



КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ



Міністерство освіти і науки України
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
Кафедра спеціальної освіти

**КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Миколаїв
Видавець Румянцева Г. В.
2022

УДК 376.014.54.40

К 63

Авторський колектив:

Н. В. Савінова, Д. М. Борулько, М. І. Берегова, К. М. Кутержинська
(розділи 1.1, 1.2, 1.3, 1.4);

І. В. Середа (вступ, розділи 3.1, 3.2, 3.3, висновки);

В. А. Кисличенко (розділи 2.1, 2.2, 2.3);

Н. В. Стельмах (розділи 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5);

С. В. Карсканова (розділи, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4);

С. В. Карсканова, О. Г. Білюк (розділи 5.1, 5.2, 5.3, 5.4)

Рецензенти:

О. І. Форостян, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського;

І. П. Лисенкова, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Чорноморського національного університету імені П. Могили;

Т. В. Тихонова, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти МОШПО

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(протокол № 19 від 31 травня 2022 року)

Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх
К 63 фахівців спеціальної та інклюзивної освіти : монографія /
Н. В. Савінова, І. В. Середа, В. А. Кисличенко та ін. Миколаїв. –
Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. – 188 с.

ISBN 978-617-729-086-4

У колективній монографії представлено результати наукового дослідження різних аспектів проблеми компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Монографія буде корисна викладачам вищих навчальних закладів, студентам, педагогічним працівникам.

УДК 376.014.54.40

ISBN 978-617-729-086-4

© МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	
1.1. Теоретичні засади формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	10
1.1.1. Сутність понять «оцінка», «оцінно-контрольні дії», «самооцінка», «самоконтроль».....	12
1.1.2. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	14
1.2. Діагностика сформованості оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	19
1.3. Шляхи формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	27
1.4. Практичний кейс.....	33
Висновки до розділу 1.....	48
Список використаних джерел.....	52
Розділ 2. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У АСПЕКТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	
2.1. Сутність поняття професійна компетентність.....	54
2.2. Формування комп'ютерної компетентності.....	68
2.3. Питання формування передумов писемного мовлення у дітей із аутизмом.....	72
2.3.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностики сформованості передумов письма.....	75
2.3.2. Діагностика сформованості передумов письма	80
2.3.3. Результат діагностики стану сформованості передумов письма у дітей з аутизмом.....	83
Список використаних джерел.....	86
Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	
3.1. Теоретичні основи компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки спеціального педагога.....	88
3.2. Технології корекційно-виховного процесу у вимірах технологічної компетентності	93
3.3. Формування компетентності використання технологій корекційно-виховного процесу у майбутніх спеціальних педагогів.....	98

Висновки до розділу 3.....	105
Список використаних джерел.....	106
Розділ 4. ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ТА САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
4.1. Особистісна зрілість як одна з компетенцій майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.....	109
4.2. Самодетермінація як «центральний механізм» становлення особистісної зрілості майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.....	111
4.3. Етапи формування самодетермінованої особистості.....	115
4.4. Психологічний тренінг як засіб здійснення особистісної підготовки фахового зростання та корекції неблагополуччя майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.....	117
Список використаних джерел.....	122
Розділ 5. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА, ЯК НЕОБХІДНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	
5.1. Вплив соціально-психологічних чинників на соціальний інтелект майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.....	125
5.2. Сутність, структурні і рівневі характеристики соціального інтелекту.....	128
5.3. Комунікативна компетентність та соціальний інтелект як здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії і успішної соціальної адаптації майбутніх фахівців.....	130
5.4. Основні психологічні якості, необхідні для успішного формування соціального інтелекту майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.....	134
Список використаних джерел.....	136
Розділ 6. ГУМАНІЗАЦІЯ ВІДНОСИН ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
6.1. Сутність гуманізму, гуманності, гуманних відносин; інклюзії, інклюзивної освіти, інклюзивного підходу	138
6.2. Аналіз літератури з проблеми гуманізації відносин дітей	144
6.3. Сутність особистісно орієнтованого підходу у процесі гуманізації відносин дітей.....	147
6.4. Умови формування гуманності у дітей.....	150
6.5. Гуманістична спрямованість педагога – стрижнева характеристика його професійної діяльності.....	157
Висновки до розділу 6.....	162
Список використаних джерел.....	163
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172

ВСТУП

Реформування вітчизняної системи спеціальної освіти в напрямі її гуманізації, деінституалізації, впровадження інклюзивних форм і методів актуалізують проблему підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, застосування активізуючих, корекційно-розвивальних технологій і засобів навчально-виховного процесу. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів, умов та засобів реалізації компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Представлена колективна монографія є результатом виконання науково-дослідної роботи з теми «Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти». Робота присвячена розв'язанню проблеми підвищення якості підготовки студентів спеціальності 016. Спеціальна освіта до майбутньої професійної діяльності та підвищення результативності і фахової майстерності спеціальних педагогів-практиків на основі використання компетентнісного підходу.

Метою наукової роботи було обґрунтування шляхів реалізації компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасного університету, для більш усвідомленого вибору ними оптимальних моделей та технологій корекційного впливу, з максимальним урахуванням досягнень спеціальної педагогіки, логопедії та суміжних наук, зважаючи на можливості й потреби дітей з різними типами порушень.

За результатами дослідження встановлено, що ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти залежить від ступеня сформованості у них загальних та спеціальних компетентностей. Ці компетентності не можуть бути цілком сформовані однією дисципліною або окремим видом практики, оскільки набуття

студентами компетентностей є циклічним інтегративним процесом, в якому окрім змісту освіти дуже важливі також форми і технології навчання і викладання. Своєрідними індикаторами рівня оволодіння студентами компетентностями виступають результати навчання і практичної підготовки.

Максимально враховує можливість професійного забезпечення особливих освітніх потреб дітей відповідно сучасних вимог розроблена модель компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. В умовах компетентнісно-зорієнтованої професійної підготовки майбутні фахівці спеціальної та інклюзивної освіти мають змогу більш усвідомлено обирати оптимальні моделі та технології корекційного впливу. При цьому максимально враховуються досягнення спеціальної педагогіки, логопедії та суміжних наук, зважаючи на можливості й потреби дітей з різними типами порушень. Орієнтирами в потоці науково-практичної інформації є обґрунтування компетентнісного підходу в професійній підготовці та шляхів його практичної реалізації.

В експериментальному дослідженні на різних його етапах узяли участь 8 викладачів та 126 студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта освітнього рівня «Бакалавр» і «Магістр» денної і заочної форм навчання на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Були використані такі методи дослідження: теоретичні: аналіз компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів спеціальної освіти; осмислення та узагальнення досвіду світової педагогічної освіти з метою обґрунтування принципів та особливостей моделі компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього педагога спеціальної та інклюзивної освіти; емпіричні: педагогічне спостереження; анкетування; вивчення результатів практичної діяльності майбутніх спеціальних педагогів, навчальних планів та програм підготовки спеціальних педагогів, педагогічного досвіду організації професійно-педагогічної підготовки спеціальних педагогів з метою визначення існуючого стану професійної

підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти у контексті компетентнісного підходу та виявлення якісних показників та критеріїв рівнів сформованості у майбутніх спеціальних педагогів системи загальних та спеціальних професійних компетенцій; статистичні: порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики для здійснення кількісної та якісної обробки результатів експериментальної роботи.

Аналіз існуючої освітньої практики виявив недостатньо цілеспрямовану й системну роботу з формування професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів, що суттєво ускладнює процес ефективності їхньої підготовки як сучасних компетентних та конкурентоспроможних фахівців. Обґрунтовано шляхи реалізації компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасного університету:

- урахування позитивного вітчизняного та світового досвіду реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх спеціальних педагогів;
- визначення принципів та умов реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти;
- здійснення моніторингу системи загальних та спеціальних професійних компетенцій спеціального педагога в умовах сучасних закладів спеціальної та інклюзивної освіти;
- визначення критеріїв та рівнів сформованості загальних та спеціальних професійних компетенцій у майбутніх спеціальних педагогів;
- розробка моделі компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти;
- розробка методичних рекомендацій щодо реалізації компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасного університету.

За результатами теоретичного аналізу проблеми та констатувального експерименту була розроблена модель компетентнісно зорієнтованої

професійної підготовки майбутнього спеціального педагога. Вона передбачає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, завдання, визначено зміст загальних і професійних компетентностей, форми, методи, засоби, методичний і технологічний інструментарій.

Експериментально доведено, що обґрунтовані шляхи реалізації компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасного університету спроможні ефективно впливати на формування її компонентів, що підтверджується кількісними показниками. Це дає підстави прогнозувати ефективність запропонованих шляхів реалізації компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти при цілеспрямованому масовому впровадженні їх у педагогічний процес підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у закладах вищої освіти.

Монографія складається з 6-ти розділів, у яких представлені результати прикладного дослідження колективу науковців за окремими напрямками вивчення компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Зокрема, особливості професійно-компетентісної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення; компетентісний підхід до підготовки вчителів-логопедів у аспекті роботи з батьками дітей з порушеннями мовлення; технології корекційно-виховного процесу як складова компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього спеціального педагога; особистісна зрілість та самодетермінація в контексті компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти; розвиток соціального інтелекту майбутнього дефектолога, як необхідної компетенції; гуманізація відносин дітей в системі інклюзивної освіти як морально-етична проблема сучасної педагогіки.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження ключових положень під час викладання дисциплін циклу професійної підготовки, а також при розробці методичних матеріалів для проведення практичних, лабораторних, семінарських занять у ВНЗ III – IV рівнів акредитації (для підготовки кваліфікованих кадрів із спеціальності 016 Спеціальна освіта), у роботі фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, а також системі післядипломної освіти.

Розділ 1.

ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Теоретичні засади формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

У концепції нової української школи зазначається, що в школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Уміння дитини усвідомлювати поставлене перед нею завдання, об'єктивно оцінювати результат, контролювати процес його виконання, зіставляти процес і результат власної діяльності за зразком, усвідомлено керувати діяльністю – передумова навчання в новій українській школі, успішної корекційної роботи, розумового розвитку та загальної пізнавальної активності дітей.

Одним із провідних напрямків логокорекційної роботи є формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, вміння оцінювати та контролювати власні дії та дії однолітків.

Різні аспекти досліджуваної проблеми презентовано в роботах учених різних галузей науки, зокрема: мовознавства (А. Грищенко, Б. Головін, В. Даль, Г. Винокур, Л. Мацько, Р. Потапова та ін.), психології (Б. Ананьєв, Д. Ельконін, Л. Виготський, Л. Цветкова, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), психолінгвістики (В. Виноградов, В. Винокур, Н. Жинкін, О. Леонтєв, О. Негневицька, О. Шахнарович та ін.), лінгводидактики (А. Богуш, А. Бородич, М. Фомічова та ін.) та логопедії (І. Садовнікова, Л. Логінова, Л. Парамонова, Л. Фомічова, Л. Волкова, Л. Лопатіна, М. Шеремет, Н. Савінова, Н. Серебрякова, О. Вінарська, Р. Лалаєва, Т. Туманова, Т. Філічова та ін.).

Об'єкт дослідження: мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Предмет дослідження: процес формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Мета дослідження: розробити та експериментально перевірити результативність моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Досягнення мети забезпечується вирішенням таких завдань:

а) з'ясувати сутність феномену «оцінка», «оцінно-контрольні дії», «самооцінка», «самоконтроль»;

б) проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку;

в) визначити ефективні умови, способи, критерії та показники формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з ТПНМ;

г) розробити дидактичну модель формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: спостереження, педагогічний експеримент; методи аналізу результатів, кількісної та якісної обробки даних.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні та презентації теоретико-практичного дискурсу дидактичної моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ

Теоретична та практична значущість полягає в уточненні сутності понять «оцінно-контрольні дії», «самооцінка», «самоконтроль»; визначенні критеріїв, показників, рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей. Результати дослідження можуть бути використані у роботі логопедів-практиків, а також при розробці та проведенні спецкурсів для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

1.1.1. Сутність понять «оцінка», «оцінно-контрольні дії», «самооцінка», «самоконтроль»

Проблеми формування оцінно-контрольних дій є актуальними в лінгводидактиці (А. Богуш, А. Ільясова, М. Фомічова, Н. Гавриш, Н. Луцан), психолінгвістиці (А. Шахнарович, Ж. Глозман, М. Жинкін), лінгвістиці (Л. Златоусова, Т. Ніколаєва, Ф. Сохін), психології (А. Сердюк, Б. Ананьєв, В. Горбачова, В. Давидов, В. Рєпкін, В. Романко, Г. Абрамова, Г. Цукерман, Д. Ельконін, Л. Виготський, М. Боришевський, М. Поддяков, Н. Анкудінова, Н. Тализіна, О. Леонтєв, П. Гальперін, П. Блонський, Р. Шакуров, Т. Матис), педагогії (В. Сухомлинський, Г. Собієва, Е. Александрова, Є. Тихєєва, К. Ушинський, Л. Назарова, М. Скаткін, О. Воронцов, О. Савченко, Ш. Амонашвілі), фізіології (Б. Ананьєв, І. Павлов, О. Лурія, П. Анохін), логопедії та дефектології (Б. Гриншпун, В. Тарасун, В. Селіверстов, Г. Волкова, Г. Каше, І. Садовнікова, Л. Лопатіна, Л. Парамонова, Л. Белякова, Л. Логінова, М. Шеремет, Н. Савінова, Н. Серебрякова, О. Вінарська, О. Мастюкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Т. Туманова).

Для з'ясування сутності понять звернемось до словникових джерел.

Поняття «оцінка» тлумачиться у словниках як думка, міркування про якість, характер, значення тощо кого-, чого-небудь та як позначення якості знань і поведінки учнів [1; 10].

Зокрема, за словником В. Даля, термін «оцінка – це самостійний тип пізнання, осмислення ціннісного ставлення до предметів та явищ довкілля, як підґрунтя для самостійної оцінної діяльності» [13, с. 803].

За академічним тлумачним словником «оцінка – це думка, міркування про якість, характер, значення кого-, чого-небудь» [1, с. 196].

Поняття «оцінка – це усвідомлений психологічний акт, який виражає один із видів ставлення особистості до об'єкта та рівень відповідності означеного об'єкта вимогам, які до нього ставляться» [11].

Формування оцінно-контрольних дій у мовленнєвій діяльності дошкільників досліджували Н. Анкудинова, А. Богуш, О. Монке, Н. Савінова та ін.

А. Богуш визначає, що «оцінна дія – це насамперед конкретне висловлювання, яке відбиває певне ставлення дитини до предмета, оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності» [7]. Науковець зазначає, що «контрольні дії – це усвідомлене регулювання дитиною своєї мовленнєвої діяльності з метою запобігання мовленнєвих помилок».

А. Богуш, розглядаючи оцінно-контрольні дії, наголошує на тому, що «вони виступають засобом усвідомленого, аналітичного ставлення до мовленнєвої діяльності» [6; 7].

Таким чином, оцінно-контрольні дії – це аналіз, усвідомлене регулювання дитиною своєї діяльності, усвідомлення невідповідності власної діяльності відповідно до норм.

До оцінно-контрольних дій, якими мусять володіти дошкільнята відносять взаємооцінку та заємоконтроль, самооцінку та самконтроль. Оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію, виступаючи передумовою і засобом формування умінь та навичок, засвоєння знань, .

«У психолого-педагогічній літературі самооцінка дітей дошкільного віку трактується як прояв усвідомленого ставлення до результатів власної діяльності, оцінка власних учинків й усвідомлення своїх умінь, виконують функцію самрегуляції правильності мовлення» [5; 8].

У дослідженнях Н. Савінової «самоконтроль визначається як усвідомлена регуляція людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам» [5].

Учені (П. Анохін, М. Бернштейн, Л. Виготський, О. Лурія, П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.) поєднують «самоконтроль з усвідомленою і керованою діяльністю, що передбачає чимало складних умінь, з-поміж яких: уміння перевіряти і помічати помилки у власній

діяльності із заданими і поставленими перед собою особистими критеріями, еталонами, зразками; оцінювати свою роботу, критично її аналізувати; вчасно попереджати виникнення помилок, коригувати й виправляти їх; планувати майбутню діяльність і виконувати її відповідно до плану» [12; 16; 17; 18; 21].

Самоконтроль і самооцінка взаємопов'язані, зумовлюють одне одного, щільно переплітаються між собою. Самоконтролю і самооцінці передують взаємоконтроль та взаємооцінка. У процесі практичної діяльності вони використовуються дитиною в єдиності. Під час контролю та оцінки інших, дошкільник переносить засвоєні оцінні критерії на власну діяльність.

Самооцінка завжди передують формуванню самоконтролю. На початку дитина має навчитися адекватно оцінювати власну особистість, свої слова, дії, вчинки, результати діяльності, спираючись на поставлені перед нею вимоги, а потім здійснювати контроль. Отже, «кінцевим результатом самооцінки є висновок дитини про результат власної діяльності на основі порівняння її зі зразком, наданим еталоном, а остання мета самоконтролю передбачає корекцію, виправлення своєї діяльності у зв'язку з виявленими внаслідок самооцінки прогалинами або їх своєчасне усунення» [8].

Отже, самоконтроль, на відміну від самооцінки, залучає коригування власних помилок, іншими словами регулювання власної діяльності відповідно до поставлених вимог. «Самоконтроль ґрунтується на самооцінці, з неї він починається, нею він і завершується. Після коригування і виправлення дитина знову починає оцінювати свої дії. Все те, що було зазначено вище, має забезпечувати ефективність логокорекції, що потребує подальших досліджень».

