

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Махновец, Л.А. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие полиметасистемный статус инклюзивного образования. Представлены смысловые доминанты совместной деятельности. Показано, что совместная деятельность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую системного комплекса, характеризующего инклюзивное образование. Совместная деятельность есть «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию». Психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом принятия и фактором включенности (совместности) в образовательной деятельности.

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, смысловые доминанты, личность, социум, совместная деятельность.*

Исходно инклюзивное образование представляет собой не просто онтологическую целостность, а выступает как форма и определенный результат системных преобразований образовательной деятельности. То есть она не дана изначально как целостность, а должна быть обеспечена в качестве таковой. Таким образом, образовательная деятельность в инклюзивной среде может быть эксплицирована лишь с позиций системности через раскрытие системообразующих факторов.

Образовательная деятельность, включая в себя крайне разнородные, разнокачественные структуры и образования (состоящие из очень различных компонентов), одновременно включена в иные качественно различные целостности – метасистемы. Она выступает своеобразной сферой их пересечения, взаимодействия. По отношению к образовательной деятельности в качестве таких метасистем выступают три базовые целостности: личность, социум, совместная деятельность [6].

Метасистемы «личность», «социум» и «совместная деятельность» не только детерминируют образовательную деятельность, но и конституируют её. Особо характерно и показательно, что такое конституирование образовательной деятельности возможно лишь в случае синтетического взаимодействия всех трех метасистем. Их организация строится по типу единства. При этом сама индивидуальная

деятельность субъектов образовательной деятельности выступает в этом контексте как эффект конвергенции указанных метасистем. Тем самым она обладает полиметасистемным статусом.

Более подробно метасистемность инклюзивного образования обоснована в нашей работе [3]. Также в предыдущих наших статьях был раскрыт социокультурный аспект инклюзивного образования [4] и феномен толерантности в контексте инклюзивного образования [5].

В настоящей статье внимание уделяется совместной деятельности как системному комплексу психологического благополучия и успешности субъектов персонифицированного (инклюзивного) образования.

Совместная деятельность объективно имеет многоцелевой характер, что обусловлено ее внутри- и межсистемными связями. Тот факт, что акты индивидуальной деятельности являются условием существования и воспроизводства как самого индивида, так и процессов групповой активности в целом, свидетельствует о взаимопроникновении и взаимообогащении индивидуальной и совместной деятельности и о взаимодействии индивидуально- и социально-нормативных условий совместного образовательного процесса.

Вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной формы обучения был поставлен в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностей в качестве основы возникновения новых действий. Обмен деятельностей представляет, по мысли А.Н. Леонтьева, основной механизм происхождения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависят от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности [2].

В современной психологической и педагогической науках можно считать установленным, что обучение и развитие детей невозможно вне их совместной деятельности со взрослым и другими детьми.

Привычным в психологии и педагогике является взгляд на совместную деятельность как на некоторый фактор (условие), влияющий на успешность и продуктивность обучения, на познавательное, социальное и личностное развитие ребенка. Так, в сфере социальной психологии совместная деятельность определяется как «ведущая детерминанта межличностного восприятия» в коллективе, изучается ее влияние на формирование отношений взаимной зависимости, на процесс коллективообразования.

В работах по педагогической психологии совместная деятельность анализируется как фактор личностного развития ее участников. Выделяются такие эффекты учебного сотрудничества, как рост познавательной активности и объема осваиваемого материала, самокритичность ребенка, развитие социальных навыков. Среди различных подходов, по мнению

В.В. Рубцова, можно выделить три основных принципа организации совместной деятельности, которые им условно названы как принцип индивидуальных вкладов, позиционный принцип и содержательно-деятельностный принцип организации деятельности [8].

Так, в контексте содержательно-деятельностного распределения действий участников совместной деятельности, что наиболее значимо в условиях инклюзивной среды, деятельность рассматривается как детерминанта эффективности группового взаимодействия. Предметом изучения в рамках данного подхода являются особенности собственно учебного типа кооперации школьников. Учебные задачи составляют основную единицу учебной деятельности, так как в них, в отличие от конкретно-практических задач, ребенок обнаруживает и анализирует существенные условия действия и ориентируется на овладение обобщенным способом решения задач данного класса. По мнению В.В. Давыдова, подход к обучению как форме организации совместной деятельности, обеспечивающей решение учебных задач и выполнение учебных действий, может быть квалифицирован как содержательный. Его психологической основой является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности [1].

