

lectures, business games and role plays, conferences, defense of projects, experience exchange, seminars, disputes, master-classes, presentations of a wide variety of methodological ideas, roundtables. Participating in these forms and types of teaching interaction motivates a master degree student to rebuild his own educational activity. The pedagogical technology of forming future philologists' readiness for work at profession-oriented school is formed on the basis of competence, subject and activity, communicative and activity approach, synergetic, context and system approaches with a foundation of the pedagogical principle of enriching master degree students' knowledge and skills. The essence of the proposed pedagogical technology was the following: any pedagogical influence at the lessons, which is intended to the formation of such master degree students' competences as language, speech, communicative, subject and the research one, was performed by means of determining adequate knowledge, which corresponds with their individual activity, unity of the content and a form of realization; master degree student's self-determination in his activity, its dynamics in the studying process is a special subject in the learning activities, analysis, management; pedagogical influence was performed with a glance to perception/imperception of individual classes by a master student, in order to direct him to the learning activity in time, which would be perceived by him as his "own"; training process should be built from the positions of self-transformation, but not as intrusion. The pedagogical technology provides some stages. The first one is called propaedeutic stage; it includes diagnosing master students. Its essence lies in the organization of master students' reflexive analysis of their own difficulties in the practical activity, search for their possible reasons and self-determination of the aim and tasks of the expected activity. The second (operating and forming) stage was aimed at determining the branches of the learning activity, which is focused on the modeling (or specification) of difficulties, a number of problems and questions, which should be assimilated by master students. This activity was performed with the help of the following forms: problem and thematic lectures, seminars, practical lessons, trainings, business games and role plays. The third stage (control and reflexive) is focused on the diagnosing and self-diagnosing of the levels of master students' professional preparedness for work at profession-oriented school. Thus, the pedagogical technology of forming readiness for work at profession-oriented school of future masters of Philology creates real opportunities for humanization, integration and modeling of the studying process during master course. It provides flexibility and mobility of the integral methodical system of training master students; as well as it contributes to the professional development of future masters of Philology.

Keywords: pedagogical technology, future philologists, profession-oriented school, technological approach, educational process.

Подано до редакції 08.09.14

УДК: 378.02

Л. Н. Коргун

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В статье обоснована необходимость специальной подготовки студентов факультета дошкольной педагогики к работе в условиях инклюзивного образования. Для определения готовности студентов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях изучены эмоциональные компоненты предпочтения студентами понятий, обозначающих различные категории детей с особыми потребностями. Предложены некоторые формы усовершенствования учебного процесса, таких его составляющих, как организация аудиторных практических занятий и внеаудиторная воспитательная работа. Предложенные изменения позволили студентам преодолеть барьер непринятия детей с психофизическими дефектами и оказались достаточно эффективными для формирования эмоционально положительного отношения к ним.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми потребностями, психофизический дефект, цветовые стимулы.

В настоящее время интеграция детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательные учебные и воспитательные заведения представляет собой мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Конвенции и резолюции Генеральной ассамблеи Организации объединенных наций, Комиссия по правам человека ЮНЕСКО настаивают на том, что дети с отклонениями в развитии должны учиться, если это возможно, в общеобразовательных школах, без каких-либо проявлений дискриминации.

Концепция инклюзивного образования отображает одну из главных демократических идей - «все дети - ценные и активные члены общества». В усло-

виях реализации инклюзивной образовательной модели акценты в отношении к детям с отклонениями в развитии переносятся с медицинского на социальный аспект. В соответствии с данной моделью, общество должно сконцентрировать свои усилия не столько на оказании таким детям медицинской помощи, сколько на том, чтобы ребенок с психофизическими дефектами не чувствовал себя неполноценным, чтобы он смог без ограничений удовлетворять свои потребности, в том числе и потребность в качественном образовании [1,6].

Исследованию возможностей и эффективности инклюзивного образования посвящены работы таких западных ученых, как Ф. Армстронг, Д. Лупарт,

Ч. Веббер, Т. Loreman, J. Jonson, W. Mills, W. Muller. Среди отечественных исследований можно отметить работы Н. Н. Малофеева, В. В. Засенко, А. А. Колупаевой, Э. И. Леонгард и др.