1.1.2. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Особливості формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку висвітлено у дослідженнях сучасної психолого-педагогічної науки

(А. Богуш, Е. Костіцина, Л. Божович, Л. Уманець, М. Лісіна, Н. Авдєєва, О. Белобрикіна та ін.). Роль самоконтролю у навчальній діяльності аналізують (А. Богуш, О. Монке, К. Мальцева, Н. Савінова, С. Тищенко та ін.).

У дослідженнях Б. Ананьєва, І. Броннікова, М. Лісіної «визначено вікові особливості самооцінки, її характер, вплив дорослих на її формування».

К. Ушинський «велику увагу приділяв формуванню самоконтролю мовлення та визначав керівну роль педагога в цьому процесі» [21].

І. Бронніков вважає, що «самооцінка залежить від залучення дитини до діяльності, де формуються елементарні оцінки і самооцінки» [9].

Н. Анкудинова відзначає, що «дітям легше оцінювати вміння товаришів, але складніше оцінювати свої власні вміння. У працях Н. Анкудинової визначена специфіка формування оцінних суджень дітей у мовленнєвій діяльності під час їх навчання переказу окремих частин знайомої казки: у процесі розповіді діти гірше аргументують свої оцінки, ніж під час малювання чи гри, використовують випадкові, неістотні ознаки» [2].

Як зазначає Ф. Сохін, підготовка дитини до школи висуває нове завдання у навчанні мови – «формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності» [19].

В основі різної діяльності людини лежить система умовних рефлексів, яка функціонує за умови безперервного обміну інформацією про стан її різних ланок. Такого висновку дійшов П. Анохін та вчені його школи щодо зворотних функціональних зв'язків. П. Анохін довів, що «рефлекторний акт закінчується не ефекторною (виконавчою) ланкою, як уважали раніше, а сигналом у центр про результати дій та їх наслідки (зворотний аферентний зв'язок). Останнє має практичну цінність для педагогічної корекції, оскільки подібна сигналізація є необхідною для здійснення доцільного пристосування та коригування будь-якої недосконалості у діяльності людини. Наступний рефлекторний акт формується після отримання сигналу про результати попереднього акту» [3].

Корекція мовленнєвої діяльності дошкільників відбувається на основі цих оцінок. «Оцінка здійснюється шляхом порівняння системи виконаної мовленнєвої дії з поставленою метою. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини та несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, здійснюється контроль за правильністю мовлення. Наявність мовленнєвого зразка спонукає мовця до контролю мовлення. В результаті аналітико-синтетичної діяльності в корі головного мозку формується своєрідний контрольний апарат («акцептор дії»), що сприймає зворотну аферентацію та зіставляє її зі зразком. Наявність такого контрольного апарату, що відбиває найдрібніші ознаки зразка, за яким виконується мовленнєва дія, на думку А. Богуш, створює найкращі умови для самоконтролю у дошкільників, оскільки застерігає від помилок, та дозволяє виправити вже допущені мовленнєві помилки» [6; 7].

На думку Б. Ананьєва «існує дві функції впливу оцінок на особистість дитини: 1) орієнтовна (впливає на розумову роботу і сприяє усвідомленню процесу цієї роботи); 2) стимулювальна (впливає на афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач)».

У роботах Л. Виготського, М. Бернштейна, О. Лурія, О. Леонтьєва, П. Анохіна та ін. «теоретично та експериментально доведено прижиттєве індивідуальне формування психічних процесів, у тому числі, операцій контролю та самоконтролю, що відбувається завдяки формуванню та розвитку функціональних систем, які складають психофізіологічну основу вищих психічних функцій. Дослідження вищезазначених учених містять думку про те, що основою розвитку операцій контролю та самоконтролю є утворення міжфункціональних зв'язків (психологічних систем), які відповідають за певний психічний процес: мовлення, сприйняття, увагу, пам'ять, мислення. Формування операцій контролю та самоконтролю в структурі всіх психічних процесів відбувається як утворення складних динамічних систем. Положення Л. Виготського про мінливість

міжфункціональних зв'язків розкриває принцип «хроногенної локалізації психічних функцій» та поняття «компенсації» [4; 11; 14; 15; 16; 17; 18].

Для діагностики та корекції мовленнєвих порушень, а також оцінки стану самоконтролю мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку великого значення набуває концепція фактора, яка лежить в основі несформованості, або порушення вищих психічних функцій та поняття «первинний дефект», представлених у роботі О. Лурії. Поняття «фактор він розуміє як певний тип порушення, співвіднесеність з конкретною системою мозку. О. Лурія визначає фактори, які мають значення для формування мовлення, самоконтролю мовленнєвої діяльності та всіх психічних процесів у цілому», серед яких:

1. *«Кінестетичний фактор.* Порушення кінестезій виникає при ураженні верхньотім'яних та нижньотім'яних відділів кори лівої півкулі мозку. Недостатність кінестетичних відчуттів приводить до несформованості кінестетичної основи мовлення та предметних дій».

2. *«Дефект або несформованість фонематичного слуху.* Виникає у разі незрілості або дисфункції (ураженні) задньої третини верхньої вискової звивини та другої вискової звивини кори лівої півкулі. Він веде до труднощів у формуванні мовлення та фонематичного слуху. Спостерігається несформованість фонематичного слуху, зниження об'єму вербально-акустичного сприйняття та слухомовленнєвої пам'яті. Недостатність цих процесів приводить до затримки формування та розвитку імпресивного та експресивного мовлення, появи у мовленні вербальних парафазій, труднощів запам'ятовування, розуміння та продукування мовлення. Зниження об'єму вербально-акустичного сприйняття та слухомовленнєвої пам'яті іноді поєднуються з дефектом виокремлення суттєвих ознак предметів у процесі їх зорового сприйняття та називання».

3. *«Недостатність кінетичного фактору.* Виникає внаслідок незрілості, дисфункції або ураження задньолобних відділів кори лівої півкулі. Це приводить до несформованості або порушення кінетичних

процесів, які забезпечують суцесивність, послідовність у експресивному мовленні. Недостатня сформованість кінетики викликає труднощі формування усного мовлення у синтагматичному ланцюгу. Вторинними ураженнями є розуміння мовлення. Крім того, можуть простежуватися проблеми формування предметних дій, дефекти переключення з одного руху на інший тощо».

4. «*Фактор просторового та квазіпросторового сприйняття*. Його недостатність може привести до затримки у формуванні та розвитку всіх інших психічних функцій, до структури яких він входить (розуміння граматичних конструкцій, рахунок, письмо, читання тощо)».

5. «*Дисфункція префронтальної зони лобних долей кори*, може привести до несформованості або порушення довільних форм діяльності, в тому числі вольових процесів та уваги, загальної довільної поведінки дитини» [17].

«Самооцінка – це усвідомлене ставлення особистості до своїх дій, рухів, вчинків, оточуючого, самої себе; вона ґрунтується на зіставленні процесу виконання та результатах своєї діяльності відповідно до поставлених вимог, зразка. А. Богуш називає самооцінку мотивом та однією з умов формування самоконтролю» [7; 8]. «Вчена наголошує на ефективності усунення помилок у мовленні дошкільників за допомогою взаємооцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю, тобто засобами формування у дітей оцінно-контрольних дій. Самоконтроль відбиває неадекватність висловлювання заданому еталону, є процесом самозаперечення, за допомогою якого під впливом мовленнєвої практики у діяльності дітей відзначаються неадекватні в даний момент мовленнєві акти. Самоконтроль спрямовується на запобігання помилок у мовленні дітей, і виконує функцію саморегуляції правильності мовлення. Початкова самооцінка дошкільника виступає у вигляді «специфічного самоконтролю», а підсумкова самооцінка, яка формується в процесі корекції мовленнєвої діяльності, є її продуктом».

Отже, для забезпечення ефективно організованої корекційно-мовленнєвої роботи з дітьми, в яких порушена нормативність мовлення,

необхідно здійснювати постійне порівняння та зіставлення ненормативного мовлення дошкільників з нормою мовлення; вчасне виявлення мовленнєвих помилок; виправлення ненормативних варіантів.

Висновок. За визначенням учених, оцінно-контрольні дії – це аналіз, усвідомлене регулювання дитиною своєї діяльності, усвідомлення невідповідності власної діяльності відповідно до норм.

До оцінно-контрольних дій, якими мають оволодіти діти дошкільного віку відносять взаємооцінку і взаємоконтроль, тобто уміння оцінювати та контролювати дії інших дітей, а також самооцінку і самоконтроль.

Під самооцінкою мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення ми розуміємо дії, спрямовані на співвідношення, зіставлення виконаних мовленнєвих дій та їх результатів із заданим зразком – мовною нормою, яка є загальноприйнятою у конкретному мовному середовищі.

Самоконтроль за власною мовленнєвою діяльністю, на відміну від самооцінки, забезпечує у дітей з тяжкими порушеннями дії коригування, виправлення мовленнєвих помилок, тобто регулювання власного мовлення відповідно до існуючих у суспільстві мовних норм, а також власних вимог та вимог, поставлених іншими щодо мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, формування оцінно-контрольних дій є важливою умовою для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення. При формуванні оцінно-контрольних дій у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення керівна роль належить педагогу, в першу чергу вчителю-логопеду.

1.2. Діагностика сформованості оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Виправлення мовленнєвих порушень та формування парвильного мовлення є можливим тільки у процесі навчання та виховання дошкільників. «Без навчання, на думку К. Ушинського, дитина не впорається з величезною

мовною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством». Виправлення дорослими мовлення дітей, що здійснюється без навчання, мимохідь, нерідко залишаються для дітей непомітними та швидко набридають» [21]. За Є. Тихєвою, «для викорінення мовленнєвих помилок особливо важливим є формування навичок літературно правильного мовлення. Вона зазначала, що педагогу слід користуватись будь-яким зручним моментом, щоб звернути увагу дітей на помилки, застосувавши відповідні усні й письмові вправи, які впливали б на їхню свідомість, сприяли б поступовому викоріненню помилок. Досить важливо, зауважує Є. Тихєва, щоб діти навчилися усвідомлювати власні помилки. Виправляти ж їх потрібно лише тоді, коли педагог впевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини» [20].

Формуванню у дітей лінгвістичного ставлення до мови сприяють оцінно-контрольні дії, а саме: а) уміння оцінювати та контролювати діяльність своїх однолітків, іншими словами взаємоконтроль і взаємооцінка; б) уміння оцінювати й контролювати свою діяльність, тобто самоконтроль і самооцінка.

«На основі діяльнісного підходу П. Гальперін дослідив структуру дії, виокремив етапи, зміст операцій самоконтролю як процесуальних компонентів дії. Вагомим внеском ученого є визначення орієнтувальної основи дії та опис трьох основних її типів та, відповідно, трьох основних типів орієнтування у завданні» [12].

Перший тип орієнтування у завданні містить лише зразки вихідного та кінцевого продукту, у ньому відсутня вказівка щодо виконання завдання. Це змушує дітей діяти методом «спроб та помилок», самостійно шукати шляхи вирішення поставлених задач. На основі зазначеного орієнтування дія формується повільно, її загальний спосіб є недостатньо осмисленим та засвоєним, а також не завжди переноситься в нові умови.

В орієнтувальній основі другого типу визначено: а) зразки вихідного та кінцевого продукту; б) детальний алгоритм та інструкція щодо поетапного

виконання завдання. Вся робота спрямована на засвоєння загального способу дії. Етапи дії спочатку визначаються педагогом, а потім багаторазово здійснюються дитиною, поступово аналізуються з орієнтуванням на майбутню дію. Цим забезпечується засвоєння загального способу дії, стійкість до змін умов та переносу умінь і навичок на нові завдання.

Орієнтувальна основа третього типу передбачає високий рівень самостійних дій дітей. Діти навчаються аналізувати нові завдання засобом самостійного визначення алгоритму дій, умов правильного виконання з подальшим відтворенням завдання.

Орієнтувальна основа дій є базою для поетапного формування розумових дій. П. Гальперін підкреслює, що кожна дія (навіть при збереженому механізмі) з метою профілактики можливих порушень, потребує контролю.

Автоматизація дії самоконтролю, перетворення її у динамічний стереотип відбувається поступово, переходить від однієї фази до іншої.

На першій фазі самоконтроль спрямовується на основну дію та відбувається після її виконання.

На другій фазі самоконтроль здійснюється з метою систематичного застосування та підкріплення, поступово наближається до основної дії, співпадає з нею.

На третій фазі схема орієнтовної основи дії засвоюється і самоконтроль перетворюється в автоматизовану дію.

На четвертій фазі контроль випереджає дію, розповсюджується на попереднє орієнтування та облік індивідуальних та поодиноких особливостей дії, які не були включені у загальну схему.

Поступово контроль розповсюджується на ранні фази орієнтувальної діяльності, визначає спрямованість на об'єкт, потребує уваги у процесі виконання розгорнутої предметної діяльності. У процесі формування контроль набуває рівня скороченої, автоматизованої дії.

Експериментальна частина роботи проводилась у ДНЗ № 64 «Барвінок» м. Миколаєва. До первинного діагностичного обстеження було залучено 10 дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності та 10 – з нормальним рівнем мовленнєвого розвитку.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості оцінно-контрольних дій мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Завданнями експериментального дослідження було визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості оцінно-контрольних дій мовленнєвої діяльності дітей.

Перший критерій – *взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності*, тобто вміння оцінювати та контролювати мовленнєві уміння і навички однолітків.

Критеріальні показники: взаємооцінка та взаємоконтроль звуковимови, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання графічно-моторних дій.

Другий критерій – *самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності*, тобто вміння оцінювати й контролювати власну мовленнєву діяльність.

Критеріальні показники: самооцінка та самоконтроль звуковимови, самооцінка та самоконтроль при виконанні завдань на просторову орієнтацію, самооцінка та самоконтроль виконання графічно-моторних дій.

Нами були визначено наступні рівні сформованості оцінно-контрольних дій: високий – правильно виконує завдання, усвідомлено контролює власне мовлення та мовлення одноліток, помічає та виправляє мовленнєві помилки, показує зразок виконання; середній – дитина не може правильно виконати завдання з першої спроби, потребує додаткового пояснення та зразка виконання, наслідує дії інших, інколи помилкові; низький – виконує завдання неправильно, не вміє виявити і виправити

помилку, часто припускає одні й ті ж помилки, некритично ставиться до зауважень, потребує постійного пояснення та допомоги, спільної взаємодії..

Для проведення експериментальної роботи ми підібрали діагностично-коригувальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання. Результати діагностичних зрізів представлено в наступному параграфі.

Нами оброблено результати виконання діагностичних завдань і зроблено якісні зрізи. Кількісні показники першого критерію – *взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності* представлено в таблиці 2.1. Як показано в таблиці, високий рівень (за першим показником першого критерію) визначено у 60% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 10% з порушеннями мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 30% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 20 % з порушеннями мовленнєвого розвитку; низький рівень серед дітей з нормою мовленнєвого розвитку 10%, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку складають 70%.

Таблиця 2.1

Кількісні показники першого критерію — взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	Взаємооцінка та взаємоконтроль звуковимови			Взаємооцінка та взаємоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію			Взаємооцінка та взаємоконтроль виконання графічно-моторних дій		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Діти з N	6/60%	3/30%	1/10%	6/60%	2/20%	2/20%	6/60%	3/30%	1/10%
Діти з ТПМ	1/10%	2/20%	7/70%	1/10%	6/60%	3/30%	1/10%	3/30%	6/60%

Рис. 2.1

За другим показником високий рівень визначено у 60% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 10% з порушеннями мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 20% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 60% з порушеннями мовленнєвого розвитку; низький рівень серед дітей з нормою мовленнєвого розвитку становить 20%, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку складають 30%.

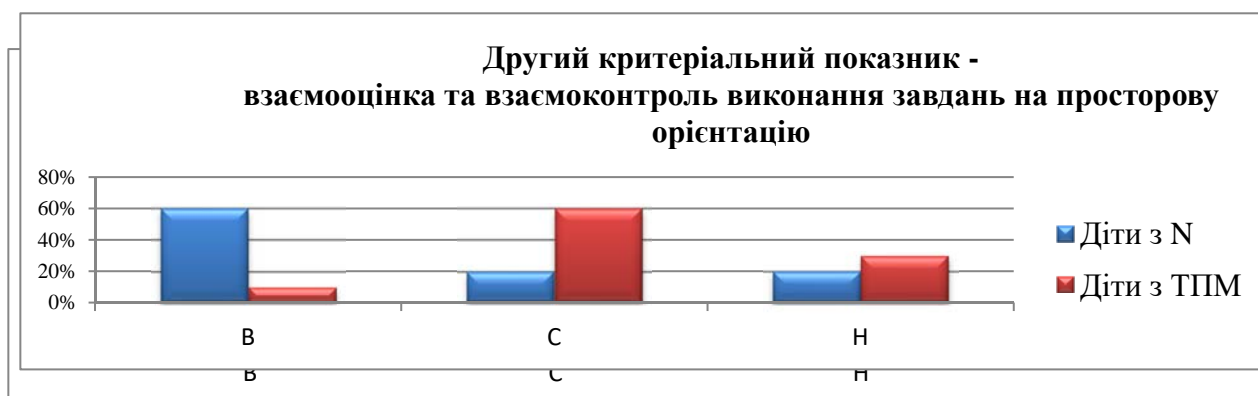


Рис. 2.2

За третім показником першого критерію високий рівень визначено у 60% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 10% у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку; середній рівень визначено у 30% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 30% з порушеннями мовленнєвого розвитку; низький рівень серед дітей з нормою мовленнєвого розвитку у 10%, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку складають 60%.

