноклассниками зависит от активной компетенции коммуникатора, где для инклюзивного включения имеет значение навык устного общения, а в сегрегированном контексте – умелое использование жестового языка (Jolić i Isaković, 2008).

Тевийћ (2015) указывает на некоторые стратегии включения учащихся с ограниченными возможностями в группы сверстников. Это, прежде всего, совместное обучение и различные стратегии, которые успешно применяются во многих образовательных системах. Их общей чертой является то, что они основаны на сотрудничестве учащихся, будь то работа в парах или групповая работа. Важной особенностью этих стратегий является активная роль одного или нескольких сверстников, которые вместе с учащимися с нарушением развития участвуют в определённых видах деятельности для решения учебных задач или проблем, связанных с социальным функционированием.

Когда дети работают вместе, они развивают понимание других, учатся поддерживать друг друга, а также помогать друг другу в процессе обучения. Учащиеся с отклонениями в развитии могут извлечь пользу из таких взаимодействий; например, тот факт, что в таких ситуациях сверстники лучше, чем учитель, видят то, чего не понимают их одноклассники, поэтому могут дать им более близкие и понятные объяснения (Webb & Fariar, 1994, према: Максимовић, 2017). Обучение по принципу сотрудничества, подбор учащихся с разными способностями и разного возраста с целью продвижения образовательных достижений и социального развития, а также в контексте инклюзивности – этот тип обучения помогает ребёнку с нарушениями развития достичь хороших образовательных результатов, продвижения социальных навыков и повышения социального статуса в классе (Тевийћ, 2015: 128).

В работах, представляющих собой синтез результатов исследований влияния совместного обучения на успеваемость учащихся (Tateyama-Sniezek, 1990; Slavin, 1991; Stevens & Slavin, 1995; Steele, Meredith, Temple, 1998, све према: Vujačić, Đević, Đerić, 2019), отмечается, что по сравнению с контрольной группой учащиеся, которые обучались посредством взаимного сотрудничества, достигают значительно более высоких достижений, мотивации к оцениванию и обучению, большую способность рассматривать ситуацию с чужой точки зрения и более позитивное отношение к предметам, учёбе и школе. Применение совместного обучения побуждает учащихся быть более активными и когнитивно вовлечёнными, что помогает им лучше понять материал, который рассматривается в классе (Ghufron & Ermawati, 2018, према: Vujačić, Đević, Đerić, 2019).

Также результаты исследований специалистов показывают, что применение совместного обучения приводит к снижению напряжённости и неуверенности учащихся при решении образовательных задач (Cloud, 2014), что имеет особое значение для ребёнка с ограниченными возможностями,

учитывая, что фрустрации являются привычными для обучающихся в процессе обучения. Во время совместной работы со сверстниками и с их помощью дети с ОВЗ имели возможность легче усваивать новые знания и получать более богатый учебный опыт по поводу изучаемого, а также вносить свой вклад в работу группы в пределах своих возможностей, что положительно сказывалось на их уверенности в своих силах (Vujačić, 2016, према: Vujačić, Đević, Đerić, 2019).

Результаты исследований свидетельствуют о том, что при обеспечении детей с нарушениями слуха стимулирующей средой они вступают во взаимодействие и устанавливают позитивные социальные отношения с одноклассниками (Groum-pos & Lampropoulou, 2015). Дети, имеющие позитивные отношения со сверстниками, проявляют просоциальные формы поведения и позитивно относятся к школе, а также к лучшим школьным достижениям, а чувство одиночества для них менее важно, чем для неуспевающих детей. Кроме того, «когда отношения учащихся со сверстниками в школе близки и поддерживаются, а процесс интернализации облегчается, социальные нормы легче становятся частью идентичности и системы ценностей учащихся, а поведение, вытекающее из таких норм, воспринимается как личное и собственно-инициированное» (Trumić, 2019: 113).

В своём исследовании, ставя перед собой цель определения возможностей развития совместной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, мы ориентировались на требования к социальным компетенциям, необходимым учащимся с ОВЗ в современных условиях развития общества, которые определены новым Стандартом образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основной задачей нашего исследования являлась необходимость найти инструменты и дать рекомендации, с помощью которых возможно было бы сформировать у обучающихся социальные компетенции, а также активизировать взаимодействие обучающихся средствами речевого общения.