В многочисленных работах по проблемному обучению и психологии учебной деятельности ставится практическая задача специальной организации совместной деятельности для эффективного обучения учащихся [8]. При этом совместная деятельность педагога и ребенка, совместная деятельность детей не просто влияют на протекание и результаты учебного процесса, а имеет собственное образовательное содержание, в отличие от содержания образования, которое задается извне в готовом виде и передается ребенку. Вопрос об изменении содержания и качества образования всегда связан с вопросами организации совместной деятельности, т. е. ее способов, моделей и форм. В совместной деятельности оформляется личностное содержание образования, которое строится на личностных смыслах педагога и ребенка, реализации их личностных образовательных инициатив.

Вышесказанное при исследовании методологических оснований образовательной деятельности в целом и инклюзивного образования в частности предопределило необходимость сделать акцент на атрибутивно присущей ей множественности метасистем (одной из которых является совместная деятельность), в которые образовательная деятельность включена.

Подчеркнём, что метасистемы «социум», «личность», «совместная деятельность» обладают по отношению к образовательной деятельности онтологическим статусом. Эти три метасистемы являются объективно необходимыми целостностями, вне которых сама образовательная

деятельность просто невозможна. В силу этого образовательная деятельность должна рассматриваться как производная от них. Более того, образовательная деятельность является принципиально гетерогенной и выступает в качестве системного комплекса. В его рамках синтезированы и собственно профессиональная деятельность педагога, и учебная деятельность самих обучающихся, и их совместная деятельность, а также ряд иных значимых видов деятельности. Учитывая полиметасистемный статус образовательной деятельности в целом, а инклюзивного образования, вызванного процессами гуманизации социума, в частности, необходимо обозначить наиболее значимые составляющие совместной деятельности в условиях инклюзии.

Ранее нами был рассмотрен социокультурный аспект инклюзивного образования. Было показано, что через изменения метасистемы «социум» проявляются критерии значимости и специфичности инклюзивного образования. Процессы гуманизации, нарастающие в социуме, трансформируются в межличностных отношениях. Новые ценностные ориентиры в обществе обуславливают и переход образования к несколько иным смысловым доминантам. Так, инклюзивное образование стало большим и важным шагом принятия многообразия, ценности и уникальности каждого ребенка. Оно призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, которое и будет способствовать его психологическому благополучию и полноценной социализации. В наших работах было показано, что психологическое благополучие характеризует состояние и особенности внутреннего мира человека, которые определяют переживание благополучности. Это внутреннее состояние человека, которое сигнализирует человеку об удовлетворенности конкретной ситуацией и жизнью в целом. Оно проецируется и на поведение. Поэтому понятие «психологическое благополучие» как значимое условие в организации совместной деятельности в инклюзивной среде определяет поведение, продуцирующее и проявляющее ситуативное благополучие [5].

Психологическое благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом «принятие», фактором включенности (совместности), фактором психологического здоровья и, что наиболее важно, с фактором успешности достижений. Более подробно об этом мы рассмотрели при исследовании метасистемности инклюзивного образования.

Кроме этого, в качестве одной из значимых составляющих системного комплекса может выступать совместная деятельность как системообразующий фактор становления и развития инклюзивного образования. Совместная деятельность есть «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию». Другими словами,

совместная деятельность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую системного комплекса.

Особо хочется отметить, что если принятие индивидуальности партнера по взаимодействию можно описать как «доброжелательный взгляд» на ребенка (в том числе ребенка с особыми потребностями), допуск его в свою среду, то включение его в совместную деятельность определяет не только допуск, но и активность по отношению к «принятому» ребенку, сотрудничество с ним. Сотрудничество – это дополнительный, следующий за принятием шаг по отношению к проблемному ребенку. Он предполагает как возможность общения с другими, так и продуктивность, эффективность отношений с окружающими.