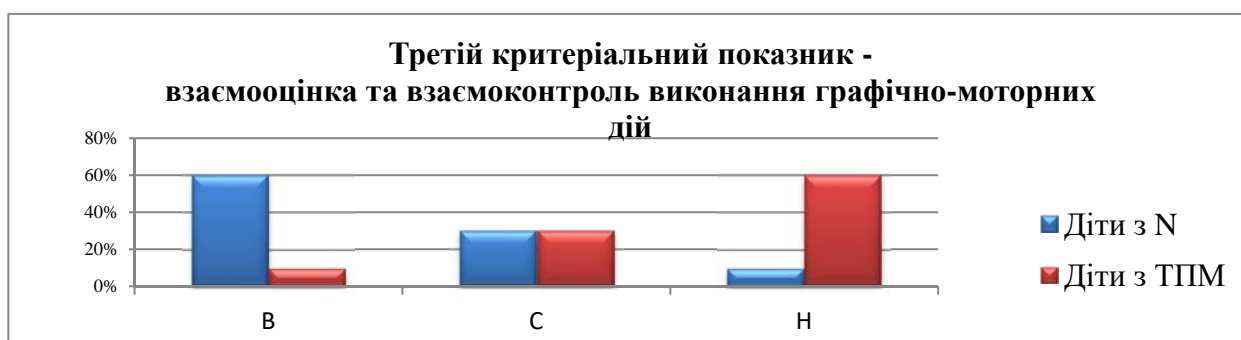


Рис. 2.3

Кількісні показники другого критерію — *самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності* представлено в таблиці 2.2: високий рівень (за

першим показником) не визначено у дітей з порушеннями мовлення, у дітей з нормою мовленнєвого розвитку високий рівень складає 60%; середній рівень



визначено у 40% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 20 % з порушеннями мовлення; низький рівень серед дітей з нормою мовленнєвого розвитку не визначений, діти з порушеннями мовлення складають 80%.

Таблиця 2.2

Кількісні показники другого критерію – самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	Самооцінка та самоконтроль звуковимови			Самооцінка та самоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію			Самооцінка та самоконтроль виконання графічно-моторних дій		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Діти з N	6/60%	4/40%	–	6/60%	3/30%	1/10%	7/70%	2/20%	1/10%
Діти з ТПМ	–	2/20%	8/80%	–	4/40%	6/60%	–	5/50%	5/50%

Рис. 2.4

За другим показником високий рівень визначено у 60% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та не визначений у дітей з порушеннями мовлення; середній рівень – у 30% дітей з нормою мовленнєвого розвитку та 40 % з порушеннями; низький рівень серед дітей з нормою – 10%, а з порушеннями – 60%.



Рис. 2.5

За третім критеріальним показником високий рівень визначено у 70% дітей з нормою мовленнєвого розвитку; не визначено у дітей з порушеннями мовлення; середній рівень виявлено у 20% дітей з нормою мовлення та 50% з порушеннями; низький рівень серед дітей з нормою мовленнєвого розвитку у 10%, діти з порушеннями мовлення складають 50%.

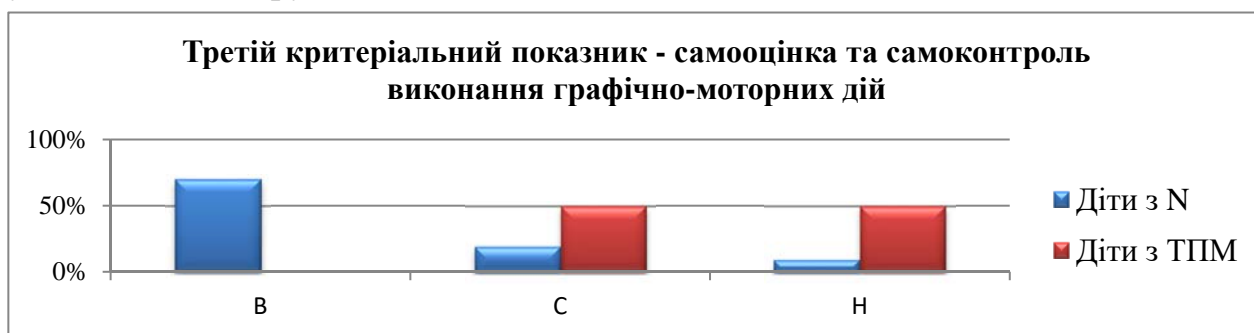


Рис. 2.6

Висновок. Для проведення експерименту визначено критерії та показники. Перший критерій – взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності з показниками: взаємооцінка та взаємоконтроль звуковимови, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання графічно-моторних дій. Другий критерій – самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності з показниками: самооцінка та самоконтроль звуковимови, самооцінка та самоконтроль при виконанні завдань на просторову орієнтацію, самооцінка та самоконтроль виконання графічно-моторних дій.

Визначено наступні рівні сформованості оцінно-контрольних дій: високий – правильно виконує завдання, усвідомлено контролює власне мовлення та мовлення одноліток, помічає та виправляє мовленнєві помилки, показує зразок виконання; середній – дитина не може правильно виконати завдання з першої спроби, потребує додаткового пояснення та зразка виконання, наслідує дії інших, інколи помилкові; низький – виконує завдання неправильно, не вміє виявити і виправити помилку, часто припускає одні й ті ж помилки, не критично ставиться до зауважень, потребує постійного пояснення та допомоги, спільної взаємодії..

Таким чином, аналізуючи кількісні дані щодо рівнів сформованості оцінно-контрольних дій за розробленими критеріями, наведені в таблицях 2.1, 2.2, варто зазначити, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення дуже низький рівень сформованості оцінно-контрольних дій, що свідчить про доцільність проведення систематичної роботи з формування оцінно-контрольних дій, у якій дидактичними елементами можуть виступати ігрові завдання, ігрові заняття тощо.

1.3. Шляхи формування оцінно-контрольних дій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

На формувальному етапі експерименту вирішувалися наступні завдання: розробка та перевірка ефективності моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення; розробка завдань, ігрових вправ, занять для формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, проведення заключного моніторингу, обрахування результатів дослідження. Для проведення формувального експерименту було залучено 20 дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, 10 з яких склали експериментальну групу (ЕГ), 10 – контрольну групу (КГ).

Запропонована модель формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення складається з трьох етапів: пропедевтичного, теоретико-операційного, продуктивного.

Метою першого, пропедевтичного етапу, було формування мотивації у дітей до занять. Зміст роботи передбачав мотивування дітей до оцінно-контрольної діяльності через створення ситуації успіху для кожної дитини, включення сюрпризних моментів в активну навчально-ігрову взаємодію, широке використання художнього слова та малих фольклорних форм, розвиток психічних функцій (уваги, сприйняття, логічного мислення, пам'яті) засобом дидактичних вправ або ігор тощо. Основними

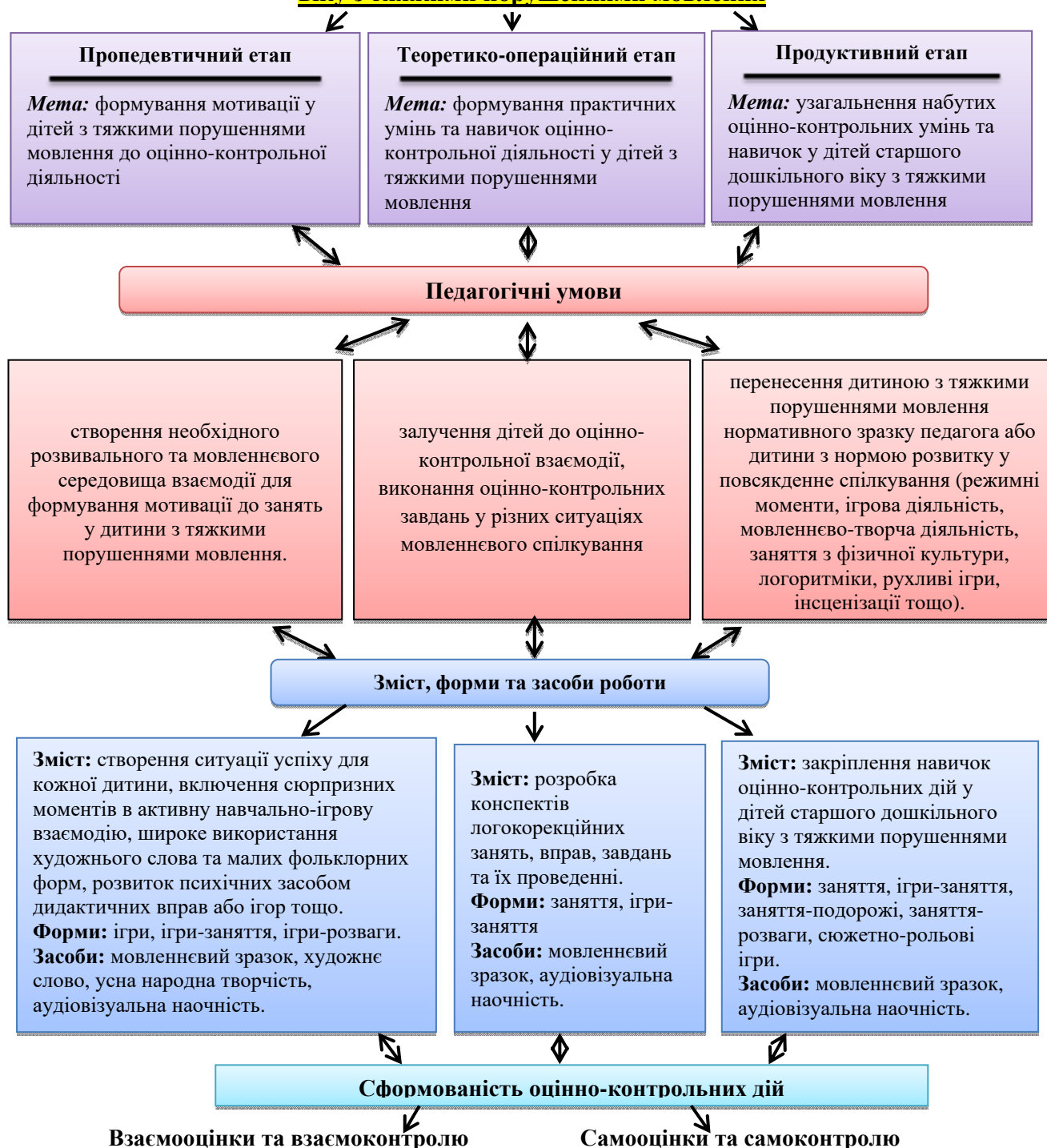
організаційними формами виступили – ігри, ігри-заняття, ігри-розваги. Основні засоби навчання – мовленнєвий зразок, художнє слово, усна народна творчість, аудіовізуальна наочність. На цьому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: створення необхідного розвивального та мовленнєвого середовища взаємодії для формування мотивації до занять у дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Другий, теоретико-операційний, мав на меті формування у дітей оцінно-контрольних дій (взаємооцінки та взаємоконтролю, самооцінки та самоконтролю). Зміст роботи на даному етапі полягав у розробці конспектів логокорекційних занять, вправ, завдань та їх проведенні. Головною педагогічною умовою було залучення дітей до оцінно-контрольної взаємодії, виконання оцінно-контрольних завдань у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Основні організаційні форми – заняття, ігри-заняття. Основні засоби навчання – мовленнєвий зразок, аудіовізуальна наочність.

Нами були розроблені конспекти занять, зміст яких був направлений на формування оцінно-контрольних дій, серед яких: заняття-гра «Знайди звук», заняття-гра «Один – багато», заняття-гра «Сашко йде до школи», заняття-гра «Виправ Наталку» тощо.

Експериментальна модель формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Етапи роботи з формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення



Метою третього, продуктивного етапу роботи, було узагальнення набутих оцінно-контрольних умінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Основні організаційні форми –

заняття, ігри-заняття, заняття-подорожі, заняття-розваги, сюжетно-рольові ігри. Основні засоби навчання – мовленнєвий зразок, аудіовізуальна наочність.

Зміст роботи полягав у закріпленні навичок оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Провідна педагогічна умова – перенесення дитиною з тяжкими порушеннями мовлення нормативного зразку педагога або дитини з нормою розвитку у повсякденне спілкування (режимні моменти, ігрова діяльність, мовленнєво-творча діяльність, заняття з фізичної культури, логоритміки, рухливі ігри, інсценізації тощо).

Таким чином, ми передбачаємо, що рівень сформованості оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення підвищиться за умов упровадження розробленої нами моделі, що зумовлює необхідність експериментальної перевірки формування умінь і навичок взаємооцінки та взаємоконтролю, самооцінки та самоконтролю.

Для апробації дидактичної моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення ми розділили групу дітей на дві підгрупи: експериментальна група (ЕГ в подальшому) та контрольна група (КГ в подальшому). З дітьми ЕГ проводилась цілеспрямована робота відповідно до розробленої моделі. На кінцевому етапі експерименту нами були зроблені контрольні зрізи, що дозволяють порівняти ефективність та доцільність розробленої моделі.

Результати констатувального експерименту показали, що оцінно-контрольні дії сформовані на низькому рівні. На прикінцевому етапі проведено контрольні зрізи, що дозволило визначити результативність упровадження моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 3.1, зазначаємо, що за першим показником першого критерію високий рівень на початку мали 10% дітей в ЕГ та 60% у КГ, на прикінцевому етапі експерименту 30% ЕГ та 60% КГ.

Середній рівень на початку визначено у 20% дітей ЕГ та 30% у дітей КГ, на прикінцевому етапі – по 30%. Спочатку на низькому рівні в ЕГ 70% та у КГ –10% дітей, прикінцеві результати становили 40% дітей в ЕГ та 10% КГ.

За другим показником першого критерію, високий рівень на початку в ЕГ 10% та КГ становив 60% дітей, на прикінцевому етапі експерименту 20% ЕГ та 60% КГ. На середньому рівні на початку – 60% дітей в ЕГ та 20% у КГ, наприкінці в ЕГ – 70% дітей, а в КГ – 20%. Низький рівень в ЕГ – 30% та 20% в КГ, наприкінці в ЕГ – 10% та 20% – КГ.

За третім показником першого критерію, високий рівень у дітей ЕГ 10% та КГ – 60%,на прикінцевому етапі експерименту 10% ЕГ та 60% КГ. Середній рівень мали 30% дітей ЕГ та 30% дітей КГ, наприкінці в ЕГ результати становили 40% та 30% КГ.Низький рівень на початку мали 60% дітей ЕГ та 10% дітей КГ, тоді як в кінці 50% – ЕГ та 10% – КГ.

Показники стану сформованості взаємооцінки та взаємоконтролю мовленнєвої діяльності

Таблиця 3.1

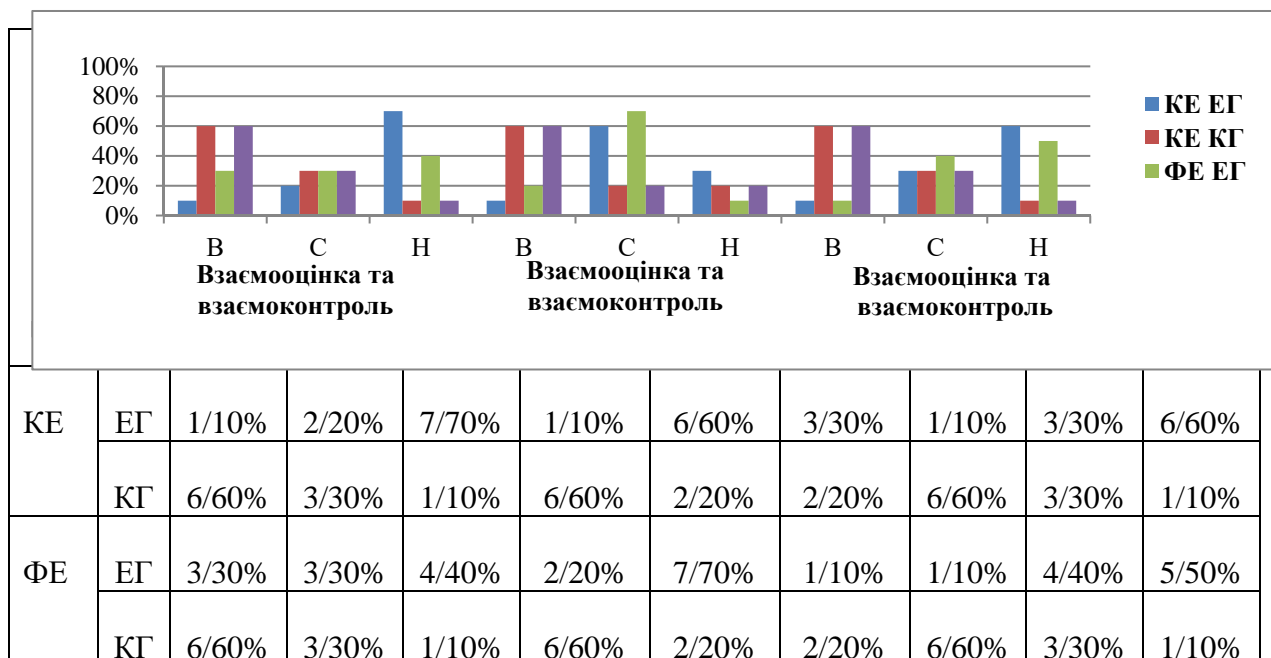


Рис. 3.1

Порівняльні дані за першим показником другого критерію, представлені в таблиці 3.2. засвідчили, що високий рівень на констатувальному етапі експерименту не визначений у дітей ЕГ у дітей КГ становить 60%, результати формувального експерименту складають 30% ЕГ та 60% КГ. Середній рівень зафіксовано у 20% дітей ЕГ та 40% дітей КГ на констатувальному етапі експерименту, 40% дітей ЕГ та 40% дітей КГ на формувальному етапі. Низький рівень на початку мали 80% дітей ЕГ, у дітей КГ низький рівень не виявлений, наприкінці показники становили 30% дітей ЕГ.