Согласно новому Стандарту образования, инклюзивная практика обучения детей с ОВЗ предполагает обязательное применение кооперативных (сотруднических) педагогических технологий. Принцип обучения в сотрудничестве предполагает совместную учёбу, совместные действия, активизацию навыков речевого взаимодействия для продуктивного решения поставленных задач. Однако данные приёмы могут быть эффективными в педагогической практике при соблюдении следующих условий: учащиеся вознаграждаются за результаты группы, но при этом они должны принимать на себя ответственность и помогать товарищам по группе. Реализуя те или иные сотруднические технологии, необходимо соблюдать основные принципы организации обучения в сотрудничестве, к числу которых мы относим следующие:

- группы формируются с учётом психологической совместимости обучающихся, разного уровня владения академическими компетенциями, речевого развития, полоролевой идентификации. Учащиеся информируются о том, что на каждом из них лежит ответственность не только за выполнение своего задания, но и за выполнение заданий всей командой;
- обучающимся даётся одно задание, для выполнения которого роли распределяются между участниками группы, и, конечно, лучше, если они распределяются самими учениками. Распределяются роли «руководителя», «контролёра-оценщика», «наблюдателя», «ассистента», «секретаря», «исполнителя», в обязанности которых входит руководство деятельностью членов команды, проверка понимания исполнителями целевых установок, смыслового содержания и планируемых результатов, метапредметной направленности в том числе, адекватной организации операционно-познавательного, исполнительного этапа деятельности и заключительного, рефлексивного контроля. Эти роли ученики старшего школьного возраста, как правило, выполняют параллельно с выполнением своих учебных заданий по предмету;
- лидер, сначала в лице учителя, информирует учащихся о том, что они должны не только сами выполнить задание, но и помочь товарищам по группе;
- при подведении итогов оценивается работа всей группы, а не персонально;
- лидер оказывает помощь в оформлении результата проделанной групповой работы (презентация, проект), контролёр-оценщик организует рефлексию, в процессе которой члены команды дают оценку своих действий и сравнивают их с действиями партнёров по совместной деятельности;
- в завершении работы команды устно обмениваются содержанием и результатами своей деятельности или письменными работами для взаимопроверки, слушают доклады или смотрят презентации своей исследовательской деятельности, при этом ответ одного ученика свидетельствует об усвоении материала всеми членами команды.

Суть сотрунических педагогических технологий в том, что при помощи определённых средств учитель может создать на уроке для каждого ученика ситуацию успеха и тем самым решить как психолого-педагогические, так и дидактические задачи. В сотрунической работе с ассистентом, с

руководителем роль учителя сводится к роли модератора, лица с представительскими функциями, консультанта, в частности, при развитии речевой деятельности обучающихся.

В контексте обучения в сотрудничестве мы в своей опытно-экспериментальной деятельности наряду с кооперативными педагогическими приёмами, широко использовали метод проектов. Проекты, как и сотрудничество кооперативные педагогические приёмы, отражает личностно-ориентированные подходы. Их реализация в учебном процессе способствует развитию самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, необходимых знаний, интеллектуальных умений, коммуникативных навыков, а также способствует самореализации, формированию социальных компетенций обучающихся. Выполнение групповых проектов стимулирует самообучение и взаимообучение, дети учатся высказывать свою точку зрения, слушать и понимать собеседника, вести дискуссию. Мини-проекты, реализуемые в рамках одного урока в сотрудничестве, оказывают положительное влияние на формирование социальных и речевых компетенций обучающихся.

Немаловажное значение для социальной адаптации имеет использование игровых технологий, тренингов, когда операционно-исполнительская совместная деятельность требует самостоятельного программирования и отбора речевых высказываний. Но при этом надо помнить об использовании всех естественно возникающих ситуациях как на занятиях, так и в быту, в разных видах внеурочной деятельности и педагогически грамотном создании мотивированных ситуаций для общения с позиций потребностей обучающихся.

Как известно, технология обучения в сотрудничестве требует нового подхода к осуществлению процесса обучения. Широкое использование в настоящее время в учебном процессе ИКТ, за счёт ускоренного поиска и передачи полученной информации, активизируют его, делая увлекательным и более эффективным.

Использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий, в том числе при помощи современных информационно-коммуникационных технологий, – одно из требований Стандарта нового поколения. Кроме того, ресурсы глобальной сети Интернет предоставляют практически неограниченный доступ к современным аутентичным материалам.

Современные технологии непрерывного образования дают возможность организации учебного сотрудничества семьи и школы в дистанционном формате, с использованием многочисленных образовательных платформ и сервисов для индивидуально-групповой работы, которые помогают

обучающимся с интересом осваивать школьную программу. При этом становится особенно важным комплексный характер сотрудничества как эффективной системы взаимодействия, взаимопомощи, взаимоотношений педагогов, родителей и самих детей.