Эти возможности реализуются при условии комфортной среды жизнедеятельности ребенка, позитивного микроклимата, способствующего психологическому и социальному благополучию в ней; а также при условии совершенствования жизненного потенциала ребенка и формирования у него жизненных компетенций.

Если исходить из линии выделенности в качестве предмета инклюзивного образования не просто деятельности, а совместной деятельности, то содержательные компоненты инклюзивного образования перемещаются в сторону способов организации участников совместной деятельности, способов установления толерантных отношений между ними. Организация совместной деятельности становится системообразующим компонентом содержания инклюзивного образования наряду с предметным и метапредметным. Включение совместного действия педагога и ребенка в качестве образовательной единицы делает само содержание образования «двухсубъектным»: если в знаниевом подходе оно фокусируется только вокруг ученика (ученик должен знать, уметь, владеть и т. п.), то в совместно-деятельностном подходе содержание образования фокусируется и на ребенке, и на педагоге: «чтобы научить ребенка..., педагог должен...». Обратим внимание на то, что не ребенок, а педагог должен, потому что именно от его профессиональной позиции в организации совместной образовательной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций зависит качество образования и успешность обучающихся.

Совместная деятельность, на наш взгляд, включает в себя социальный компонент (положительное отношение к отличиям участников образовательного процесса на основе признания, понимания и принятия по социальным и личностным признакам) и психологический компонент (положительное отношение к себе, жизни, учебной и профессиональной деятельности). Любое взаимодействие не только не может быть действенным и тем более эффективным, но и вообще не может осуществляться как таковое без способности самих взаимодействующих к адекватному учету в своей активности

особенностей «другого». Данный механизм – переход «чужого» в «свое» – лежит в основе совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Именно поэтому принятие ребенка таким, какой он есть, становится возможным благодаря тому, что «познаваемый» и «познающий» обладают фактически одними и теми же сущностными характеристиками, одними и теми же чертами их качественной определенности. Разница лишь в том, что по отношению к «познаваемому» (в частности, ко взрослому) они уже представлены в их актуальной форме, а по отношению к «познающему» (то есть к развивающемуся ребенку) они представлены еще в потенциальной форме. Процесс же социализации во многом состоит в интериндивидуальном взаимодействии и предстает как трансформация качеств из их потенциальной формы в актуальную.

Далее обратим внимание на то, что психологическое благополучие ребенка и качество жизни прежде всего определяются удовлетворением фундаментальной человеческой потребности в межличностных контактах и общении, что проявляется себя с момента его рождения. Помимо межличностных контактов, в процессе жизни возникают групповые и межгрупповые контакты, также позволяющие человеку осуществлять свою базовую потребность в общении и взаимодействии. Без этих важнейших социальных функций человека – создания контактов, построения взаимоотношений с другими членами своей социальной среды и коммуникации с ними – жизнь неполноценна. Принятие ребенка в «свою» группу означает согласие установления контактов с ним, общение и сотрудничество.

Исследования [8] различных форм совместной работы людей демонстрируют широкую вариативность специфических групповых проявлений, но вместе с тем позволяют выделить и определенные устойчивые характеристики подлинно совместной деятельности, которые необходимо учитывать при построении соответствующих педагогических методов. Прежде всего должно быть организовано эффективное взаимодействие участников коллективной учебной работы. А это значит, что каждая из сторон (и учитель, и ученики по отношению к учителю и друг к другу) должна выступать как подлинный субъект совместной деятельности.

Взаимодействующие субъекты характеризуются тем, что они оказывают воздействие на все основные компоненты индивидуальной деятельности учащихся. При этом положительная взаимная регуляция их поведения становится существенным фактором организации совместной деятельности как сотрудничества педагога и детей, детей друг с другом, эффективность которого зависит от меры согласованности действий и индивидуальных вкладов в общий результат.

Сотрудничество основывается на том, что каждый участник

совместного действия ориентирует свое поведение на поведение партнера, добиваясь согласованности общих действий при свободном и инициативном поведении другого. В таком общении не только происходит обмен продуктами деятельности и идеями, но состояние каждого партнера становится их совместным общим результатом. И чем более взаимоопосредованной оказывается форма кооперации, тем полнее и точнее отражаются в ней и обуславливаются ею интеллектуальные и личностные качества участников взаимодействия.