Показники стану сформованості самооцінки та самоконтролю мовленнєвої діяльності

Таблиця 3.2

Етапи експерименту	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
		Показники								
		Самооцінка та самоконтроль звуковимови			Самооцінка та самоконтроль виконання вправ на просторову орієнтацію			Самооцінка та самоконтроль виконання графічно-моторних дій		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
КЕ	ЕГ	–	2/20%	8/80%	–	4/40%	6/60%	–	5/50%	5/50%
	КГ	6/60%	4/40%	–	6/60%	3/30%	1/10%	7/70%	2/20%	1/10%
ФЕ	ЕГ	3/30%	4/40%	3/30%	2/20%	6/60%	2/20%	3/30%	6/60%	1/10%
	КГ	6/60%	4/40%	–	6/60%	3/30%	1/10%	7/70%	2/20%	1/10%

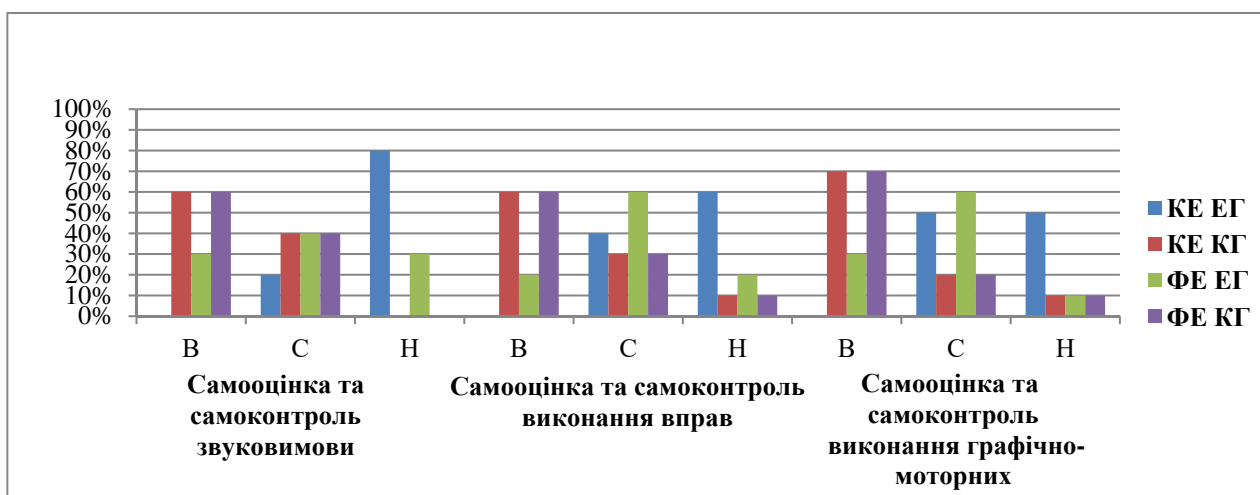


Рис. 3.2

За другим показником високий рівень не визначений у дітей ЕГ, 60% КГ, на формувальному етапі експерименту 20% – ЕГ, 60% – КГ. Середній рівень мали 40% дітей ЕГ та 30% дітей КГ, наприкінці в ЕГ результати становили 60% та 30% КГ. Низький рівень на початку мали 60% дітей ЕГ та 10% дітей КГ, тоді як в кінці 20% – ЕГ та 10% – КГ.

За третім показником другого критерію, високий рівень не визначений у дітей ЕГ та КГ – 70%, в кінці експерименту ЕГ – 30%, КГ – 70%. Середній рівень мали 50% ЕГ на констатувальному етапі та 20% КГ, на формувальному етапі результати становили 60% ЕГ та 20% КГ. Низький рівень на початку мали 50% дітей ЕГ та 10% дітей КГ, тоді як в кінці 10% – ЕГ та 10% – КГ.

Діти ЕГ в процесі експериментальної роботи гірше виконували завдання, мета яких – оцінити вимову однолітків. Краще виконували завдання на просторову орієнтацію (орієнтація на аркуші паперу, послідовне виконання графічно-моторних дій). Найскладнішим було виконання завдань з оцінки дітьми власної звуковимови. Завдання з самооцінки та самоконтролю графічно-моторних дій не викликали значних труднощів.

Висновок. Наведені дані показують позитивні зміни, що відбулися в ЕГ при роботі за експериментальною моделлю, що свідчить про доцільність її впровадження. Доведено ефективність запропонованої моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань зазначеної проблеми, що потребує подальшої розробки.

Однак, дослідження може слугувати матеріалом для подальшої модернізації форм та методів формування оцінно-контрольних дій у дітей.

1.4. Практичний кейс

Критерій – взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності

Перший критеріальний показник: взаємооцінка та взаємоконтроль звуковимови.

Завдання 1. «Знайдені звуки»

Мета: з'ясувати вміння дитини контролювати дітьми вимову однолітків шиплячих [ш], [ж], [ч] звуків.

Обладнання: дидактичні картки, картка із завданням, магнітофон, мікрофон.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– На заняття завітав твій друг, який записав для тебе послання, послухай його уважно та оціни чи правильно він вимовив усі звуки?

(Одна дитина записує послання у мікрофон, інша – контролює звуковимову, потім навпаки).

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Завдання 2. «Будь уважним»

Мета: з'ясувати стан оцінки дітьми вимови однолітками сонорних [р], [л] звуків.

Обладнання: магнітофон, мікрофон.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– Послухай уважно цікаву казку, яку для тебе записав твій товариш, оціни чи правильно він сказав усі звуки.

(Одна дитина говорить у мікрофон казку, відбувається запис, інша – оцінює її)

вимову та навпаки).

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Другий критеріальний показник: взаємооцінка та взаємоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію

Завдання 1. «Склади букви»

Мета: визначити здатність дитини орієнтуватися на аркуші паперу з правого та лівого боку.

Обладнання: дидактичний матеріал (букви), іграшка Незнайка.

Процедура виконання.

Експериментатор (демонструє дитині картинки):

– Казковий персонаж Незнайка так поспішав до нас у гості, що ненавмисно розсипав букви, попросив допомоги у свого товариша Знайки та вони разом склали їх в єдину картину. Оцініть чи правильно друзі виконали це завдання?

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Завдання 2. «З'єднай по крапочкам»

Мета: визначити здатність дитини орієнтуватися на аркуші паперу та у послідовності виконання графічних дій.

Обладнання: аркуш паперу із зображенням, олівці.

Процедура виконання.

Експериментатор (демонструє дітям картинки):

– А ви знаєте яких птахів називають зимуючими? Я пропоную вам пригадати та виконати цікаве завдання. На листочках є крапочки, з'єднавши які, ми

дізнаємося хто у лісі залишиться зимувати. Будьте уважними та не поспішайте, щоб нічого не переплутати.

– Оцініть чи правильно ваш товариш виконав це завдання?

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Третій критеріальний показник: взаємооцінка та взаємоконтроль виконання графічно-моторних дій

Завдання 1. «Лісові доріжки»

Мета: з'ясувати стан оцінки дитиною виконання завдання однолітка.

Обладнання: бланки з візерунками, олівці.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– Зовсім скоро до нас у гості завітає зима, лісовим мешканцям буде дуже холодно зимувати. Тому я пропоную разом знайти звірятам домівки, для цього нам необхідно розплутати доріжки, які ведуть до їхніх хатинок.

– Перевір, чи знайшов твій товариш домівки мешканцям лісу, чи правильно розплутав доріжки?

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Завдання 2. «Смачний лабіринт»

Мета: з'ясувати стан оцінки дитиною виконання завдання однолітка.

Обладнання: бланки з лабіринтами, олівці, малюнок морозива, малюнок ляльки.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– Марічка полюбляє морозиво. Вона хотіла би скуштувати багато різних смаків, допоможи їй дійти по лабіринту до морозива.

– Перевір, чи твій товариш правильно пройшов по лабіринту?

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилок;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Критерій – самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності

Перший критеріальний показник: самооцінка та самоконтроль

звуківимови

Завдання 1. «Радіо»

Мета: з'ясувати вміння оцінки дітьми власної звуківимови.

Обладнання: дидактичні картки, магнітофон, мікрофон.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– Сьогодні ми пограємо в дуже цікаву гру під назвою «Радіо». А чи знаєте ви, як називають людину, яка говорить по радіо? Правильно, її називають диктором. Сьогодні по радіо диктор буде промовляти у мікрофон цікаві чистомовки.

Експериментатор проводить аудіозапис. Дитина слухає власне мовлення і оцінює його.

Сварилися гуси – с-с-с;

Прилетіли комарі – з-з-з;

Листя шелестить – ш-ш-ш;

Джміль летить – дж-дж-дж;

Просимо зробити тишу – ц-ц-ц;

Як співає горобчик? – чік-чік-чік.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – завдання виконано частково, за допомогою дорослого, з помилками;

1 бал – завдання не виконано.

Завдання 2. «Знайди звук»

Мета: з'ясувати вміння контролювати дітьми свою вимову свистячих [с], [з], [ц] звуків.

Обладнання: дидактичні картки, картка із завданням.

Процедура виконання.

Експериментатор (демонструє картинки):

– Допоможи мені пригадати назви цих картинок та знайти їх місце у моїй чарівній скрині.

– Знайди місце звука у слові? (На початку, всередині чи в кінці). Зафарбуй відповідний квадратик на кожній схемі.

Експериментатор проводить аудіозапис. Дитина слухає власне мовлення і оцінює його.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Другий критеріальний показник: самооцінка та самоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію

Завдання 1. «Країна транспорту»

Мета: визначити здатність дитини орієнтуватися на площині аркуша паперу, площині магнітної дошки.

Обладнання: магнітна дошка, папір, магніти з малюнками водного, повітряного та наземного транспорту.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– На чому можна відправитись у подорож? (діти перераховують різні види транспорту та виставляють їх на дошці).

– Як одним словом можна назвати ці предмети? (транспорт). Молодці, тепер ми впевнено можемо вирушати у чарівну країну транспорту.

– Сильна буря переплутала маршрути наших мешканців, вони дуже засмучені, адже не знають куди їм потрібно вирушати. Допоможемо кожному транспорту знайти свій маршрут?

– Для того щоб швидкісний корабель відправився у далеке плавання розташуй його зверху. Щоб вертоліт полетів у далекі краї розташуй його знизу. Ракету – справа, автобус – зліва. (Магніти з картинками та їх кількість можна змінювати).

Магніти або картинки, які можна використовувати (автобус, велосипед, машина, вантажівка, поїзд, мотоцикл, ракета, літак, вертоліт, аероплан, дирижабль, човен, катер, яхта, вітрильник, корабель).

Виконавши завдання, діти оцінюють правильність виконання завдання.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Завдання 2. «Шукачі скарбів»

Мета: розвиток просторового сприйняття, формування словесно-логічних операцій.

Обладнання: карта для пошуку.

Процедура виконання:

Експериментатор:

– Сьогодні ми уявимо себе справжніми шукачами скарбів. Нам потрібно знайти таємну кімнату, саме там схований скарб. А для цього потрібно уважно розглянути карту.

Під час виконання завдання експериментатор уважно слідкує за дитиною, в кінці завдання пропонує оцінити свою роботу.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

**Третій критеріальний показник: самооцінка та самоконтроль
виконання графічно-моторних дій**

Завдання 1. «Зайчик»

Мета: з'ясувати стан оцінки дитиною вміння зосереджувати увагу та утримувати в пам'яті запропоновані зразки; безпомилково скопіювати запропоновану схему, малюнок.

Обладнання: олівці, дидактичні картинки, схема їжачка.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– Сьогодні до нас завітав гість: маленький, пухнастий, боязкий, сіренький.

– Відгадайте хто це? (зайчик). Йому дуже сумно, тому що він зовсім немає друзів. Допоможемо зайчику знайти товариша? Ми разом намалюємо їжачка, щоб наш маленький гість не засмучувався.

– Нам потрібно з'єднати усі крапки по порядку, починаючи з першої (або запропонувати дитині перемалювати за зразком).

В кінці завдання дитина оцінює свій малюнок та порівнює його зі зразком.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Завдання 2. «Скринька»

Мета: з'ясувати стан розвитку навичок оцінки власного письма, зосередивши увагу на виконанні поставленого завдання.

Обладнання: картинка скрині, паперові ляльки, олівці.

Процедура виконання.

Експериментатор:

– До нас на заняття завітали дві подружки-ляльки Зоя та Іринка. Іринка сумує, адже у Зої є дуже гарна скриня для іграшок, якої немає у нашої Іринки. Створимо скриньку для нашої гості?

– Намалюй за зразком скриньку та розфарбуй її різними кольорами.

Дитина виконує завдання, експериментатор слідкує за виконанням, дитина оцінює свій результат та порівнює його зі зразком.

Шкала оцінювання:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Ігрові вправи для розвитку самоконтролю

Дидактична гра «Відтвори за зразком»

Мета: навчити дитину відтворювати за зразком, розвивати навички самоконтролю.

Обладнання: квадрат з трикутників, ялинка з трикутників, візерунок з геометричних фігур.

Процедура виконання:

Експериментатор:

– Розклади геометричні фігури у заданому порядку, порівняй свій результат зі зразком.

Оцінна шкала:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Дидактична гра «Секрет»

Мета: навчити дитину дотримуватись умов завдання, розвивати навички самоконтролю, слухове сприймання.

Обладнання: список слів.

Процедура виконання:

Експериментатор:

– Слухай уважно й чітко повторюй за мною, дотримуйся правила: назви кольорів повторювати не можна, почувши назви рослин плесни у долоні.

Слова: вікно, стілець, ромашка, іриска, плече, шафа, волошка, книга.

Правила:

- не повторюй слова, що розпочинаються звуком [p];
- не повторюй слова, що розпочинаються голосним звуком;
- не повторюй назви тварин;
- не повторюй слова, що мають два склади.

Оцінна шкала:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Дидактична гра «Сховай букву»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги, навичок самоконтролю.

Обладнання: роздатковий матеріал у вигляді слів з пропущеними літерами.

Процедура виконання:

Експериментатор:

– Слова у нашій розповіді подорожуючи загубили свої літери, тому тепер їм дуже сумно. Допоможи словам знайти загублені букви.

Слова: б...лка, лисиц..., нор..., к...т, м...шеня, ст...л, в...кно, м...ма.

Оцінна шкала:

3 бали – завдання виконано правильно;

2 бали – дитина змогла помітити не більше 3-4 помилки;

1 бал – завдання не виконано, дитина не помітила більше 5 помилок.

Ігри та вправи для розвитку фонематичного сприймання

Дидактична гра «Впіймай звук»

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги.

Процедура виконання:

Експериментатор:

– Слухай уважно, я буду вимовляти різноманітні звуки, тобі потрібно плеснути в долоні «впіймати звук», коли почуєш певний звук.

Необхідно дотримуватись принципу від простого до складного:

- звук [а] серед у, у, а, у;
- звук [а] серед о, а, і, о;
- звук [і] серед и, е, і, и;
- звук [с] серед л, н, с, п;
- звук [с] серед ш, ж, ч, с і т.д.

Оцінна шкала:

- 3 бали – завдання виконано правильно;
- 2 бали – дитина не змогла правильно відповісти правильно з першої спроби;
- 1 бал – завдання не виконано.

Дидактична гра «Повтори»

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги, фонематичного слуху.

Процедура виконання:

Експериментатор:

- Повтори, будь ласка, за мною склади.
- та-та-да - пі- пи - ат-от
- па-па-ба - мі-ми - ум-ом
- ка-ка-га - ді-ди - іт-ит
- ва-ва-фа - кі-ки - ек-ек

Оцінна шкала:

- 3 бали – завдання виконано правильно;
- 2 бали – дитина не змогла правильно відповісти правильно з першої спроби;
- 1 б

Дидактична гра «Ланцюжок»

Мета: розвиток слухового сприймання, уваги, фонематичного слуху.

Процедура виконання:

Експериментатор:

- Повтори, будь ласка, за мною слова, слухай уважно:
- мак, лак, так, бак;
- тачка, качка, дачка;
- сік, вік, тік, бік.

Оцінна шкала:

- 3 бали – завдання виконано правильно;
- 2 бали – дитина не змогла правильно відповісти правильно з першої спроби;
- 1 бал – завдання не виконано.

Дидактична гра «Назви слово»

Мета: розвиток уваги, фонематичного слуху.

Процедура виконання:

Експериментатор:

- Назви серед слів лише те, яке розпочинається заданим звуком.
- на звук [а] серед слів Аня, Оля, Ігор, осінь, айстра; на звук [і] серед слів іграшки, овочі, автобус, Іра; на звук [б] серед слів мак, банка, танк, бочка.

Оцінна шкала:

- 3 бали – завдання виконано правильно;
- 2 бали – дитина не змогла правильно відповісти правильно з першої спроби;
- 1 бал – завдання не виконано.

Заняття - гра «Знайди звук»

Мета: вчити диференціювати звуки, виконувати завдання по черзі, оцінювати правильність виконання завдання партнером, обґрунтовувати згоду або незгоду.

Обладнання: 20 картинок із зображенням різних предметів, у назвах яких є певний звук.