Для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся во взаимодействии, целесообразно внедрение в учебный процесс нового интерактивного, интегративного, игрового, проектно-исследовательского метода квеста. Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета, городские экскурсионные площадки культурно-музейного назначения, подобныестоличной площадке для проведения образовательно-исторического квеста «Подвиг Народа» для школьников, в том числе и с ОВЗ, – это совместный проект музея Победы на Поклонной горе и Московской Городской Думы, разработанный для трёх возрастных групп 3–5, 6–8 и 9–11 классов. Учениками средней школы был пройден по локациям музея маршрут квеста, в ходе которого были использованы возможности развития совместной деятельности учащимися с ОВЗ.

Применение в учебном процессе общеобразовательной школы для обучающихся по адаптированным образовательным программам современных сотруднических технологий (кооперативные педагогические приёмы, интерактивный, игровой, проектно-исследовательский метод квеста) способствует формированию следующих социальных компетенций:

- умение выбирать адекватные формы поведения при решении возникающих задач;
- умение слушать и слышать собеседников, расспрашивать, интересоваться их мнением, отвечать на вопросы и задавать их, отчитываться о проделанной работе, прогнозировать, планировать и осуществлять рефлексию своей деятельности;
- умение пользоваться ИКТ для поиска нужной информации;
- умение использовать полученные академические знания при решении разнообразных социальных задач;
- умение работать в команде в условиях коммуникативно-речевого взаимодействия со сверстниками и педагогами;
- умение корректно решать конфликтные ситуации со сверстниками;
- умение использовать электронную переписку для получения нужной информации и общения.

Каждая из сотруднических технологий заслуживает внимания и может быть реализована в учебном процессе при формировании коммуникативно-социальных компетенций.

Перед учителем стоят конкретные задачи: развитие навыков словесного общения, отработка на практике технологий группового обучения, совместный поиск недостающей учебной информации для выполнения конкретного задания. Важно помнить о том, что главная задача педагога – это вовлечение обучающихся в активный процесс формирования собственных знаний, в котором педагогу отводится порой скрытая роль лидера, то есть организатора самостоятельной, исследовательской деятельности обучающихся. Педагогу, для успешной организации совместной работы, также необходимо учитывать «базовые» элементы обучения в сотрудничестве: взаимодействие и взаимопомощь, взаимозависимость, взаимобязательства и взаимответственность, взаимоконтроль.

Спасенович (2004) отмечает, что «учитель может внести большой вклад в создание благоприятного социального климата в классе своими навыками, поведением и способом работы. «Для того чтобы такие эффекты имели место, учителю необходимо осознавать важность достижения положительных взаимодействий в классе и наличия хороших межличностных отношений, а также свою роль в создании стимулирующей атмосферы. Такие знания и компетенции должны быть неотъемлемой частью подготовки и обучения учителей к их профессии» (Спасенович, 2004, према: Ђорђевић, 2019: 31).

Учитель, выступая на уровне среднего общего и среднего (полного) общего образования в роли фасилитатора, высказывает своё мнение, предоставляет варианты решения задачи, отмечает культуру общения и организацию взаимопомощи внутри группы. Наблюдая за учебной группой в ходе совместной работы, руководитель может составить объективное представление о том, как входящие в её состав ученики взаимодействуют друг с другом, выстраивают взаимоотношения, какие средства общения используют. Собирая информацию и фиксировать наблюдения можно с помощью «Таблицы наблюдателя», дающей представление о сотрудничестве членов команды в процессе совместной работы и о навыках речевой коммуникации.

Организуя совместно-распределённую деятельность, при выполнении конкретных заданий, независимо от того, каково состояние речемыслительной деятельности, слуховой функции, зрительного анализатора (учитывается лишь возрастная однородность), педагогу необходимо установить контакт между обучающимися, научить их применять на практике в различных жизненных ситуациях полученные теоретические знания, а также накопленный опыт взаимодействия в учебной группе со всеми детьми, имеющими проблемы со здоровьем.

Представленные рекомендации позволяют педагогу организовать совместную учебную деятельность обучающихся, которая обеспечивает результативность учебно-воспитательного, образовательного и коррекционного процесса, а также создаёт условия для активизации процесса формирования речевого взаимодействия, повышения уровня социальной компетентности учащихся, и в целом для их психического развития. Вспомним в связи с этим теоретико-психологические основы педагогики сотрудничества и развивающего обучения Л. С. Выготского, который подчёркивал, что смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

В заключение отметим, что применение сотруднических технологий способствует социальной адаптации, речевому и социальному развитию обучающихся с особыми образовательными потребностями. При этом предполагается, что учащийся с ОВЗ в учебном сотрудничестве активно участвует в решении своих проблем и решает их сам или с помощью сверстников, учителей, родителей.