Отметим, что включение ребенка (особенно ребенка с ОВЗ) в группу сверстников идейно должно являться началом сотрудничества, которое продолжается в дальнейшем общении и совместной деятельности. Следует, однако, подчеркнуть, что включенность не становится постоянным фактором в жизни ребенка с момента его появления. В литературе описаны случаи, когда уже включенного в группу ребенка с ОВЗ группа отвергает, поскольку он не соответствует устоявшимся или меняющимся требованиям группы. Это является одной из важных социально-психологических проблем инклюзивного образования. Поэтому предметом внимания специалистов и родителей должно быть не столько введение ребенка в группу и включение его в совместную деятельность, сколько поддержка этой включенности.

Взаимодействие будет длительным и плодотворным, если участники по ходу деятельности смогут договариваться о содержании деятельности и тактике ее осуществления, а также при условии, что участники группы будут принимать во внимание особенности детей с ОВЗ и проявлять эмпатию к этим детям.

Поведение каждого субъекта совместной деятельности определяется тем, как они воспринимают и оценивают ситуацию, участников взаимодействия и их поведение. В этом процессе действия каждого из участников вызывают у партнера эмоции-переживания, чувства удовольствия или неудовольствия, удовлетворенности или неудовлетворенности. Все это связано с внутренним пониманием каждым цели совместной деятельности и ее результатов.

Известно, что позитивный результат совместной деятельности вызывает положительные эмоции. Если при некоем действии (реализации цели) у ребенка накапливаются положительные эмоции, то наступает момент, когда цель его совместной деятельности (предмет) превращается в мотив, тогда говорят о «сдвиге мотива на цель». Другими словами, через положительные эмоции в ходе совместной деятельности у партнеров развивается интерес к этой деятельности, что дополнительно усиливает ощущение успешности и повышает уровень самореализации каждого ребенка. Положительные эмоции служат тем «мостиком», который связывает данный предмет с системой существующих мотивов. Основная поведенческая формула для проблемных детей при этом будет

выражаться содержанием «Я смогу и буду успешен».

Результаты наших исследований социальной активности и уровня сформированности коммуникативных качеств дают возможность наметить новые направления педагогической деятельности в области организации взаимодействия детей в инклюзивной образовательной среде, учитывая специфику межличностных отношений [5, 7].

Психологическая реальность ребенка изменяется под влиянием изменений в социальной среде. Формирование позитивной Я-концепции ребенка зависит от преобладающего в семье и в детских организациях климата общения. Оптимальным условием формирования позитивной Я-концепции ребенка является диалогический, личностно ориентированный климат общения, а его детерминанта – ориентация взаимодействия с ребенком на ценности добра, любви, принятия, доверия, признания самооценности ребенка. Взаимоотношения внутри семьи вообще и отношения между родителями и детьми в частности выступают основными факторами формирования личности ребенка и условиями его психологического благополучия в жизни. Для формирования позитивной Я-концепции ребенка наибольшую важность имеют уровень контроля, степень эмоциональной близости и заинтересованности. Позитивные составляющие этой триады и становятся теми основами, на которых закладывается психологическое благополучие ребенка. Высокая степень авторитарности в отношениях с ребенком препятствует формированию у него позитивной Я-концепции, эмоциональная отчужденность ведет к формированию нестабильного самоотношения, а незаинтересованность и безразличие сказываются на структурных составляющих образа «Я» и снижают уровень психологического благополучия.

Немаловажным фактором развития самосознания ребенка и принятия им себя является представление его об окружающем мире, содержание образа этого мира. Картина мира для ребенка в значительной степени зависит от того, какие эмоциональные знаки он приписывает себе и другим: Я – плохой, слабый, неуспешный или хороший, умеющий за себя постоять, делающий успехи. Взрослые (или «другие») – любящие, доброжелательные, доверяющие или не замечающие, ругающие, заставляющие и др. Содержание этих двух тенденций в картине мира позволяет выделить и зафиксировать психологическую реальность ребенка, составляющую большую часть этой картины, которая прямым образом влияет на ощущение ребенком своего благополучия.