Ігрові дії: групувати предмети: один – багато; у назвах яких є звук [с] або [з].

Хід заняття

Спочатку перший гравець розглядає картинку і визначає наявність певного звука в назві, другий гравець повинен погодитись або не погодитись і пояснити чому, вимовити виразно визначений звук у слові. Наступний хід – зміна ролей.

Логопед пояснює дітям зміст гри та ігрові правила. Пропонує першому гравцю розпочати гру, задає питання:

- Що зображено на картинці? Чи є в слові заданий звук?

Потім звертається до партнера:

- Ти згоден? Перевір (разом з дитиною промовляє слово, виділяючи заданий звук).
- Тепер твій хід. Що це? Чи є в цьому слові необхідний звук?

До партнера:

- Згоден? Перевір.
- А тепер грайте самостійно.

Діти самостійно обмінюються ролями, аргументують згоду або незгоду. Якщо не виконують правила гри, логопед втручається і підказує необхідну дію.

Заняття - гра «Один – багато»

Мета: вчити диференціювати звуки [с], [з], аргументовано висловлюватись, орієнтуючись на дії партнера, оцінювати правильність виконання завдання.

Обладнання: 6 предметних картинок, у назвах яких є звук [с] в однині й множині; 5 предметних картинок, у назвах яких є звук [з] в однині й множині.

Ігрові дії: групувати предмети: один – багато; у назвах яких є звук [с] або [з].

Хід заняття

Вирішили потоваришувати вовк та заєць. У нас все буде разом, все порівну. «Ось, – говорить вовк, картинки будемо ділити так: там, де один предмет, тобі, заєць, а де багато, – мені». Групують картинки. Той, хто виконує роль зайця, бере картинки із зображенням одного предмета, а той, хто виконує роль вовка, ті картинки, де багато предметів. Картинки викладають у два рядки, щоб було видно, в кого більше. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним. Потім ділять картинки за наступним принципом: у зайця – картинки, в назвах яких зустрічається звук [с], а у вовка – звук [з]. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним.

Заняття-гра «Сашко йде до школи»

Мета: стимулювати дітей до оцінно-контрольної діяльності, навчити оцінювати мовлення дітей, помічати помилки та виправляти їх.

Обладнання: предмети шкільного приладдя, ранець, дидактичний матеріал (зелені та червоні кружечки).

Хід заняття

Логопед:

– Діти, сьогодні на наше заняття завітав майбутній школяр Сашко. Привітайтеся з ним (діти вітаються.) У Сашка важлива подія – він вступає до школи, йде у перший клас. Сашко просить перевірити, чи готовий він до школи, чи правильно він розмовляє, адже його мовлення ніхто ніколи не перевіряв.

- Діти, допоможемо Сашку? Ви вже добре навчилися розмовляти, відразу помічаєте неправильні слова. Я приготувала в подарунок Сашку ранець і необхіднешкільне приладдя.
- Подивись, Сашко, тобі подобається? (Діти називають речі, відгадують загадки.) Діти, ми з вами допоможемо хлопчикові скласти ранець до школи.
- Я буду задавати йому запитання, а ви уважно слухайте відповіді, якщо почуєте помилку, відразу піднімайте червоний кружечок.

- Сашко, що робить учень зі шкільним приладдям, коли йому потрібно йти до школи?

Сашко:

- Кидає в сумку.

Логопед:

- Подивись уважно, всі діти підняли червоний кружечок. Ти щось не так, як потрібно, сказав. (Логопед звертається до дітей з проханням допомогти йому).

Діти (дають зразок правильної відповіді):

- Учень усі шкільні речі кладе в ранець. (Андрійко повторює).
- Логопед пропонує одному з дітей покласти в ранець шкільне приладдя (ручку, олівець, гумку) і запитує у Сашка, що поклав Льоша у ранець.

Сашко:

- Це я знаю, ручку, карандаш і стирачку. (Діти знову піднімають червоні кружечки і виправляють Сашка).

Логопед:

- Сашко, чого ще не вистачає в ранці із речей, які лежать на столі?

Сашко:

- Немає книжків, зошитов, лінійок.

(Діти виправляють, гра продовжується).

Заняття-гра «Виправ Наталку»

Мета: закріпити вміння дітей узгоджувати числівники з іменниками в роді, числі, відмінку; вчити помічати й виправляти граматичні помилки; формувати оцінно-контрольну діяльність.

Обладнання: лялька, дидактичні картинки, предмети, іграшки, зелені і червоні кружечки.

Хід заняття

Логопед розкладає на столі різні предмети й іграшки. Пропонує дітям

назвати їх і порахувати. Діти чують зразок правильного узгодження слів, наприклад: «У вас у руці дві зірочки», «На столі лежать три яблука».

Логопед:

- Лялька Наталка теж хоче навчитися рахувати і правильно відповідати на запитання «скільки?». Але вона не розуміє як правильно, тому просить нашої допомоги.
- Наталочка буде відповідати на запитання, а ви уважно слухайте її відповіді. Якщо помітите помилку, підніміть червоний кружечок, виправте помилку і підкажіть їй правильну відповідь.

Логопед звертається до ляльки із запитанням «Скільки?». Лялька відповідає, неправильно узгоджуючи числівники з іменниками: «На столі стоять дві пірамідок», «У вас у руці одна прапорець», «На столі лежить один яблуко», «Ви показали одну сукня», «Ви дали Вові дві печива» і т.д.

Логопед звертається до дітей після кожного речення: «Який кружечок потрібно підняти?», «Чому ви підняли червоний кружечок?», «Яку помилку зробила Наталочка?», «Як потрібно правильно сказати?». Пропонує ляльці повторити правильну відповідь. Діти піднімають червоні кружечки. Гра продовжується.

Висновки до розділу 1

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність понять «оцінно-контрольні дії», «самооцінка», «самоконтроль».

Під самооцінкою мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення ми розуміємо дії, спрямовані на співвідношення, зіставлення виконаних мовленнєвих дій та їх результатів із заданим зразком – мовною нормою, яка є загальноприйнятою у конкретному мовному середовищі. Самоконтроль за власною мовленнєвою діяльністю забезпечує у дітей з тяжкими порушеннями дії коригування, виправлення мовленнєвих помилок, тобто регулювання власного мовлення відповідно до існуючих у суспільстві

мовних норм, а також власних вимог та вимог, поставлених іншими щодо мовленнєвих умінь і навичок.

Розроблено критерії оцінки, показники та комплекс ігрових вправ для їх діагностики. Перший критерій – *взаємооцінка та взаємоконтроль мовленнєвої діяльності* з показниками: взаємооцінка та взаємоконтроль звуковимови, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання завдань на просторову орієнтацію, взаємооцінка та взаємоконтроль виконання графічно-моторних дій. Другий критерій – *самооцінка та самоконтроль мовленнєвої діяльності* з показниками: самооцінка та самоконтроль звуковимови, самооцінка та самоконтроль при виконанні завдань на просторову орієнтацію, самооцінка та самоконтроль виконання графічно-моторних дій.

Встановлено, що оцінно-контрольні дії виступають засобом усвідомленого, аналітичного ставлення до мовленнєвої діяльності.

Розроблено експериментальні діагностично-коригувальні завдання до кожного із критеріальних показників.

Визначено рівні сформованості зазначених компонентів оцінно-контрольної діяльності: високий – правильно виконує завдання, усвідомлено контролює власне мовлення та мовлення одноліток, помічає та виправляє мовленнєві помилки, показує зразок виконання; середній – дитина не може правильно виконати завдання з першої спроби, потребує додаткового пояснення та зразка виконання, наслідує дії інших, інколи помилкові; низький – виконує завдання неправильно, не вміє виявити і виправити помилку, часто припускає одні й ті ж помилки, некритично ставиться до зауважень, потребує постійного пояснення та допомоги, спільної взаємодії..

Презентовано цикли ігрових занять для формування оцінно-контрольних дій.

Аналіз результатів впровадження дидактичної моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ показав,

що за умов цілеспрямованої, спланованої та систематичної роботи простежується позитивна динаміка формування оцінно-контрольних дій.

Порівняльні дані за першим показником першого критерію, засвідчили, що високий рівень на констатувальному етапі експерименту мали 10% дітей ЕГ, на прикінцевому етапі – 30% . Середній рівень на початку визначено у 20% дітей ЕГ, на прикінцевому етапі – 30%. Спочатку на низькому рівні в ЕГ знаходилось 70% дітей, прикінцеві результати становили 40%. За другим показником першого критерію, високий рівень на початку в ЕГ становив у 10% дітей, на прикінцевому етапі експерименту 20%. На середньому рівні на початку знаходилось 60% дітей ЕГ, наприкінці в ЕГ – 70% дітей. Низький рівень в ЕГ – 30%, наприкінці в ЕГ – 10%. За третім показником першого критерію, високий рівень у дітей ЕГ –10%, на прикінцевому етапі експерименту – 10%. Середній рівень мали 30% дітей ЕГ, наприкінці в ЕГ результати становили 40%. Низький рівень на початку мали 60% дітей ЕГ, тоді як в кінці 50% – ЕГ.

Порівняльні дані за першим показником другого критерію, засвідчили, що високий рівень на констатувальному етапі експерименту не визначений у дітей ЕГ, результати формувального експерименту складають 30% ЕГ. Середній рівень зафіксовано у 20% дітей ЕГ, на констатувальному етапі експерименту, 40% дітей ЕГ. Низький рівень на початку мали 80% дітей ЕГ, наприкінці показники становили 30% дітей ЕГ. За другим показником високий рівень не визначений у дітей ЕГ, на формувальному етапі експерименту – 20%. Середній рівень мали 40% дітей ЕГ, наприкінці в ЕГ результати становили 60%. Низький рівень на початку мали 60% дітей ЕГ, тоді як в кінці 20% – ЕГ. За третім показником другого критерію, високий рівень не визначений у дітей ЕГ, в кінці експерименту ЕГ – 30%. Середній рівень мали 50% ЕГ на констатувальному етапі, на формувальному етапі результати становили 60% ЕГ. Низький рівень на початку мали 50% дітей ЕГ, тоді як в кінці – 10%.

Наведені дані показують позитивні зміни, що відбулися в ЕГ при роботі за моделлю формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, що свідчить про доцільність її впровадження. Формування оцінно-контрольних дій є важливою умовою для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення. При формуванні оцінно-контрольних дій у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення керівна роль належить педагогу, в першу чергу вчителю-логопеду.

Визначено особливості формування оцінно-контрольних дій у дітей із ТПМ. Найскладнішим виявилось формувати вміння самооцінки та самоконтролю.

Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань даної проблеми, що потребує подальших перспективних розробок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/kuljtura>
2. Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I-IV классов в учебной деятельности / Ред. А. А. Смирнов, В. Н. Колбановский. 1968. с. 131-139.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978. 400 с.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности / Под. ред. О. А. Газенко. М., 1990. 494 с.
5. Богуш А. М., Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку: монографія. Миколаїв, 2007. 251 с.
6. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації. Одеса, 1999. 112 с.
7. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К., 2004. 376 с.
8. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя, 2000. 230 с.
9. Бронников И. Н. Развитие осознания проступков у дошкольников. Новые исследования в педагогических науках. 1965. с. 135-141.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь, 2005. 1728 с.
11. Выготский Л. С. Психология. М., 2002. С. 50-54.
12. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002. 400 с.
13. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Спб, 1863 – 1866. 812 с.
14. Леонтьев А. Л. Основы психолінгвістики. М., 1997. 287 с.
15. Леонтьев А. Л. Психология общения. М., 1997. 365 с.

16. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте. Проблемы развития психики. М., 1959. 123 с.
17. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М.; СПб., 2008. 624 с.
18. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002. С. 10-76.
19. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада/ Под ред. Ф. А. Сохина. 2-е изд., испр. М., 1979. 223 с.
20. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1968. 216 с.
21. Ушинский К. Д. Избр. пед. произведения. М., 1968. 558 с.
22. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. Вопросы психологии. 1956. №5. С.38-53.
23. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся М., 1998. 112 с.

Розділ 2

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ- ЛОГОПЕДІВ У АСПЕКТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Сутність поняття професійна компетентність

Робота з батьками вихованців – один з найважливіших напрямів у корекційно-виховній діяльності логопеда. Специфікою цього напрямку роботи є необхідність взаємодії з батьками дітей-логопатів.

Вивчення умов ефективної взаємодії сім'ї та логопеда було одним із пріоритетних завдань нашого дослідження. При вирішенні цього завдання нами було виокремлено два рівноцінних напрями: вивчення готовності батьків до співпраці; вивчення готовності логопедів до взаємодії з батьками.

Готовність логопеда до взаємодії з батьками є результатом комплексу транзакцій особистості, найважливіші з яких, на нашу думку, формуються на основі професійних знань та інтегративних особистісних характеристик, що за дослідженням Ю. Пінчук (2005) складає поняття професійної компетенції.

У ряді педагогічних досліджень останніх років відмічено недостатню компетентність педагогів, у тому числі і корекційних, у створенні умов для повноцінного розвитку дітей із труднощами у навчанні (А. Тарасова, Є. Шаталова, 2003; Т. Янданова, 2004, та ін.). У зв'язку з цим, питання професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми, які мають проблеми розвитку, стають предметом активного наукового обговорення (Т. Алтухова, Л. Блінова, А. Гонєєв, К. Каніщева, В. Лубовський, С. Миронова, А. Тарасова, Ю. Пінчук та ін.).

Питання професіоналізму логопеда, як необхідної умови організації ефективної співпраці фахівця та сім'ї дитини-логопата, не стало предметом наукових пошуків українських дослідників, що підтверджує актуальність дослідження у цьому напрямі.

Слід зазначити, що високий рівень професійних знань логопеда дає можливість виявити мовленнєву проблему, правильно спланувати зміст корекційно-розвивальної роботи, визначити перспективи розвитку дитини з мовленнєвим порушенням та застосувати найбільш ефективні методики корекційно-розвивальної та профілактичної роботи, що в свою чергу сприяє підвищенню активності взаємодії батьків з логопедом.

Спираючись на традиційні визначення професійних знань, відображені у наукових працях Г. Гуровець, С. Миронової, Ю. Пінчук, Л. Смирнової, О. Усанової, С. Шаховської, М. Шеремет, у нашому дослідженні ми узяли за основу 3-компонентну модель професійної компетентності вчителя-логопеда, розроблену Ю. Пінчук. У даній моделі виділені наступні підструктури: соціально-особистісна компетентність, теоретична компетентність, практично-методична компетентність.

Термін «*компетенція*» (перекл. з лат. мови - *competentia*) словником іншомовних слів визначається як коло повноважень, питань в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом. Компетентна у певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають їй право висловлювати свої думки, працювати та вирішувати питання в межах цієї галузі.

Компетентність трактується як володіння знаннями, які дозволяють міркувати про щось, висловлювати свою вагому авторитетну думку.

«Новий тлумачний словник української мови» визначає **компетенцію**: 1) як різнобічну обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.

За тлумаченням І. Зимньої, **компетентність** – це інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях.

За визначенням Ю. Татура, **компетентність** – це стан людини, яка на основі набутої освіти певного ступеня виявляється готовою до успішної продуктивної ефективної діяльності з урахуванням її знань та умінь.

Поняття *компетентність* і *компетенція* взаємно доповнюють і обумовлюють одне одного. Компетентна людина без повноважень (компетенції) не може повною мірою реалізувати свої знання та вміння. Ще гірше для суспільства виявляється діяльність некомпетентної людини, яка володіє компетенцією (повноваженнями).

За сучасними уявленнями європейської системи освіти, компетентності — це динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей особистості.

Професійна компетентність педагога науковцями розглядається як:

- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- комплекс знань, умінь та навичок, а також способів виконання діяльності;
- сукупність професійних (базових) наукових знань, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, розуміння себе у світі і світа навколо себе, стилю стосунків з людьми, загальної культури, здатність до розвитку свого творчого потенціалу;
- інтегральний прояв особистості, в якому поєднані елементи професійної та загальної культури, досвіду, стажу педагогічної діяльності і педагогічної творчості;
- інтегративна структура, яка проявляється у виборі оптимального вирішення професійного завдання з числа можливих;
- індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії;
- психічний стан, який дозволяє діяти самостійно і відповідально;
- здатність та вміння виконувати певні трудові функції тощо.

Складові професійної компетентності вчителя -логопеда:

- сукупність загальнокультурних знань та умінь;
- сукупність загальнопедагогічних знань, умінь, навичок та способів здійснення педагогічної діяльності;

- система спеціальних професійних знань, вмінь, навичок здійснення педагогічної діяльності;
- комунікативна компетентність, яка включає розвинуте літературне усне і писемне мовлення, володіння ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування, володіння професійним мовленням як засобом корекційного впливу на особу з порушеннями мовлення тощо;
- комплекс загальних та професійно значущих особистісних рис і якостей;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці.

Майбутній вчитель-логопед повинен оволодіти системою загальнотеоретичних та спеціальних знань, сукупність і широта яких формує у нього уявлення про типологію і структуру аномального розвитку дитини, про способи попередження і подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу.

Серед умінь вчителя-логопеда виділяють такі: вміти розпізнавати мовленнєві порушення; володіти прийомами і методами їх усунення і корекції, спеціальними методами навчання дітей рідної мови з мовленнєвою патологією; проводити профілактичну роботу з подолання неуспішності; добре знати психологічні особливості дітей з мовленнєвими порушеннями тощо.

