

УДК 37.017.92

Козловская Галина Юрьевна

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования личностно-профессиональной направленности педагога инклюзивного образования, ценностные компоненты личностно-профессиональной готовности к работе с лицами с ОВЗ в инклюзивном образовании в отечественной и зарубежной педагогике.

Ключевые слова: инклюзивное образование, личностно-профессиональная направленность, гуманистические ценности профессиональной деятельности, социальный конструктивизм.

Kozlovskaya Galina Yurjevna

AXIOLOGICAL PRIORITIES IN STRUCTURE OF PERSONAL-PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHERS INVOLVED IN INCLUSIVE EDUCATION

The article dwells on the issues related to the development of personal-professional orientation in teachers involved in inclusive education; value components of personal-professional readiness to work with disabled people in inclusive education, as such issues are discussed in in national and international pedagogic science.

Key words: inclusive education, personal-professional orientation, humanistic values of professional activity, social constructivism.

Широкое внедрение идей инклюзии в образовательные учреждения России в значительной мере зависит от квалификации кадров, высокого уровня их профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией, готовности к постоянному профессиональному росту.

Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, процесс формирования инклюзивной компетентности на разных уровнях образовательной вертикали пока не получил системного отражения [2, 7].

Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе, технологические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды [3], вопросы методического обеспечения инклюзивного образовательного процесса [2, 6]. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В работах Н. М. Назаровой, И. М. Яковлевой отмечается, что профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Отношение к ценностям, определяющим феноменологию инклюзивного образования, является одним из приоритетов профессионально-личностной готовности педагога с «особым» ребенком, так как сами ценности выступают в роли связующего звена между личностью и социумом. Аксиологический вектор детерминирует поведение человека, выступая призмой мировосприятия и регулятором системы взаимоотношений во всех сферах человеческой деятельности.

В связи с этим формирование ценностей инклюзивного образования является одной из наиболее приоритетных задач профессиональной подготовки педагогических кадров.

В то же время анализ имеющихся работ показывает, что трактовка системы профессионально-ценностных ориентаций педагога инклюзивного образования имеет разное содержание, что связано с трактовкой самой концепции инклюзивного образования.

В работах, рассматривающих «инклюзивное образование» применительно к детям (лицам) с ограниченными возможностями здоровья (И. М. Яковлева, С. В. Алехина), преобладает подход к моделированию аксиологического поля педагога с позиции понимания «ограниченных возможностей здоровья» как недостатка и нарушения. Это соответствует классической концепции дизонтогенеза, но в определенной степени способствует формированию ментальных установок, характерных в большей степени для культуры интеграции, нежели для культуры инклюзии. Как отмечает И. М. Яковлева, педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. [9].

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, по мнению И. М. Яковлевой, – готовность к оказанию помощи, рассматриваемая как интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. [9].

К значимым личностным качествам относятся также деонтологический менталитет как проявление педагогом деликатности и тактичности, в том числе умения соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника; ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так как изначально такой ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники [7].

Таким образом, в рамках данного подхода профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на гуманистической парадигме, основанной на традиционном дифференцированном образовании. По мнению Э. Варгас-Барон и У. Янсен, при многих позитивных свойствах, данная образовательная модель, исходя из приоритета концепта коррекции, приводила к стигматизации и дискриминации лиц с ОВЗ в социальном плане. Соответственно, не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья в силу, в том числе, и ценностно-мотивационных установок [1].

Отечественные и западные исследователи (Э. Варгас-Барон, У. Янсен, М. Фуко, Г. Иттерстад и др.), рассматривающие инклюзивное образование в рамках идеи включающего общества, опираются на социальную модель, в основе которой реализует себя идея социума, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике Других (нетипичных), непохожих. Эта позиция под Другими (нетипичными) подразумевает людей, принадлежащих к культурному, религиозному, этническому, языковому меньшинствам, одаренных, имеющих психофизические, социальные, поведенческие отклонения от общепринятых норм либо в положительную, либо в отрицательную сторону и др. [1, 4].

Основой этой концепции выступают масштабные проблемы современности, не решенные до сих пор, и рассматриваемые с позиций мультикультурности и размывания границ понятий «норма-отклонение» в разных сферах бытия. В современном обществе огромное число людей имеют проблемы с психофизическим состоянием, какие-либо отклонения от нормы, группу инвалидности (нередко «ребенокинвалид») и др. В связи с этим в последнее время в философском дискурсе активно обсуждаются теории, связанные с внедрением и распространением инклюзии: она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Именно инклюзия благодаря своей гибкой организации образовательного процесса способна предоставить для людей, попавших в трудные жизненные обстоятельства и имеющих разного рода проблемы, адекватную форму обучения.