Таким образом, совместная деятельность представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма образования ребенка. Совместная деятельность является причиной, условием и целью общения. Совместная деятельность предполагает как минимум двух участников. Общение – это обязательное и необходимое условие деятельности, в некоторых случаях выступающее

в роли цели деятельности. Сотрудничество и взаимодействие в деятельности обеспечивают обучение бесконфликтному общению и активизируют личностный рост ребенка. Для обеспечения психологического благополучия эти две составляющие человеческой жизнедеятельности (деятельность и общение) должны быть максимально активизированы.

Развитие ребенка определяется овладением им самой формой организации совместного действия и идет по следующим направлениям:

- овладение способом взаимодействия со взрослыми и другими детьми (что находит свое выражение в появлении форм делового сотрудничества и содержательного общения детей друг с другом);
- формирование совместных целей деятельности (что проявляется в реализации и творческом преобразовании детьми задаваемых взрослым образцов поведения и действия);
- развитие взаимопонимания и коммуникации (что проявляется в преодолении эгоцентризма собственного действия и формировании навыков и умений коллективной работы).

Личность представляет одновременно и объект, и субъект социальной взаимосвязи. Поэтому в ходе личностной социализации огромным значением обладает активная позиция самой личности, ее склонность к определенной деятельности, общая стратегия поведения. Именно стимуляция активности необходима для позитивного развития личности и ее успешности в достижениях. Становление внутреннего мира в его качественной определенности – это и есть формирование совокупности индивидуальных качеств.

Школа, организуемая как экосистема взаимодействующих сообществ на основе различных типов детско-взрослых деятельностей, создает условия для личностного самоопределения учащихся и освоения ими важнейших ценностей. Система воспитания обусловлена в данном случае возможностью учащихся выражать свое ценностное кредо на основе личного самоопределения в условиях преодоления когнитивно-аффективных конфликтов, часто возникающих в совместной деятельности в условиях инклюзивной среды.

Главная цель педагогов и психологов в условиях инклюзии видится в организации общения и коллективных форм обучения таким образом, чтобы эти формы давали одновременно максимальный эффект в познавательном и личностном развитии ребенка. Образовательный процесс должен разворачиваться как совместный, предполагающий развитие общения, межличностных отношений и взаимодействий. Поиск эффективных форм и способов организации коллективного обучения, включение их в реальный образовательный процесс – одна из главных, но пока еще до конца не решенных задач современной психолого-педагогической теории и практики.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
3. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Метасистемность инклюзивного образования. Гл. 2 // Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества. Тверь: ТвГУ, 2021. С. 33–47.
4. Махновец С.Н. Социокультурный аспект инклюзивного образования // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 1 (54). С. 118–124.
5. Махновец С.Н. Толерантность в контексте инклюзивного образования // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 4 (57). С. 87–92.
6. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. Ярославль: ЯрГУ, 2018. Т. 3: Личностные детерминанты / А.В. Карпов. 720 с.
7. Попова О.А., Обухова Л.А., Махновец С.Н., Белозерова Л.А., Мороз М.В. Взаимодействие детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде детского сада // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2019. Выпуск 4 (49). С. 168–175).
8. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

МАХНОВЕЦ Любовь Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Makhnovets.LA@tversu.ru

TEAM WORK AS A SYSTEMIC FACTOR OF INCLUSIVE EDUCATION

S.N. Makhnovets, L.A. Makhnovets

Tver State University, Tver, Russia

Theoretical and methodological materials are presented that reveal the polymetasystemic status of inclusive education. The semantic dominants of joint activity are presented. It is shown that joint activity acts as an integrating form, and it must be understood as a component of a systemic complex that characterizes inclusive education. Joint activity is «the included acceptance of the individuality of the interaction partner». The psychological well-being of a person (a child in particular), his self-esteem and, accordingly, his emotional state is associated with the phenomenon of acceptance and the factor of inclusion (jointness) in educational activities.

Keywords: *inclusive education, semantic dominants, personality, society, joint activity.*