Л. Волкова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова відзначають, що першочергове значення для ефективної роботи з навчання, виховання, корекції і профілактики порушень мовлення у дітей має особистість логопеда, яка характеризується такими рисами та професійно значущими якостями, як гуманістична переконаність, національна та моральна зрілість, пізнавальна та педагогічна спрямованість, любов до дітей, емпатія, вимогливість до себе і до дітей, справедливість, витримка та самокритичність, педагогічна творча уява, спостережливість, рефлексія, цілеспрямованість, прогностичні вміння тощо. Мовлення логопеда має бути зразком для оточуючих, як для дітей, так і для дорослих.

Як інтегральне особистісне утворення, **професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда складається із таких компонентів:**

- мотиваційно-ціннісного;
- когнітивного;
- операційно-діяльнісного.

Мотиваційно-ціннісний компонент майбутнього вчителя-логопеда містить:

- стійку професійно-педагогічну спрямованість;
- інтерес до професії логопеда;
- орієнтацію на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності;
- цінність самореалізації;
- здатність проявити творчу індивідуальність у майбутній професійній діяльності.

Когнітивний компонент становить теоретичне підґрунтя професійної діяльності. Цей компонент вимагає інтеграції педагогічних, психологічних, технологічних і спеціальних знань з фаху та високий рівень загальноінтелектуального розвитку особистості майбутнього вчителя-логопеда. Когнітивний компонент складається також із системи знань щодо самоорганізації і самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя-логопеда включає:

- систему умінь і навичок моделювання професійної логопедичної діяльності в різних закладах;
- загальні уміння технологічного характеру (діагностичний етап, окреслення завдань корекційно-виховної роботи, визначення її змісту, добір засобів реалізації, що забезпечують розробку форм і методів проведення логопедичних занять);
- необхідні особистісно-професійні якості, що сприяють підвищенню рівня корекційно-виховного процесу;

- практичні навички та уміння проектування та саме проектування при підході до конкретної особи з вадами мовлення;

- комунікативну компетентність;
- адекватну самооцінку, саморегуляцію, самокорекцію тощо.

Вивчення Ю. Пінчук сутності, змісту професійної компетентності вчителів-логопедів дозволило встановити **критерії по кожному із компонентів**, а саме:

- *мотиваційно-ціннісний компонент:*
 - задоволеність обраною професією;
 - професійна спрямованість;
 - наявність професійно значущих установок на подальшу педагогічну діяльність, усвідомлення її цінностей;
 - наявність професійних мотивів та взірців;
- *когнітивний компонент:*
 - загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості;
 - система загальнопедагогічних та фахово значущих знань;
- *операційно-діяльнісний компонент:*
 - сформованість загальнонавчальних умінь та навичок;
 - система загальнопедагогічних та фахово значущих умінь;
 - потреба у самоосвіті, сформованість умінь та навичок самостійної роботи;
 - наявність адекватної самооцінки, самоконтролю, стабільність коригуючої діяльності з метою усунення недоліків фахової підготовки.

Професійна компетентність вчителя-логопеда – це інтегративна якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення.

Вчитель-логопед повинен володіти широким спектром знань з різних наук, які вивчають людину і процес її соціалізації (психологія, педагогіка, медицина тощо) та спеціальними методиками подолання вад мовлення,

навчання мови тощо. Тільки на основі міждисциплінарного підходу слід здійснювати вплив на особистість людини з вадами мовлення. Тому професійна компетентність вчителя-логопеда повинна набути якості системи, в якій усі різнобічні знання, професійні вміння сполучалися б з необхідними професійними якостями особистості.

В. Беспалько вважає, що всю можливу майстерність людини в будь-якій галузі діяльності можна поділити на чотири якісно різних рівні: I рівень – дія за підказкою (рівень знайомства); II рівень – дія по пам'яті (алгоритмічний рівень); III рівень – продуктивна діяльність з опорою на схожі алгоритми (діяльність у нестандартній ситуації – евристичний рівень); IV рівень – продуктивна діяльність у новій галузі (це рівень дослідницької діяльності, рівень творчий, оскільки лише діяльність, яка продукує об'єктивно нову інформацію, можна назвати творчою).

Дослідники (Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Нікуліна, В. Журавльов, О. Чернишов) по-різному визначають рівні професійної компетентності педагогів. *В. Журавльов* обґрунтовує положення щодо досягнення "середньорівневої педагогічної компетентності" як необхідної умови для здійснення педагогічної діяльності. *А. Маркова* пише про високий, середній та низький рівні професійної компетентності педагогів. *О. Чернишов* розрізняє 4 рівні професійної компетентності педагогів: I – початковці і малодосвідчені, II – педагоги-майстри, III – творчі педагоги, IV – педагоги-новатори.

Визначення компонентів професійної компетентності вчителя-логопеда, обґрунтування їх критеріїв і показників дозволило виділити та конкретизувати ***рівні прояву професійної компетентності випускників - логопедів:***

1. *Адаптивний рівень.* Студент володіє необхідним мінімумом знань, умінь, які ще недостатньо систематизовані. Йому властиве байдуже ставлення до здійснення діяльності, не визначена настанова на оволодіння професією, низький рівень загальнонавчальних умінь. Студент виконує лише

завдання репродуктивного типу, в основному діє за підказкою, інтуїцією. Самостійна діяльність майбутнього вчителя-логопеда носить репродуктивний характер, потреба в самоосвіті відсутня, самооцінка завищена або не визначена. Студент не вміє контролювати свої дії ні за традиційних, ні за нетрадиційних обставин.

2. Репродуктивний рівень. Майбутній учитель-логопед засвоїв програмовий матеріал з педагогічних та фахових дисциплін у цілому, орієнтується у всіх основних питаннях, володіє більшістю вмінь, які недостатньо систематизовані, може самостійно відтворити певну частину знань, але при цьому не вдається до розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами, до співставлення та оцінки різних наукових поглядів з метою пошуку оптимального варіанту відповіді. Намагається робити висновки без підтвердження їх прикладами. У власному мовленні студент частково володіє обов'язковою професійною лексикою. Загальнонавчальні вміння сформовані на середньому рівні. Самостійна діяльність студента носить репродуктивно-творчий характер, коригуюча діяльність присутня епізодично. Студент обізнаний з окремими фактами, що стосуються суті мовленнєвих вад, їх діагностики та корекції, проте не володіє цілісним уявленням про прояв дефекту, його природу та шляхи виявлення і подолання.

3. Продуктивний рівень. Студент самостійно і логічно відтворює фактичний та теоретичний навчальний матеріал і на стандартному рівні розв'язує типові диференціально-діагностичні, прогностичні та навчально-корекційні завдання. Він характеризується активно-дійовим ставленням до здійснення педагогічної діяльності, орієнтацією на роботу вчителя-логопеда. Студент відзначається середнім або високим рівнем вмінь та навичок навчальної роботи, знанням усіх питань навчальної програми, високим рівнем усвідомленості знань та їх професійною спрямованістю. Самоосвітня діяльність студента носить самостійний, але ситуативний характер. Самооцінка рівня професійної компетентності є адекватною або дещо заниженою. Студент вміє контролювати свої дії та керувати ними за

традиційних та нетрадиційних обставин, регулярно усуває недоліки навчальної та професійної підготовленості. Важливою умовою для віднесення студента до рівня вище середнього є наявність у нього намагання досягти вищого професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовки.

4. *Творчий рівень*. Студент має системні міцні знання з фаху, вміє узагальнювати та систематизувати надану інформацію, робити висновки, його знання набувають усвідомленого характеру і відзначаються професійною спрямованістю. Він здатний до самостійного використання теоретичних знань згідно до поставлених завдань практичного характеру (як в процесі вивчення дитини з вадами мовлення, так і при організації логопедичної роботи з нею). Вміє вільно висловлювати власні судження та переконливо їх аргументувати. Виявляє творчі здібності та глибокий інтерес до педагогічної науки, в цілому до дитини та її проблем. Такому студенту притаманне активно-дійове ставлення до здійснюваної навчальної діяльності, орієнтація на подальшу працю у сфері освіти і науки. Загальнонавчальні вміння та навички сформовані, майбутній учитель в повному обсязі оволодів програмним матеріалом із загальнопедагогічних та фахових дисциплін. У студента діагностується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає його самоосвітній діяльності творчого характеру. Майбутній учитель вміє контролювати свої дії за традиційних та нетрадиційних обставин, адекватно оцінює рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків.

З огляду на компетентності, що мали бути сформовані у логопедів, нами для логопедів були розроблені діагностичні тести з урахуванням специфіки роботи логопеда з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, що були спрямовані на виявлення рівня теоретичного та методично-практичного (технологічного) компонентів професійних знань. Тести склалися з відкритих питань, закритих питань та спеціальних завдань.

Питання, спрямовані на виявлення стану теоретичного компоненту, передбачали наявність:

1. знань загальних питань логопедії;
2. знань про сучасні діагностичні технології мовленнєвих порушень;
3. знань основних теоретичних положень концепції загального недорозвинення мовлення;
4. знань про сучасну теорію формування процесів письма та читання;

Рівень технологічного компоненту у вчителів-логопедів визначався нами на основі:

1. здатності кваліфікувати мовленнєвий дефект, враховуючи його етіопатогенез,
2. знання організації та змісту корекційної роботи по подоланню системних порушень мовлення;
3. знання методів подолання порушень мовлення.

Відповідно до заданих показників нами були самостійно визначені наступні характеристики рівнів розвитку .

Високий рівень констатувався за умови:

наявності систематизованих знань в області теорії та практики усунення порушень мовлення у дітей, зокрема у дітей із ЗНМ; чіткої орієнтації респондента у всіх запропонованих питаннях теоретичної спрямованості; правильного виконання 81-100% тестових завдань; усвідомленого використання теоретичних знань і практичних навичок у корекційно-розвивальній роботі;

встановлення причинно-наслідкових залежностей між труднощами, що виникають у процесі корекції порушень мовлення та особливостями мовленнєвого та когнітивного розвитку дошкільників із ЗНМ; правильного визначення шляхів та змісту корекційно-розвивальної роботи, застосування різних підходів профілактичної роботи.

Середній рівень: були наявні помилкові варіанти відповідей на питання; виконано тільки 60-80% тестових завдань; педагог володів необхідним набором традиційних логопедичних стратегій і прийомів профілактики, подолання порушень мовлення, але не завжди міг застосувати їх у конкретній ситуації; орієнтувався на усунення зовнішніх проявів порушень мовлення, а не їх причин, що свідчило про уривчасті та несистематизовані знання у виділених нами аспектах.

Низький рівень: необізнаність респондента у переважаючому числі питань загальнотеоретичного характеру; помилки в більш ніж 40% тестових завдань; невміння встановити причинно-наслідкову залежність між труднощами, що виникають у процесі корекції порушень мовлення та особливостями мовленнєвого і когнітивного розвитку дошкільників із ЗНМ; неповноцінне володіння логопедичними методиками і прийомами корекційної роботи.

У дослідженні прийняли участь 55 логопедів дошкільних навчальних закладів. Базами дослідження були групи мовленнєвої корекції загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів м. Миколаєва, м. Одеси, м. Києва, м. Умані.

Відповідно до розроблених нами оцінюючих критеріїв, ми отримали наступні результати. На більш високому рівні у вчителів-логопедів сформований теоретичний компонент. (див. таб.1) Так, найвищий відсоток правильних відповідей ми отримали на питання, пов'язані з концепцією загального недорозвинення мовлення Р. Левіної. Не викликали труднощів питання щодо характеристики рівнів ЗНМ, та визначення рівнів ЗНМ при діагностуванні.

Менш обізнаними виявилися логопеди у загальних питаннях логопедії - у питаннях теорії породження мовлення та нейропсихологічних механізмів порушення мовлення, що свідчить про недостатню обізнаність з сучасними теоретичними розробками, висвітленими у періодичних виданнях. Помилкові варіанти зустрічались і при відповіді на питання про основні чинники, що

забезпечують нормальний психічний розвиток дитини та при визначенні таких понять, як: онтогенез, ретардація, асинхронія, депривація.

Найнижчий рівень знань логопеди виявили у питаннях, які стосувалися нейропсихологічної діагностики та нейропсихологічних основ писемного мовлення. Так, визначити форми дисграфії, обумовлені порушенням символічного рівня письма, змогли 1% опитуваних. Помилкові, неточні відповіді, пов'язані з такими мовленнєвими порушеннями, як дисграфія та дислексія, свідчать про несформованість симультанних уявлень про структуру мовленнєвого порушення та можливість передбачення його проявів на подальших етапах когнітивного розвитку, а також про відсутність усвідомленої роботи по їх попередженню.

Таблиця 1.

Рівні професійних знань учителів-логопедів

№	Компоненти професійних знань	Рівні знань педагогів,%						
		високий		середній		низький		
	загальні питання логопедії	21,82	1	56,36	3	21,82	1	
		%	2	%	1	%	2	
	теоретичні засади концепції ЗНМ	25,45	1	61,82	3	12,73	7	
		%	4	%	4	%		
	формування процесів читання та письма	18,18	1	54,55	3	27,27	1	
		%	0	%	0	%	5	
1	теоретичний	21,82	1	57,58	3	20,61	1	100,00
		%	2	%	2	%	1	%
	діагностика мовленнєвих розладів	20,00	1	49,09	2	30,91	1	
		%	1	%	7	%	7	
	подолання фонематичних порушень	16,36	9	47,27	2	36,36	2	
		%		%	6	%	0	
	подолання лексико-граматич.	14,55	8	50,91	2	34,55	1	

	порушень	%		%	8	%	9	
2	технологічний	16,97	9	49,09	2	33,94	1	100,00
		%		%	7	%	9	%

Технологічний компонент професійної діяльності виявився менш сформованим. Так, зробити правильний вибір прийому, що дозволяє визначити порушення кінетичного праксису, змогла тільки половина респондентів. Традиційно відсоток правильного виконання тестових завдань, пов'язаних з орієнтуванням у концепції загального недорозвинення мовлення Р. Левіної, виявився доволі високим. Проте, не всі педагоги виявилися компетентними і в цих питаннях. Крім того, було продемонстровано недостатньо глибоке розуміння взаємозв'язку етапів роботи з розвитку фонематичних процесів. Неповноцінне володіння логопедичними методиками і прийомами корекційної роботи засвідчили помилки у відповідях щодо організації логопедичної роботи з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення у 19% опитуваних, хоча більшість педагогів добре орієнтувалась у застосуванні традиційних логопедичних методик.

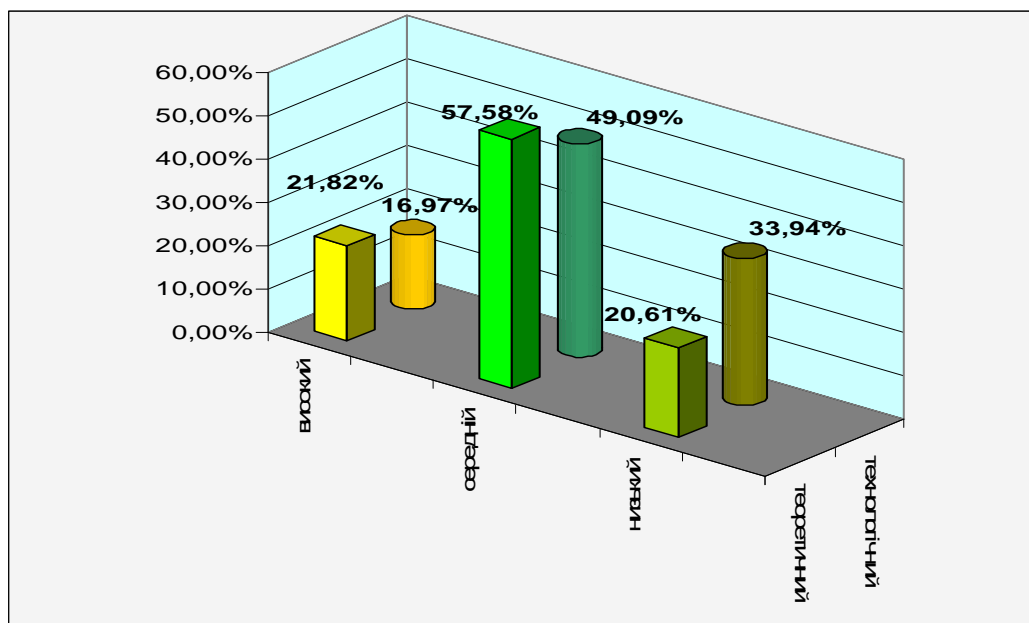


Рис.1. Рівні компонентів знань вчителів- логопедів

Таким чином, незважаючи на наявність дефектологічної освіти та теоретичних знань, достатнього практичного досвіду роботи, у більшості логопедів дошкільних навчальних закладів, професійні знання на момент дослідження були актуалізовані на середньому рівні. Проте, результати нашого дослідження дають підставу вважати, що робота з батьками вимагає більш високого рівня професійних знань, що підтверджується виявленою залежністю між вищими показниками активності взаємодії батьків із логопедами та високим рівнем професійних знань логопеда.

Спираючись на наведені результати, ми вбачаємо необхідність у термінових заходах з підвищення рівня теоретичного та технологічного компонентів професійних знань логопедів. Ми вважаємо, що підвищити рівень теоретичного та технологічного компонентів професійних знань працюючих логопедів можливо за таких умов:

1. проведення на методоб'єднаннях логопедів районного та обласного рівнів теоретично-практичних семінарів за наступними напрямками: теорія породження мовлення, нейропсихологічні основи писемного мовлення; нейропсихологічна діагностика порушень мовлення, корекційні технології формування усіх компонентів мовної системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення; організація роботи з батьками;

2. спрямування програми підвищення кваліфікації вчителів-логопедів на ознайомлення педагогів із сучасними досягненнями вітчизняної, зарубіжної логопедії та нейропсихології як у теорії, так і у практичних напрацюваннях, а також з методичними рекомендаціями з організації взаємодії сім'ї та вчителя-логопеда.