Обращение к инклюзии в современности не случайно. По мнению А. Ю. Шеманова, традиционная система образования Других (нетипичных) в специальных, нередко закрытых, образовательных учреждениях не рождает «социальную ситуацию развития» (по Л. С. Выготскому). В таких условиях у Других (нетипичных) не формируются коммуникативные, познавательные и профессиональные умения, они оказываются изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму. Это не способствует проявлению Другого (нетипичного) как самостоятельной личности, что сказывается в итоге на их невостребованности и отчужденности в обществе, дальнейшей изоляции и ощущению безысходности своего бытия.

В современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе, сферы образования. Происходит и изменение отношения к Другим/нетипичным: люди признают их права на уникальность и уважение независимо от критерия их «инакости». Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Перемена в отношении к людям с инвалидностью стала лишь одним из проявлений этих изменений.

Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная Личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности, поэтому индивидуальный подход требует от преподавателя высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять Другого. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей (аксиологию), где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку. Сторонники этого подхода (Дж. П. Холл, Г. Иттерстад) подчеркивают, что инклюзивный тип образования должен внедряться не в специализированные учреждения, а в обычные, массовые средние школы, ССУЗы и ВУЗы, что способствует формированию благоприятной атмосферы гуманизма, толерантности, добра и милосердия, умению понять и принять Другого/нетипичного, повышает эффективность образовательного процесса, способствует успешной социализации и самореализации, выступает эффективным средством коммуникации с социумом и борьбы с дискриминацией [8].

В основе этого подхода лежит социальная модель понимания Другого/нетипичного и защиты его прав, в том числе, от дискриминации. Девизом этого подхода можно назвать идею создания инклюзивного общества, в котором всегда найдется место для Другого/нетипичного, несмотря на различие культурно-смысловых миров и их ценностей. К проблеме Другого/нетипичного здесь подходят с точки зрения методологии социального конструктивизма, позволяющего критиковать общество, направленно изменять его и активно влиять на социальную государственную политику.

Ценностный смысл инклюзии в данной модели связан с изменением статуса обучаемого и включение его в субъектные отношения через преодоление изоляции и отчуждения обучаемого, активизацию личностной позиции и дезактуализацию своей «особенности» [4]. Внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, захватывая в свой

процесс всех: преподавательский состав, учащихся и их родителей, которые также становятся активными субъектами инклюзивного образовательного процесса. Само многообразие, непохожесть учащихся друг на друга выступает в качестве мощного потенциального ресурса, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке.

Необходимо подчеркнуть, что социальная модель инклюзии в некоторых случаях может выступать в качестве объекта для критики. Во-первых, не всегда приемлема помощь Другим, связанная с их включением в процесс образования (например, сюда можно отнести людей с серьезными нарушениями зрения, слуха, с интеллектуальной недостаточностью). Во-вторых, сама идеология инклюзии подразумевает деление людей на «нормальных» и «Других»/«нетипичных» (инвалидов, неспособных), что искажает идею общности, групповой солидарности и равенства людей.

В целом, в рамках этого подхода культурное различие воспринимается как условие дальнейшего развития и взаимодействия. В результате внедрения методологии социального конструктивизма само общество и его институты благожелательно встречают Другого/нетипичного, адекватно включая его в социальное функционирование, тем самым способствуя его росту, развитию и самовыражению на равных правах.

Во втором подходе к инклюзии изучается процесс становления, формирования и развития человека в рамках определенного культурного ландшафта, его социализация и освоение присущих обществу представлений, норм и ценностей. В результате внедрения этого подхода функционирует дефектология, о которой говорилось выше [1, 4, 8].

В настоящее время оба эти подхода реализуются в России в рамках внедрения инклюзивного образования как универсального эффективного процесса, способствующего формированию социальной субъектности, адаптации, социализации, самореализации, расширения социально-познавательного потенциала Другого/нетипичного.

Именно с учетом существования и практического функционирования этих подходов к инклюзии в России необходимо формировать аксиологические приоритеты педагога инклюзивного образования. Преподаватель, внедряя идеологию инклюзии, должен руководствоваться высокими моральными принципами. Это гуманность, толерантность, милосердие, доброта, благопристойность, терпение, наряду с уважением к Другому/нетипичному, без потери чувства меры и самообладания. Педагог инклюзивной группы не должен забывать, что именно на нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное здоровье обучаемых, поэтому он содействует благоприятному микроклимату для получения различных знаний. Любая его информация должна быть позитивной, не принижающей личности обучаемых. Он должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обучаемым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования. Более того, преподаватель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание сотрудничать и помогать Другим/нетипичным. Оценивая достижения обучаемых, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Более того, педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцируя скандалов и не оскорбляя никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача – выслушать и понять мнение Другого/нетипичного, выстраивая компромиссную модель поведения. В целом, в рамках инклюзивного образования этический облик преподавателя как наставника, старшего товарища очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в помыслах, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучаемыми.