Поскольку в условиях инклюзивного образования педагоги играют доминирующую роль, возникают новые требования по отношению к их профессиональной подготовке. В этой связи, для успешного воплощения инклюзии необходимо не только адаптировать и модифицировать образовательную среду, а и изменить ценностное отношение педагогов к детям с особыми потребностями [2,4,5]. Очевидно, что формирование положительного отношения необходимо осуществлять на всех уровнях, начиная с системы подготовки студентов педвузов и, заканчивая системой повышения квалификации опытных учителей-практиков[2]. Педагог должен понимать внутренний мир любого ребенка, относиться ко всем детям с уважением и доброжелательностью, т.е. он должен быть готовым работать со всеми детьми без исключения, принимать их независимо от того, нормально развивается ребенок, или его развитие протекает в условиях дизонтогении. Поэтому так важно еще при обучении в педагогическом учебном заведении развивать у будущих педагогов эмоциональное принятие детей с особыми потребностями. [3].

Целью настоящего исследования было формирование у будущих педагогов толерантного, эмоционально положительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

В исследовании приняли участие студенты 4-го курса факультета дошкольной педагогики и психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Для того, чтобы определить начальный уровень готовности студентов к работе с детьми, развитие которых отклоняется от нормы, на этапе констатирующего эксперимента, изучались эмоциональные компоненты отношения к детям с особыми потребностями. Для этого использовалась методика Цветовой тест отношений (ЦТО), разработанная Е.Ф. Бажиным и А.М. Эткиндо. При помощи данной методики осуществлялось изучение эмоциональных компонентов отношения студентов к понятиям, обозначающим различные категории детей, с которыми им предстоит работать. Отметим, что данная методика отображает как сознательный, так и частично несознаваемый уровень этих отношений.

Процедура проведения данного теста предполагает, что сначала исследователем подбираются конструкты-определения, которые имеют существенное значение для данного исследования. В нашем случае это были понятия, с которыми студенты знакомятся на протяжении учебы по выбранному направлению подготовки: «дошкольник», «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью», «ребенок с особыми потребностями». Тест проводился с каждым испытуемым индивидуально, в лабораторных условиях. Перед студентом на белом фоне в случайном порядке раскладывались цветные стимулы, и предлагалось подобрать из предложенных цветов один цвет к каждому из определений. Номера выборов заносились в протокол. После завершения ассо-

циативной процедуры цвета ранжировались испытуемыми по их собственному субъективному предпочтению.

Первым понятием, предъявленным студентам, было определение «дошкольник». Подавляющее большинство испытуемых (83,5%) соотнесли это понятие с тем же цветом, который поставили на первое место среди своих предпочтений. Такой выбор свидетельствовал о том, что будущие работники дошкольных учреждений к данному понятию относятся положительно, эмоционально принимают его. При этом большинство студентов выбрали в качестве ассоциации желтый цвет, который, в соответствии с цветовой символикой (М.Люшер), является довольно активным и, вполне закономерно, что испытуемые отнесли его именно к дошкольникам. Только 16,5% студентов выбрали по отношению к понятию «дошкольник» иной цвет, чем в раскладке по предпочтению. В этом случае цвет, который ассоциировался с дошкольниками, стоял в середине раскладки по предпочтению, что свидетельствовало о нейтральном отношении к данному понятию. При этом цвет, который студенты в данном случае ассоциировали с дошкольниками, был даже более активным (красный).

Далее студентам было предложено определение «ребенок с отклонениями в развитии». По результатам выборов, только 18,1% испытуемых, так или иначе, были готовы принять это понятие; около 16% отнесли к нему нейтрально и 65% полностью отвергли его. Представляется интересным и то, какие именно цвета ассоциировались у испытуемых с данным понятием. Те студенты, которые продемонстрировали принятие данного определения, ассоциировали его с красным и в некоторых случаях с зеленым цветом. Испытуемые, которые отнесли к данному понятию нейтрально, выбирали, как правило, фиолетовый, зеленый и коричневый цвета. При негативном отношении к данному понятию чаще всего выбирался серый цвет, в нескольких случаях были использованы черный и синий. Таким образом, из результатов исследования видно, что большинство студентов эмоционально отвергают определение «ребенок с отклонениями в развитии».

Определение «ребенок с умственной отсталостью» на уровне констатирующего этапа исследования принимали около 17% испытуемых, отнесли к нему нейтрально - более 22% студентов, отвергли его более 61%. При этом испытуемые и контрольной, и экспериментальной групп, категорически не принимающие определение «ребенок с умственной отсталостью», ассоциировали его, как и определение «ребенок с отклонениями в развитии», - с серым цветом. Студенты, которые все же принимали данное определение, ассоциировали его с фиолетовым и зеленым цветом.