Дослідження визначило слабкі ланки у компетенціях логопедів, що дало підстави для активнішого впровадження компетентнісного підходу у навчанні студентів спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія», що знайшло відображення у змінах навчального плану підготовки, наприклад,

збільшення годин практики, введення нових курсів практичного спрямування.

2.2. Формування комп'ютерної компетентності (Кисличенко В.А., Шлапак А.)

Час вимагає нових умінь та навичок, що мають бути сформованими у фахівців до того, як вони почнуть працювати з дітьми. Вимоги сучасного суспільства обумовлені процесами інформатизації і комп'ютеризації, що робить необхідним використання нових технологій у вихованні та освіті.

Значимість використання логопедом різноманітних форм роботи з батьками важко переоцінити. Безумовно, участь комп'ютерних технологій у всіх різноманітних формах роботи логопеда з батьками активізує і покращує корекційний процес в цілому, дозволяє сприймати інформацію на якісно новому рівні.

В основу використання комп'ютерного забезпечення у вітчизняній педагогіці покладені базові психолого-педагогічні та методологічні положення, розроблені; Л. Виготським, П. Гальперіним, В. Давидовим, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, О. Лурія.

О. Кукушкіна у роботі «Застосування інформаційних технологій в спеціальну освіту» (2003) та у своїх працях в цілому неодноразово підкреслює, що корекційно-виховна робота з дітьми, які мають відхилення у розвитку, передбачає використання не тільки традиційних засобів, а й нетрадиційних, в тому числі спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (головним чином навчальних, діагностичних і тих, що розвивають) [15, с. 67 – 76].

І. Скларова підкреслює, що ефект застосування комп'ютерного забезпечення залежить від професійної компетенції педагога, його вміння використовувати нові можливості [24, с. 3 – 7]. Важливо включати програмні

платформи в систему навчання кожної дитини, створюючи сильну мотивацію і психологічний комфорт, а також надаючи вихованцю свободу вибору форм і засобів діяльності [28].

Інформаційні комп'ютерні технології — це сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, поєднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновок і поширення інформації - за визначенням відомого конструктора перших персональних комп'ютерів С. Возняка [30, с. 25].

І. Захарова у своїй книзі «Інформаційні технології в освіті» (2003) визначила, що пріоритетне завдання застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у спеціальній педагогіці полягає не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики та обчислювальної техніки, а в комплексному перетворенні їх на засоби розвитку мовлення, уваги, уяви та мислення, як вищих психічних функцій [8, с. 75].

А. Вербицький неодноразово підкреслює, сьогодні логопедична практика вже давно вийшла за межі традиційного підходу завдяки комп'ютеризації. Комп'ютеризація логопедичної роботи – це застосування комп'ютера в корекційному процесі на різних етапах та з різною метою [4].

Цікавою в сучасних умовах є така форма роботи, як відеотека. Вона передбачає запису на відео окремих занять, консультації, індивідуальних практикумів, які батьки можуть переглянути вдома. Така форма роботи оптимізує взаємодію між логопедом та батьками, дозволяє за короткий термін ознайомити членів родини з необхідним матеріалом в доступній і зрозумілій формі [6, с. 54-58].

Логопед має йти в ногу з часом, вміти застосовувати комп'ютерні технології у корекційно-розвитковому процесі. Щоб перевірити комп'ютерну компетентність логопедів, було проведено анкетування в онлайн режимі. Було отримано наступні результати:

- 100% вчителів-логопедів знайомі з поняттям «інформаційно-комунікативні технології»;

- 100% вчителів-логопедів володіють засобами інформаційно-комп'ютерних технологій;

- 60% вчителів-логопедів мають на своєму робочому місці комп'ютер, вільний вихід в інтернет та користуються ним, але 40% вчителів-логопедів не мають на робочому місці комп'ютер;

- 60% вчителів-логопедів високо оцінюють свої навички роботи з комп'ютером. 40% вчителів-логопедів мають середній рівень володіння навичками роботи з комп'ютером.

Отже, у логопедів сформовано в основному комп'ютерну грамотність, але не всі заклади освіти можуть облаштувати робоче місце логопеда та надати комп'ютер у користування.

Для більш глибокого вивчення стану сформованості умінь і навичок використання комп'ютерних технологій учасниками логопедичного процесу, проводилось опитування за наступними питаннями:

1. Що, на Ваш погляд, включає поняття «взаємодія батьків та логопеда»?

А) вирішення проблем мовленнєвої діяльності дитини Б) Проведення спільних свят, проектів В) Узгодження позицій, цілей і цінностей виховання дитини

2. Які цілі Ви ставите при організації спільної взаємодії «логопед-батьки» (сформулюйте конкретно у Вашій діяльності)??

3. На Ваш погляд, на основі яких життєвих цінностей можливе узгодження позицій сім'ї і дошкільного закладу у вихованні дитини?

А) Освіта Б) Праця та творчість В) Любов до рідного краю

4. Які форми взаємодії у ланці «логопед-батьки» Ви хотіли б бачити?

А) Очні Б) Дистанційні В) Не цікавить дане питання

5. Чи бачите Ви можливість використання інтернету, як засобу взаємодії між логопедом та батьками?

А) Так Б) Ні В) Інколи

6. Чи були б Вам цікаві тренінги на тему «Можливості використання комп'ютеру під час роботи з дитиною»?

А) Так Б) Ні В) Не цікавить дане питання

7. Якою Ви бачите ідеальну взаємодію між логопедом та батьками??

8. З якими труднощами Ви зустрічаєтесь при взаємодії «логопед – батьки»?

9. Чи хотіли Ви б відвідати тренінг на тему «Використання комп'ютерних технологій під час роботи з дітьми»?

А) Так Б) Ні В) можливо

10. Наскільки результативна, на Ваш погляд, діяльність «Логопед – батьки»?

Результати засвідчують, що:

- 60% вчителів-логопедів знають про існування «логопедичних сайтів» та використовують отриману інформацію з Інтернету на практиці. 40% не знають про спеціалізовані сайти.

- 80% не перебувають у листуванні з іншими логопедами. 20% вчителів-логопедів активно спілкуються через мережу інтернет.

- 100% вчителів-логопедів хотіли б отримати більше інформації про можливості використання мережі Інтернет в професійних цілях, пояснюючи це тим, що вони завжди відкриті до нових знань.

Варіанти взаємодії з родиною дитини в процесі формування педагогічної освіченості батьків дітей-логопатів засобами комп'ютерних технологій дуже різноманітні: колективна, індивідуальна, дистанційна. Особливої ваги набуває оволодіння батьками практичними прийомами закріплення навичок та знань, отриманими дітьми в ході корекційно-виховної роботи, що є важливою складовою для досягнення результатів у корекційному процесі. Це не просто механічне виконання рекомендацій, а рівень самосвідомості й зацікавленості батьків, який сформувався у них завдяки поетапній, вдумливій роботі логопеда та вихователя. Показником рівня самосвідомості батьків виступає розуміння важливості й потреби

набуття знань і вмінь використання комп'ютерних технологій для здійснення практичної допомоги своїй дитині.

Таким чином, забезпечення здобуття комп'ютерної грамотності під час оволодіння знаннями зі спеціальності «Спеціальна освіта» є необхідним та дає змогу використовувати сучасну інформацію та ефективно працювати як з дітьми, так і з їх батьками.

2.3. Питання формування передумов писемного мовлення у дітей із аутизмом (В.А. Кисличенко, К.Д. Поправкіна)

Питання змісту та прийомів роботи з дітьми з аутизмом найбільш гостро постали в останні десятиліття, у зв'язку із значним збільшенням кількості дітей з цим розладом. Професійні компетенції випускників спеціальності «Спеціальна освіта», зазначені у Стандарті спеціальної освіти, обумовили необхідність проведення досліджень за даною тематикою.

Вивчення аутизму як самостійної клінічної одиниці бере початок у 1943 році. Однак не зважаючи на таке недавнє виокремлення цього порушення, аутизм у сучасному світі займає широкий спектр психічних патологій розвитку. Питанням виокремлення та визначення аутизму займалися такі дослідники Е. Краепелін, Н. Озерецький, Г. Сухарева, Л. Каннер, Н. Аспергер, С. Мнухін, Л. Крік, Д. Ісаєв, В. Башина, М. Вроно, В. Каганта та інші.

У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), дитячий аутизм має шифр F84.0 і розшифровується як: – тип загального порушення розвитку, який визначається наявністю: а) аномалій і затримок у розвитку, що проявляються у дитини у віці до трьох років; б) психопатологічними змінами у всіх трьох сферах: еквівалентних соціальних взаємодіях, функціях спілкування і поведінки, яке обмежене, стереотипно та монотонно. Ці специфічні діагностичні риси зазвичай доповнюють інші неспецифічні проблеми, такі, як фобії, розлади сну і прийому їжі, спалахи роздратування і спрямована на себе злість.

Специфічність роботи з даної категорією дітей стала причиною для появи великої кількості досліджень спрямованих на опис характеристики дітей з аутизмом та способів їх навчання і соціалізації. Актуальним питанням стало формування мовленнєвої активності та писемного мовлення дітей з аутизмом, відмінність формування цих структурних утворень від нормо типового процесу. Це стало причиною для появи нових досліджень в цій області, якими займалися такі вчені як: Н. Базима, Ю. Товкес, О. Аль-Мраят, Л. Журавльова, Д. Шульженко та інші.

Для запобігання порушень в оволодінні писемним мовленням, вчені почали досліджувати передумови письма та процес їх формування, щоб заздалегідь попередити появу недорозвинення необхідних структур. Питанням формування писемного мовлення, взагалі, займалися: Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер, Л. Бартенева, Ю. Тубичко та інші.

Наявність великої кількості робіт спрямованих на вивчення писемного мовлення та вивчення особливостей структурних утворень дітей з аутизмом, стали фундаментом для цілеспрямованого вивчення проблеми порушення формування писемного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, що висвітлено у роботах таких вчених: Н. Базима, Ю. Товкес, О. Аль-Мраят, Л. Журавльова, Д. Шульженко.

Незважаючи на великий спадок наукових досліджень, досі залишається відкритим питання формування передумов письма у дошкільників з аутизмом. На сьогодні недостатньо розроблені методики для діагностики сформованості передумов письма даної нозології дітей, та логопедичного впливу при порушеннях письма чи недостатньому рівні сформованості.

Н. Базима у дисертації «Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку» [2], визначила, що основні компоненти мовленнєвої активності: мотивованість, ініціативність та змістовність, знаходяться на низькому рівні розвитку і проявляються через: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі

спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; зниження уміння підтримувати розмову на тему.

Ю. Товкес досліджуючи первинний етап формування мовлення дітей з РДА, виокремила 3 характерні симптоми: нездатність встановлювати близькі відносини, відсутність обміну емоційно-забарвленими жестами, нездатність використовувати слова раннього онтогенезу з емоційною насиченістю.

Дослідження вчених (С. Морозова, В. Тарасун, К. Лебединська та ін.) говорять про те, що рівень розвитку вербальних навичок дітей з розладами аутистичного спектру може сильно варіюватися. Від високого рівня розвитку мовлення до повної його відсутності. Також при аутизмі можуть проявлятися такі дефекти, як ехолалії та стереотипні дії.

Процес письма є однією з найбільш складних форм мовленнєвої діяльності. О. Корнев визначає письмо як спосіб перекодування, тобто набір правил переходу від однієї системи символів до іншої (від звукового мовлення до писемного), яка називається правописом.

Процес письма вимагає від дитини одночасного вирішення комплексу складних завдань: сформованості довільної організації власної навчальної діяльності (правильно тримати ручку, орієнтуватись у зошиті, тривалий час сидіти за партою тощо); безпосереднього оволодіння навичкою писемного мовлення (координувати рухи руки, ока, засвоювати навичку написання букв тощо) [1]. Тому для сформованості передумов письма дуже важливий рівень розвитку дрібної моторики.

О. Аль-Мраят у статті «Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС» [1], зазначила, що оволодіння графічним знаком відбувається в 2 етапи: умовно наслідувальний запис - каракулі, які лише нагадують письмовий текст і запис образу-пиктограми, які пізніше перетворюються у буквенний запис (А. Лурія). Автор зазначає, що дитині, яка має розлади аутистичного спектру, навчитися писати в короткий термін практично неможливо. В деяких випадках писемне мовлення може формуватися

окремо від звукового мовлення. Діти можуть навчитися читати раніше, ніж у них сформується усне мовлення.

Також автор звертає увагу на психологічні особливості дітей з РАС, які можуть викликати труднощі в оволодінні графічними навичками. До їх числа входять: особливості мислення, які ускладнюють символізацію, узагальнення, правильне сприйняття підтексту й перенесення навичок з однієї ситуації в іншу; фрагментарністю та гіперфокусованістю на окремих елементах; низьким рівнем концентрації уваги, проблеми у розвитку сенсомоторних та мовленнєвих сфер.

Достатній рівень розвитку у дітей передумов письма, забезпечує більш успішне опанування навичками письма на початковому етапі шкільного навчання. До таких передумов можна віднести: мовленнєву готовність (високий рівень розвитку усного мовлення дитини), сформованість функціональної бази (когнітивні, сенсомоторні процеси) та операціональні компоненти мислення (симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, порівняння узагальнення, класифікація) [3, с. 634-639].

Тож, процес письма вимагає від дитини одночасного вирішення комплексу складних завдань і це стає поштовхом до раннього запобігання можливих порушень, шляхом вивчення особливостей формування передумов письма. Особливості психічного розвитку дітей з аутизмом і формування передумов писемного мовлення у дошкільників, вивчені достатньо. Таким чином, на сьогодні, актуальність та важливість теми нашого дослідження не викликає сумнівів і є нагальною при наявній кількості дітей з аутизмом.

2.3.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностики сформованості передумов письма

Діагностування сформованості передумов письма дає можливість запобігти появі порушень письма, корегуючи процеси, що лежать в основі формування механізмів письма.

Л. Бартенєвою було обґрунтовано методику діагностики готовності дітей до оволодіння морфологічним принципом письма в школі. Експериментальне дослідження стану мовленнєвої готовності дітей з ЗНМ 7-го року життя до

оволодіння орфографічною навичкою проводилося за спеціально розробленою методикою, яка передбачала вивчення різноманітних складових орфографічної навички (ОН): фонологічної; морфологічної; лексичної; синтаксичної [4].

На основі комплексного нейропсихологічного обстеження, адаптованого до 5-6-річного віку Ю. Тубичко розробила критеріальну оцінку стану основних компонентів мовного розвитку і перцептивно-когнітивних функцій у старших дошкільників.

Ю. Тубичко зазначає, що у вітчизняній літературі велика увага приділяється мовленнєвій готовності дошкільників до оволодіння письмом. З'явилась думка, що дослідження мовленнєвого розвитку дитини дає можливість зробити прогноз щодо подальшого навчання письму. Але не завжди дисграфія зумовлена порушенням мовленнєвої діяльності. Патогенез дисграфії може включати і порушення невербальних психічних функцій: зоровий гнозис; просторові уявлення; мнестична діяльність; увага; процес формування профілю організації.

Автор зробила акцент на нейропсихологічному обстеженні дошкільників, а для відбору діагностичного наочного матеріалу було обрано два основних критерії: привабливість і доступність. Запропонований комплекс включає в себе такі діагностичні критерії: зв'язне монологічне мовлення; словниковий запас; словотворення; граматичний лад мовлення; звуковимова; фонетичне сприйняття; мовний аналіз мовленнєвих одиниць; фонематичний синтез слів; вимова слів складного складу; слухомовленнєва пам'ять; зоровий гнозис; просторові уявлення; зорово-моторна координація; профіль латеральної організації; оцінка стану мислення; оцінка стану уваги.

Тож, нейропсихологічна діагностика основних компонентів мовленнєвого розвитку і перцептивно-когнітивних функцій в дітей старшого дошкільного віку розроблена Ю. Тубичко, відрізняється простотою проведення, незначною за часом тривалістю обстеження і перспективністю практичного застосування в дошкільних установах.

Л. Бартенева в рамках статті «Формування передумов грамотного письма у старших дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку», зупинилась на діагностиці фонологічної складової грамотного письма. Автором були зазначені основні критерії, які передбачають сформованість фонологічної сторони мовлення: фонематичного сприйняття (його сенсорного і перцептивного рівнів); фонематичних уявлень про звуковий склад слів рідної мови; операції практичного звукового аналізу; уміння помічати фонетичні чергування у словах як основи для розвитку орфографічної пильності [2]. Автором виділено дві основні причини не сформованості фонематичних уявлень: недостатній розвиток слухового контролю та недостатня спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення. Також було досліджено рівень сформованості фонематичного аналізу, який є однією з основних операцій письма. Основою цього процесу є мовленнєве узагальнення. Л. Бартенева звертає увагу на те, що виявлення недостатньої сформованості орфографічної пильності, фонетичних уявлень і фонетичного аналізу дає змогу розпочати роботу з профілактики дизорфографії на початковому етапі оволодіння писемним мовленням, а саме у старшому дошкільному віці.