Основной вывод нашего исследования: социальные компетенции и навыки словесного общения возможно формировать через организованное обучение/научение в сотрудничестве, при котором обучающиеся активно участвуют в управлении своей учебной деятельностью на уроке, выполняя функции, например, руководителя, консультанта, исполнителя, контролера-оценщика, используя все известные новые формы обучения.

Ллтература

- Arsić, R. (2007). Komunikacija kao osnova socijalizacije dece oštećenog sluha. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 3–4, 117–128.
- Batten, G., Oakes, P. & Alexander, T. (2014). Factors Associated with Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285–302, doi 10.1093/deafed/ent052.
- Вујачић, М., Ђевић, Р. и Ђерић, И. (2019). Сарадничко учење у контексту инклузивног образовања. *Иновације у настави*, XXXII(3), 1–12. DOI 10.5937/inovacije1903001V.
- Выготский, Л. С. (2003). *Основы дефектологии*. [Fundamentals of Defectology]. СПб.: Лань.
- Groumpos, E. & Lampropoulou, V. (2015). The academic and Social Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Secondary Schooles in Greece. In *Educating Diverse Learners: Many Ways One Goal*, 22nd International Congress on the Education of the Deaf, Book of abstract, 266–267. Athens: Deaf Studies Unit University of Patras.
- Ђевић, Р. (2009). Сремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367–382.
- Ђорђевић, М. (2019). Улога наставника у подстицању просоцијалног понашања ученика. *Зборник радова Педагошког факултета, Ужице*, 22(21), 27–44.
- Зыков, С. А. (1997). *Проблемы сурдопедагогики*: [Problems of surdopedagogy] избр. труды Рос. акад. образования. Москва: Загрей.
- Jolić, Z. i Isaković, Lj. (2008). Socijalna kompetentnost gluvih i nagluvih učenika – poređenje sa vršnjacima koji čuju. U Z. Matejić-Đuričić (ur.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (383–401). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ. (2014). Самостално изражавање глувих и наглувих ученика у основној школи. *Београдска дефектолошка школа*, 20(3), 475–493.
- Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья* [The concept of special Federal State Educational Standards for children with developmental disabilities] (2014). В Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина и Е. Л. Гончарова (ред.), 2-е изд. Москва: Просвещение.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању: подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учительски факултет, Универзитет у Крагујевцу.

- Речицкая, Е. Г. и Зуробьян, С. А. (2018). *Учебное сотрудничество в системе обучения детей с нарушениями слуха: учебно-методическое пособие. [Educational cooperation in the educational system of hearing-impaired children: a teaching resource]*. Москва: МПГУ.
- Современные подходы и технологии специальной педагогики [*Contemporary approaches and technologies of special education*] (2020). В Е. Г. Речицкой и В. В. Линькова (ред.). *Сборник научных статей*. Москва: МПГУ.
- Spencer, L. & Tomblin, B. (2009). Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 1–20, <https://doi.org/10.1093/deafed/enn013>.
- Трумић, Р. (2019). Подстицање ангажираности ученика у наставном процесу кроз примјену кооперативног учења. *Зборник радова Педагошког факултета, Ужице*, 22(21), 109–128.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [*Federal State Educational Standards of primary school education of children with developmental disabilities*] (2018). Москва: Просвещение (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19. 12. 2014).
- Hadjikakou et al. (2008). The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity.
- Huttenlocher et al. (2010). *Sources of variability in children's language growth*.
- Cloud, T. (2014). Cooperative learning in the classroom. *Journal on Best Teaching Practices*, 1(1–2), 7–8.

Јекатерина Григорјевна Речицкаја

Московски педагошки државни универзитет, Москва, Русија

Саркис Антонович Зуробјан

Државна општеобразовна установа града Москве „Специјална (корекциона) општеобразовна школа – интернат №30 К. А. Микаељан”, Москва, Русија

Зуробьян Асмик Жирайровна

Државна општеобразовна установа града Москве „Специјална (корекциона) општеобразовна школа – интернат №30 К. А. Микаељан”, Москва, Русија

**РАЗВОЈНЕ МОГУЋНОСТИ ЗАЈЕДНИЧКИХ АКТИВНОСТИ
УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ**

Резиме

У раду се разматра развој могућности за заједничке активности ученика са сметњама у развоју путем образовне сарадње. Приказују се ефикасне технике и наставне методе: организациони облици заједничких, колективно распоређених активности, групни пројекти, задаци у облику потраге, тренинзи у облику игре и примена информационог образовног окружења.

Кључне речи: *заједничке активности, социјална адаптација, образовна сарадња, ученици са сметњама у развоју, ефикасне технологије.*