Последнее, предложенное нами определение: «ребенок с особыми потребностями». Отметим, что смысловое наполнение понятий «ребенок с отклонениями в развитии» и «ребенок с особыми потребностями» по ряду позиций совпадает. Вместе с тем, студенты продемонстрировали заметные различия в отношении к этим определениям. Так, понятие «ребенок с отклонениями в развитии» отвергали более 65%

студентов, а понятие «ребенок с особыми потребностями», - около 29% испытуемых. Количество будущих педагогов, которые положительно воспринимали понятие «ребенок с особыми потребностями» составило чуть более 58%, а студентов, которые отнеслись к нему нейтрально, было около 13%. Таким образом, можно видеть, что определение «ребенок с особыми потребностями» вызвало эмоциональное принятие у большинства испытуемых. Цвета, которые ассоциируются у студентов с определением «ребенок с особыми потребностями»: зеленый (абсолютное большинство тех, кто принял это понятие), красный, синий, иногда фиолетовый и желтый.

Таким образом, подводя итоги констатирующего этапа исследования, мы установили, большинство студентов факультета дошкольной педагогики принимают понятие «дошкольник», но негативно относятся к определениям: «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью». Определение «ребенок с особыми потребностями» нашло у студентов большую эмоциональную поддержку, чем другие, обозначающие детей с проблемами развития.

Поскольку одним из признаков готовности к педагогической деятельности является эмоционально-положительное отношение к объекту педагогического воздействия, можно констатировать, что значительная часть студентов, принявших участие в эксперименте, не вполне готова к работе с этой категорией детей.

Далее, для формирования более терпимого отношения к детям с психофизическими дефектами со студентами экспериментальной группы на протяжении учебного года был проведен педагогический эксперимент. Он проводился по нескольким направлениям и предполагал усовершенствование таких звеньев учебного процесса, как аудиторские практические занятия и внеаудиторная воспитательная работа.

Экспериментальная составляющая аудиторных практических занятий состояла в использовании на них наглядных материалов, освещающих особенности развития разных категорий детей. Определение дизонтогений, общие закономерности отклоняющегося развития, особенности протекания дизонтогений разного типа – все это иллюстрировалось наглядными примерами с использованием, как фото, так и видеоматериалов. На практических занятиях по специальной психологии студентам предлагалось самостоятельно подобрать из Интернета материалы, иллюстрирующие различные аспекты психического развития детей с разными степенями умственной отсталости, задержки психического развития, нарушений зрения и слуха, патологий опорно-двигательного аппарата, расстройств спектра аутизма.

Такой подход позволил студентам овладеть знаниями об основных формах нарушения слуха и зрения, научиться отслеживать их влияние на познавательную сферу, личность и деятельность ребенка. Используя видеоматериалы, студенты учились различать разные виды речевых патологий, видеть составляющие в структуре двигательного дефекта при детских церебральных параличах, разницу между умственной отсталостью и задержкой психического развития, отслеживать особенности раннего развития и поведения детей с расстройствами спектра аутизма.

Внеаудиторная работа, проводимая со студентами экспериментальной группы, также предполагала ознакомление их с видеоматериалами, на которых были представлены как художественные, так и документальные фильмы, отражающие различные аспекты жизни людей с теми или иными психофизическими дефектами. Эти материалы, должны были вызвать у них сопереживание, эмоциональное принятие детей с особыми потребностями, сочувствие к их проблемам.

Контрольный этап исследования был проведен в конце второго семестра, после более чем полугодичного комплексного воздействия на студентов. По результатам выполнения ЦГО на данном этапе исследования 90,5% студентов экспериментальной группы (83,5% на констатирующем этапе исследования) соотнесли понятие «дошкольник» с тем же цветом, который поставили на первое место среди своих предпочтений. Такой выбор свидетельствовал о том, что испытуемые не изменили своего отношения к этому понятию и продолжают относиться к нему так же положительно и эмоционально, как и на этапе констатирующего эксперимента. При этом большинство студентов, как и в констатирующем эксперименте, выбрали в качестве ассоциации активные желтый и красный цвета и только около 9,5% испытуемых выбрали по отношению к понятию «дошкольник» иной цвет, чем в раскладке по предпочтению. В этом случае цвет, который ассоциировался с детьми дошкольного возраста, стоял в середине раскладки по предпочтению, что, как и раньше, свидетельствовало о нейтральном отношении к этому понятию.