В рамках процесса инклюзивного образования в качестве ведущих методологических принципов для максимального принятия Другого/нетипичного преподавателю рекомендуется внедрять и сочетать различные подходы, в том числе, системный, командный, средовой, кондуктивный, инди-

видуальный. Системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивная школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность». Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых. Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияние на то, чего достигает Другой/нетипичный в процессе обучения. Кондуктивный подход подключает семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности Другого/нетипичного в среду обучения. Одним из главных подходов в рамках инклюзии можно назвать индивидуальный подход к Другому/нетипичному, зависящий от личности преподавателя, выстраивающего методику и стратегию прогрессивного обучения. Индивидуальный подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии и тесно связан с творческим подходом. Благодаря подобному творческому подходу каждый человек осуществит саморазвитие и сможет реализовать все свои потенции, став истинным и полноправным членом общества. Именно творчество является одним из базовых критериев нормативности развития и адаптации индивида к среде. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к инклюзивному образованию. Подобное уточнение, по мнению А. Ю. Шеманова, приводит к идее того, что творчество есть: 1) среда обучения; 2) процесс соединения способности мышления и деятельности; 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития; 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир; 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования [8].

Педагог, обладая креативным мышлением, не должен бояться отступить от стандартного в решении методологических задач, осуществляя инклюзию. Более того, учитывая нетипичность обучаемых, происходит энактивизм, то есть «вдействие познающего субъекта» (в нашем случае одновременно и преподавателя, и обучаемого) «в познаваемую им среду, их взаимное влияние (циклическую детерминацию), взаимное сотворение и возникновение», «в результате чего трансформируется среда и перестраивается сам ум (и сама личность творца), обретая новые возможности для своего развития» [8].

В целом, инклюзивное образование есть специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса, в котором принимается и понимается любой обучаемый независимо от индивидуальных особенностей. Это процесс совместного образования типичных и Других/нетипичных обучаемых, в рамках которого реализуется методика индивидуального подхода. Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического). В рамках инклюзии учитываются индивидуальные особенности и интеллектуально-личностный потенциал, которые развиваются, переводятся в созидательное русло и оцениваются в позитивном плане. Все это создает условия для дальнейшего проявления и жизнедеятельности Другого/нетипичного в социуме. Итогом внедрения подобного образования является гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе.

Литература

1. Варгас-Барон Э. Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция: фокус на республике Беларусь. Минск, 2009. 94 с.
2. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976_full.shtml [Теоретические и методологические основы образовательной интеграции – Инклюзивное образование: методология, практика, технологии].

3. Гайдукевич С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие. Минск: БГПУ, 2006. 98 с
4. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Казань: Издво «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 255 с.
5. Пургина Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152–156.
6. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
7. Шевелева Д. Е. Аксиологическое измерение инклюзивного образования в постиндустриальном обществе // Материалы 7-х всероссийских заочных Педагогических чтений памяти И. Я. Лернера «Образование в постиндустриальном обществе: философско-педагогические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты» [Электронный ресурс]. URL: [http:// pedagog.vlsu.ru/fileadmin/ Dep_pedagogical/konf_lerner/ Scheveleva_D.E..pdf](http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Scheveleva_D.E..pdf).
8. Шеманов А. Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). [Электронный ресурс]. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9.
9. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». 2009. № 6. С. 140–144

УДК 159.94

Корлякова Светлана Георгиевна, Ванскова Елена Леонидовна

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МУЗЫКАНТОВ

В статье представлены результаты экспериментального исследования структуры психомоторных способностей учащихся и студентов, обучающихся на разных ступенях музыкального образования.

Ключевые слова: психомоторные способности, музыкально-исполнительские способности, музыкально-исполнительская деятельность.

Korlyakova Svetlana Georgiyevna, Vanskova Elena Leonidovna
STRUCTURE OF MUSICIANS' PSYCHOMOTOR SKILLS: STUDY RESULTS

The article presents the results of an experimental research into the structure of the psychomotor skills in students of music at various levels of their studies.

Key words: psychomotor skills, music-performance skills, music-performance activities.

Психомоторика в той или иной форме проявляется при ее изучении и формировании в психических процессах, состояниях и свойствах человека. Разработка этой проблемы важна для решения не только теоретических, но и практических задач, возникающих в сфере профотбора и становления музыканта-профессионала, в педагогической психологии и психологии способностей, в психодиагностике, в психологической подготовке музыканта к концертному выступлению и т. д.

Осуществленный нами теоретический анализ выявил противоречия в отношении методологических подходов к определению сущности психомоторных способностей и проблеме их диагностики (П. А. Рудик, 1935; Е. П. Ильин, 1976, 2003; Н. А. Розе, 1970; В. П. Озеров, 1976–2002 и др.).

Основополагающим для нашего исследования явилась концепция В. Д. Шадрикова, в которой способности и деятельность рассматриваются в диалектическом единстве их формирования и развития: «... любую конкретную деятельность можно дифференцировать на отдельные психические