Понятие «ребенок с отклонениями в развитии» после проведенной экспериментальной работы были готовы принять 42,8% испытуемых (против 18,1 % в констатирующем эксперименте). Еще приблизительно 24% отнеслись к нему нейтрально и около 33,2% полностью отвергли его (в констатирующем эксперименте – более 65%). При этом цвета, ассоциировавшиеся с данным понятием, остались практически теми же, что и на констатирующем этапе исследования: те студенты, которые принимали данное понятие, все так же ассоциировали его с красным и зеленым цветом, те, кто относился к нему нейтрально – выбирали фиолетовый и коричневый цвет, а отвергающие – серый, черный, изредка синий.

Определение «ребенок с умственной отсталостью» на контрольном этапе исследования начали принимать около 23,8% студентов экспериментальной группы (против 17% на констатирующем этапе), относиться нейтрально 33,2% студентов (22% до формирующего эксперимента) и отвергать около 43% испытуемых (против 61% на начало исследования).

При этом на контрольном этапе исследования те студенты экспериментальной группы, которые не принимали понятие «ребенок с умственной отсталостью», чаще всего, ассоциировали его с синим цветом, а не с серым, как это было в констатирующем эксперименте. Студенты, которые принимали это определение, ассоциировали его, как и на констатирующем этапе исследования, с фиолетовым и зеленым цветом.

Отношение к понятию «ребенок с особыми потребностями» не претерпело значительных изменений, оно все так же вызывало положительное эмоциональное принятие у большинства испытуемых экспериментальной группы. Однако значительно возросло число испытуе-

мых, которые отнеслись к нему нейтрально, их стало около 28,5% (против 13% на констатирующем этапе исследования). Стало, соответственно, меньше тех, кто его отвергал, - 14,2% против 29% на констатирующем этапе исследования. Цвета, которые ассоциировались с определением «ребенок с особыми потребностями»: зеленый (абсолютное большинство тех, кто его принял), красный, и, в некоторых случаях, - желтый.

Обобщая полученные результаты необходимо отметить, что количество студентов, положительно принимающих такие понятия, как «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью» в экспериментальной группе значительно повысилось. И, несмотря на то, что количество студентов, принимающих определение «ребенок с особыми потребностями» осталось на том же уровне, значительно уменьшилось число тех, кто его отвергал.

Контрольное тестирование, проведенное со студентами контрольной группы, не выявило значительных изменений по отношению к предъявляемым понятиям. Сравнивая результаты тестирования контрольной группы в констатирующем и в контрольном экспериментах в целом, мы установили, что уровень восприятия предъявленных им понятий, связанных с обозначением детей, страдающих дизонтогенезом, существенно не изменился.

Обобщая представленный материал, можно увидеть, что к понятию «дошкольник» почти все студенты, участвовавшие в эксперименте, отнеслись положительно, как в начале исследования, так и на его завершающем этапе. Оно вызвало эмоциональное принятие у подавляющего большинства испытуемых, как экспериментальной, так и контрольной группы, а цвет, который чаще всего ассоциировался с данным определением - желтый.

Положительное отношение студенты четвертого курса продемонстрировали и к определению «ребенок с

особыми потребностями». Это определение ассоциировалось у них, чаще всего, с зеленым цветом.

К определениям «ребенок с отклонениями в развитии» и «ребенок с умственной отсталостью» на начальном этапе исследования преобладало негативное отношение. Ассоциированный цвет - серый. Однако после проведенной со студентами экспериментальной группы работы уровень принятия этих определений значительно изменился. Так, в начале исследования определение «ребенок с отклонениями в развитии» готовы были принять только чуть больше 18% студентов. В контрольном эксперименте количество студентов экспериментальной группы, готовых его принять, составило около 43%.

Понятие «ребенок с умственной отсталостью» на этапе констатирующего эксперимента принимали 17% студентов экспериментальной группы, а в контрольном эксперименте их было уже около 24%. В то же время, у студентов контрольной группы эмоциональное принятие этих понятий не изменилось.

Обобщая данные, полученные в контрольном эксперименте, можно сделать вывод о том что, большинство испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте, преодолели барьер непринятия детей с психофизическими дефектами. Таким образом, можно констатировать, что аудиторские практические занятия, сопровождающиеся видеоматериалами, иллюстрирующими предлагаемый студентам учебный материал, а также специально организованная внеаудиторная работа, - оказались достаточно эффективными для формирования эмоционально положительного отношения к детям с особыми потребностями, и, соответственно готовят будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе в условиях инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги / Митчелл Дэвид. – РООИ Перспектива, 2011. – 138 с.
2. Колупаева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: САММІТ, 2008. – 272с.
3. Колупаева А. А. Основи інклюзивної освіти. Методичний посібник / А. А. Колупаєва. – К.: А.С.К., 2012. – 308с.
4. Леонгард Э. И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий

REFERENCES

1. Mitchell, David (2011). *Effektivnye pedagogicheskiye tekhnologii spetsialnogo i inkluzivnogo obrazovaniya [Effective pedagogical technologies of specialized and inclusive education]*. ROOI Perspektiva [in Russian].
2. Kolupaeva, A. A. (2008). *Inkluzivna osvita: realii ta perspektivy [Inclusive education: realities and prospects]*. Kyiv: SAMMIT [in Ukrainian].
3. Kolupaeva, A. A. (2012). *Osnovy inkluzivnoi osvity [Foundations of inclusive education]*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
4. Leongard, E. I. (2005). *Integratsiya detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorovya kak normalizuyushchiy*

фактор жизнедеятельности социума / Э. И. Леонгард // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2005. - №2. - С.3 - 6.

5. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения / В. И. Лубовский // Специальная психология. - 2008. - № 4. - С. 11-21.

6. Саламанская декларация. Рамки действия по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000.

faktor zhiznedeyatel'nosti sotsiuma [Integration of children with the limited possibilities of health as the normalizing factor of the vital activity of society]. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya – Education and teaching children with developmental disorders*, 2, 3-6 [in Russian].

5. Lubovskiy, V. I. (2008). *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy differentsirovannogo i integririrovannogo obucheniya [Psychological and pedagogical problems of the differentiated and integrated education]*. *Spetsialnaya psikhologiya – Special Psychology*, 4, 11-21 [in Russian].

6. *Salamanskaya deklaratsiya. Ramki deystviya po obrazovaniiu lits s osobymi potrebnoyami, prinyatyie Vsemirnoy*

konferentsiy po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostiami: dustup i kachestvo [Declaration of Salamanka. Framework of action on the education of the persons with the special needs, accepted by world conference on the education of the persons with the special needs: access and quality]. (2000). Kyiv [in Russian].

Л. Н. Корзун

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті обґрунтовано необхідність спеціальної підготовки студентів факультету дошкільної педагогіки до роботи в умовах інклюзивної освіти. Для визначення готовності студентів до роботи в інклюзивних освітніх установах вивчені емоційні компоненти уподобання студентами понять, що позначають різні категорії дітей з особливими потребами. Запропоновано деякі форми удосконалення навчального процесу, таких його складових, як організація аудиторних практичних занять та позааудиторна виховна робота. Запропоновані зміни дозволили студентам подолати бар'єр неприйняття дітей з психофізичними вадами та виявилися досить ефективними для формування емоційно позитивного ставлення до них.

Ключові слова: інклюзія, діти з особливими потребами, психофізичний дефект, колірні стимули.

L. M. Korhun

TRAINING THE STUDENTS OF THE DEPARTMENT OF PRE-SCHOOL PEDAGOGY FOR WORK UNDER THE INCLUSION CONDITIONS

Based on the use of the relations color test the attitude of future preschool teachers to children with special needs is shown. The concept of a "preschooler" created a positive effect on the almost all students and caused an emotional acceptance of the most testees. A color often associated with the definition of a "preschooler" is yellow. Also the students have demonstrated some relatively positive attitude to the concept of a "child with special needs". This concept is associated with the green color. In the reception of the definitions of an "abnormal child" and a "child with mental retardation" some negative attitude was prevailing. Associated color is gray. As a result of the methodology of general awareness of students regarding children with developmental disabilities its average level was dominating. After the introduction of pedagogical influence methods that contributed to the adoption of children with emotional and developmental disabilities, the awareness-raising measures and mastering skills of working with children who have special educational needs, there was established that the empathy level of experimental group students increased from an average to high level. The level of adoption of concepts that define different categories of children with developmental disabilities of the experimental group students also changed significantly. The attitude to such definitions as an "abnormal child" and a "child with mental retardation" became particularly clear. The general conversance of the experimental group students with respect to children with developmental disabilities changed from a mid-level to an adequate one. Using the methods developed in the experimental group of students allowed to form a positive attitude towards children who have psycho-physical defects. So, it can be argued that the work carried out by us, which was aimed at changing students' attitudes toward children with special needs, was quite effective.

Keywords: inclusion, children with special needs, psycho-physical defect, color stimuli.

Подано до редакції 08.09.14