В. Тарасун у монографії «Морфологічна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування» представила нейропсихологічну діагностику дитини: значення, методики, оцінювання і симптоматику відхилень. Вона зазначила, що для кожного етапу психічного розвитку дитини, в першу чергу, необхідна потенційна готовність комплексу конкретних мозкових утворень для його забезпечення. Також, не потрібно забувати і про зовнішню потребу (від зовнішнього світу). Коли ця потреба не реалізується, відбувається гальмування психогенезу, а на ранніх етапах онтогенезу, соціальна депривація призводить до дистрофії мозку. Таким чином, зупинка саме на нейропсихологічній діагностиці, обумовлена високою валідністю цього методу і можливістю виявлення основних патогенних факторів, не зупиняючись тільки на дослідженні актуального рівня знань і вмінь. Автором

була представлена методика обстеження стану сформованості сукцесивних та симультанних синтезів [17, с 90-92].

Недостатній розвиток сукцесивних функцій гальмує формування навичок писемного мовлення, а за наявності недорозвинення симультанного синтезу у дітей порушуються уявлення про кількість і страждає розуміння зв'язного тексту [О. Мілевська].

Л. Тенцер обґрунтувала та визначила зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. Діагностика проводилася серед учнів 1-4 класів. Автор зазначила основні причини неможливості оволодіння грамотним письмом:

- недорозвинення операціональних компонентів мислення (порівняння, аналізу, синтезу, контролю, узагальнення, класифікації);

- недостатня сформованість загально функціональних механізмів мовленнєвої діяльності (зорово-просторового гнозису та праксису, пам'яті, уваги);

- несформованість специфічних мовленнєвих механізмів (симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів);

- недостатній розвиток усномовленнєвих передумов (слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення);

- недорозвинення мовної здібності.

Л. Журавльова у своїй статті «Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією» (2019), звертає увагу на важливість виявлення потенційних можливостей щодо подальшого оволодіння усним і письмовим мовленням. Вона зазначила 3 основні критерії для розвитку дитини, на які потрібно звертати увагу: індивідуальні передумови, умови соціального оточення і внутрішню позиції самої людини. При діагностиці важливо розглядати дисграфію з позиції її природи, це дає можливість відокремити первинні порушення від вторинних.

Зазвичай розлади письма не відносять до моносимптоматичних станів. О. Корнев зазначає що є багато факторів, які зумовлюють дисграфію. Виходячи з цього Л. Журавльова звертає увагу на важливість урахування психопатологічних особливостей дітей (емоційно-вольова незрілість, низька розумова працездатність, підвищена стомлюваність, складність довільної концентрації уваги тощо) [8].

Н. Чередніченко у статті «Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФН» зазначила що сутність орфографічної пильності полягає в умінні помічати у мовленні різні варіанти однієї й тієї ж фонемі, яка входить до складу певної морфеми. Також для засвоєння фонетичного принципу письма дитині необхідно оволодіти основними операціями письма: звуковим аналізом, співвіднесенням звука з буквою та букви з кінемою. Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер, створили навчально-методичний посібник «Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція» (2016), у якому представлена комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі.

При дослідженні сукцесивних функцій використовувалися такі завдання: відтворення ряду складів; вивчення слухо-моторної координації шляхом відтворення звукових ритмів; відтворення рухового ряду, відтворення ряду геометричних фігур, днів тижня, місяця, числового ряду. Досліджуючи графомоторні навички виконувалися: графічні проби, проби на оптико-кінетичну організацію рухів (праксис пози) та проби на динамічну організацію рухів.

При дослідженні стану сформованості зорово-просторових функцій з'ясовувалися просторові уявлення та зорово-просторова орієнтація. Це відбувалося шляхом виявлення вміння орієнтуватися у власному тілі, на аркуші паперу і в навколишньому просторі. Також при діагностиці встановлювали рівень сенсорно-перцептивного сприймання мовлення, короткочасної мовно-слухової пам'яті, мовних операцій.

Важливим розділом обстеження дітей із порушенням письма є дослідження у них лінгвістичних функцій, зазначає автор. До нього входять:

дослідження стану звуко-буквених асоціацій та графічних образів букв; визначення рівня сформованості мовних понять, знання правил; уміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їх змісторозрізнавальними ознаками, а саме: м'які – тверді, глухі – дзвінкі.

О. Аль-Мраят, у своїй дисертації «Особливості формування графомоторних навичок у молодших школярів з аутизмом» [1], розробила комплекси діагностичних методик для визначення стану сформованості ГМН і причин труднощів оволодіння, та комплексну диференційно-інтеграційну методику формування ГМН у молодших школярів з аутизмом. Комплексна методика спрямована на розвиток сукцесивної складової ГМН з переходом до симультанної цілісної складової.

2.3.2. Діагностика сформованості передумов письма

Базуючись на результатах досліджень таких вчених як: Є. Соботович, Т. Ушакова, Р. Левіна, О. Аль-Мраят, Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер, нами були розроблені критерії оцінки, показники та комплекс вправ для діагностики сформованості передумов письма у старших дошкільників з аутизмом .

Готовність до оволодіння процесом письма передбачає собою сформованість: *аналізаторних компонентів та моторних функцій*, що забезпечують правильне сприйняття та відтворення мовленнєвого повідомлення; *довільної організації*, що передбачає готовність дитини до довільного сприйняття нового матеріалу; *стійкості мотиву*, що становить фундамент для мотиваційно-спрямованої організованої діяльності.

Виокремлення критерію: *сенсорно-перцептивна організація діяльності*, детермінується тим, що реалізація процесу письма буде можлива за умови залучення і координованої взаємодії таких аналізаторних компонентів: зорового сприйняття, слухового сприйняття, моторних функцій, повноцінної слухо-оптико-моторної координації. Таким чином ми виокремили перший діагностичний критерій, який спрямований на вивчення стану сформованості аналізаторних компонентів.

Виокремлення критерію: *фізіологічна готовність до оволодіння процесом письма*, обумовлюється потребою у дослідженні потенціалу організму дошкільника, що забезпечує можливість довільного сприйняття інформації. Головним механізмом цього критерію є робота I (енергетичного) блоку мозку за О. Лурією.

Наступний критерій займає центральне місце в діагностиці сформованості передумов письма у дітей з аутизмом. Він розкриває стан основного порушення при аутизмі, який перешкоджає процесу формування передумов письма. Критерій *мотиваційної готовності до оволодіння процесом письма* ураховує мотиви та ставлення дитини щодо опанування процесом письма.

Показниками до першого критерію визначено: *сформованість зорового гнозису* характеризується вмінням дитини сприймати та розпізнавати образи зорового сприйняття, одномоментно сприймати символи – симультанно, та послідовно – сукцесивно; *сформованість слухового гнозису* характеризується здатністю дитини розпізнавати на слух звукові стимули і сприймати їх як симультанно так і сукцесивно; *сформованість моторних функцій* характеризується вмінням дитини здійснювати координовані та цілеспрямовані рухи, наявність яких не тільки забезпечує реалізацію процесу письма, а ще й покращує мовленнєву активність дитини.

Показниками до другого критерію визначено: *стійкість уваги* характеризується вмінням дитини тривалий час зосереджуватися на об'єкті, зберігаючи цілеспрямованість; *втомлюваність* характеризується тимчасовим, швидким зниженням працездатності та появою розсіяності; *довільна організація рухів* характеризується вмінням дитини тривалий час сидіти за партою, тримати ручку та орієнтуватися у зошиті;

Показниками до третього критерію визначено: *ставлення до оволодіння письмом* під час виконання відповідних завдань; *відповідність руху регулюючим впливам* характеризується реакцією дитини на регулюючі вербальні та невербальні впливи, виконані з коригуючою метою;

зацікавленість дитини у виконання завдання визначається наявністю інтересу до запропонованих видів діяльності, та ступенем занурення у процес. Дані показники оцінюються в ході спостереження за виконанням дитиною усіх вище зазначених завдань.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів сформованості передумов письма у дітей з аутизмом.

Завдання до першого критерію. Завданнями до першого показнику – сформованість зорового гнозису – було встановлено: «Впізнання схематичного зображення», «Проба Поппельрейтера», гра «Чого не вистачає». Завданнями до другого показнику – сформованість слухового гнозису – було встановлено: гра «Звідки чути звук», гра «Спіймай звук», «Відтворення ряду складів». Завданнями до третього показнику – сформованість моторних функцій – було встановлено: «Мовленнєва проба Хеда», проба «Кулак-ребро-долоня», «Тест на реципрокну координацію рухів».

Завдання до другого критерію. Завданнями до першого показнику – стійкість уваги – було встановлено: методики «Знайди і викресли», «Лабіринт», «Небувальщини». Завданням до другого показнику – стомлюваність – було встановлено: «Спостереження за працездатністю дитини». Завданнями до третього показнику – довільна організація рухів – було встановлено: «Спостереження за вмінням сидіти за партою», «Спостереження за вмінням правильно тримати ручку» «Орієнтування у зошиті».

Завдання до третього критерію. Завданням до першого показнику – ставлення до оволодіння письмом – було встановлено: «Спостереження за відношенням дитини до процесу письма». Завданням до другого показнику – відповідність руху регулюючим впливам – було встановлено: «Спостереження за реакцією дитини на регулюючі впливи». Завданням до

третього показнику – зацікавленість дитини у виконанні завдання – було встановлено: «Спостереження за зацікавленістю дитини».

Результати виконання дітьми завдань першого, другого і третього критеріїв, спрямованих на визначення стану сенсорно-перцептивної організації, фізіологічної та мотиваційної готовності дитини до оволодіння процесом письма, визначалися на основі шкал оцінювання .

Дослідження проводилось в період 14.01.2019 – 11.03.2020 року, на базі ДНЗ №115 «Золотые зернышки», ДРУ №3 «Мрія». До обстеження було залучено 8 дітей дошкільного віку з аутизмом та 10 – з нормальним рівнем розвитку.

Під час діагностики вихователі та логопеди йшли нам на зустріч, підказуючи яким чином краще впливати на кожну дитину. Саме обстеження проводилося у логопедичному кабінеті, під час вільного від занять часу.

2.3.3. Результат діагностики стану сформованості передумов письма у дітей з аутизмом

На основі розроблених критеріїв, показників та оцінної шкали ми визначили рівні сформованості передумов письма у дітей з нормою та дітей з аутизмом.

Кількісні показники першого критерію – сенсорно-перцептивна організація діяльності представлено в таблиці. Як зазначено нижче, високий рівень за першим критерієм визначено у 4,2% дітей з аутизмом та 23,3% дітей з нормою; середній рівень визначено у 58,3% дітей з аутизмом та 60% дітей з нормою; низький рівень визначено у 33,3% дітей з аутизмом та 13,3% дітей з нормою; відсутність виконання завдань визначено у 4,2% дітей з аутизмом та 3,3% дітей з нормою .

При дослідженні *якісної характеристики першого критерію* ми виявили, що діти з аутизмом ставилися до завдань відчужено. Кожна дитина знаходила у виконанні завдання свою особисту мотивацію, і виконувала його до тих пір, поки не задовольняла свій інтерес та бажання. Вони супроводжували виконання завдань задовільненням своїх індивідуальних та

особистих потреб і бажань. Їм були характерні стереотипні рухи та дії (наприклад перед кожним виконанням завдань на папері, дитина уявляла, що друкує аркуш. Таким чином, більшість дітей з аутизмом мають середній рівень сенсорно-перцептивної організації. Проблеми в цій сфері є вторинними, викликаними структурою дефекту при аутизмі.

Кількісні показники другого критерію – фізіологічна готовність до оволодіння процесом письма представлено в таблиці. Як зазначено нижче, високий рівень за другим критерієм визначено у 4,2% дітей з аутизмом та 40% дітей з нормою; середній рівень визначено у 58,3% дітей з аутизмом та 40% дітей з нормою; низький рівень визначено у 33,3% дітей з аутизмом та 20% дітей з нормою; відсутність виконання завдань визначено у 4,2% дітей з аутизмом та 0% дітей з нормою.

При дослідженні *якісної характеристики другого критерію* ми виявили, що у дітей з аутизмом стійкість уваги могла бути високою, тільки якщо завдання було спрямоване на домінуючий тип сприйняття, або було пов'язане із стереотипними рухами. Під час виконання завдання «Знайди і викресли», діти не вдавалися в суть, і просто закреслювали ті фігури, які їм подобались. Вони мали поганий зв'язок із зовнішніми стимулами, тому створювали свої внутрішні мотиви діяльності.

Таким чином, більшість дітей з аутизмом мають середній рівень фізіологічної готовності до оволодіння процесом письма. Довільна організація діяльності та цілеспрямованість уваги в них наявні, але зумовлені, в основному, особистою мотивацією.

Кількісні показники третього критерію – мотиваційна готовність до оволодіння процесом письма представлено в таблиці. Як зазначено нижче, високий рівень за третім критерієм визначено у 0% дітей з аутизмом та 30% дітей з нормою; середній рівень визначено у 8,3% дітей з аутизмом та 43,3% дітей з нормою; низький рівень визначено у 66,6% дітей з аутизмом та 26,6% дітей з нормою; відсутність виконання завдань визначено у 25% дітей з аутизмом та 0% дітей з нормою.

При дослідженні *якісної характеристики третього критерію* ми виявили, що у дітей з аутизмом спостерігалася *самостійність у виконанні завдань*. Однак вони часто не закінчували завдання, переходячи на іншу діяльність. Кінцева мета у завданні не збігалася із кінцевою метою дитини, тому в результаті, вона отримувала продукт своєї творчої діяльності, не пов'язаний із завданням. Активізаційні прийоми для таких дітей підбиралися в залежності від індивідуальних особливостей поведінки, уподобань, сприйняття та мислення.

Таким чином, більшість дітей з аутизмом мають низький рівень мотиваційної готовності до оволодіння процесом письма. Проблеми в цій сфері зумовлені структурою дефекту при аутизмі – аутичні діти зовсім не спрямовані на соціальну взаємодію, що проявляється в уникненні контактів з навколишньою реальністю і поринанні в світ власних переживань.

Кількісні показники за трьома критеріями представлено в таблиці. Як зазначено нижче, високий рівень сформованості передумов письма визначено у 2,8% дітей з аутизмом та 31,1% дітей з нормою; середній рівень визначено у 42,5% дітей з аутизмом та 47,8% дітей з нормою; низький рівень визначено у 44,4% дітей з аутизмом та 19,9% дітей з нормою; відсутність виконання завдань визначено у 11,1% дітей з аутизмом та 3,3% дітей з нормою.

Таблиця результатів діагностики стану сформованості передумов письма (таб.1)

Таблиця 1.

ЗВІДНА ТАБЛИЦЯ								
Групи	діти з нормою % (кількість)				діти з аутизмом % (кількість)			
	Відс 0-0,5	Н 0,6-1,5	С 1,6-2,5	В 2,5-3	Відс 0-0,5	Н 0,6-1,5	С 1,6-2,5	В 2,6-3
1 критерій	3,3	13,3	60	23,3	4,2	33,3	58,3	4,2
2 критерій	0	20	40	40	4,2	33,3	58,3	4,2
3 критерій	0	26,6	43,3	30	25	66,6	8,3	0(0)
Загальн. %	3,3	19,9	47,8	31,1	11,1	44,4	42,5	2,8

Результати дослідження представлені у вигляді діаграми.

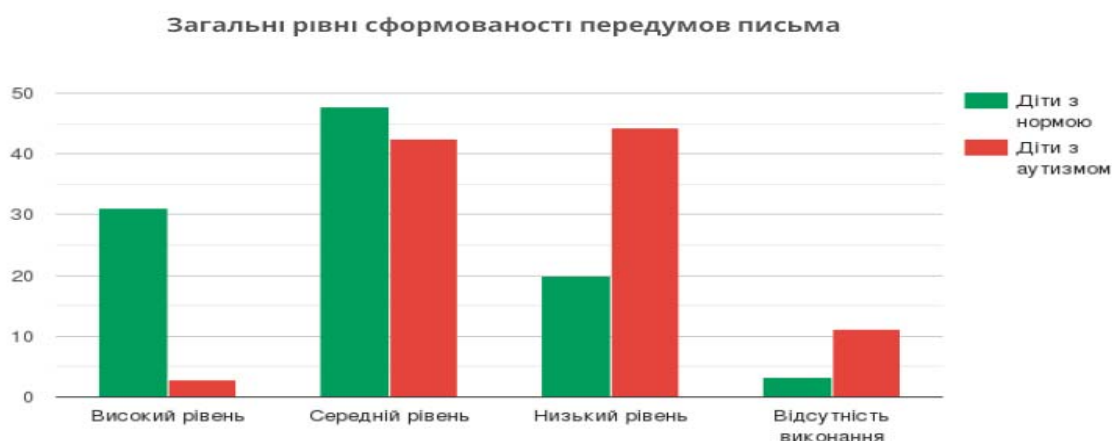


Рис.1 Загальні рівні сформованості передумов письма у досліджуваній групі дошкільників.

Аналіз результатів діагностики показав, що проблеми в опануванні писемним мовленням дитини з аутизмом, зумовлені структурою дефекту – аутичні діти не спрямовані на соціальну взаємодію, що проявляється в уникненні контактів з навколишньою реальністю і поринанні в світ власних переживань. Тому в своїй діяльності вони керуються тільки власними мотивами, коли стимули із зовнішнього середовища майже не чинять впливу. Ці особливості дають змогу виокремити первинний дефект у порушенні формування передумов письма дітей з аутизмом – несформованість мотиваційної готовності.

Проведене дослідження, його результати дають впевненість у сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів не тільки на продуктивному, а й на творчому рівні, що є метою компетентнісного підходу до навчання та підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Аль-Мрят О.Б. Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС / О. Б. Аль-Мрят // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2016. - Вип. 31. - С. 5-9.

2. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2014. - 20 с.

3. Берегова М. І. Особливості організації інклюзивної освіти у країнах Європи та України / М. І. Берегова // ScienceRise. Pedagogical Education. – 2020. – № 2. – С. 33-36.

4. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. К.: Благовіст, 2001. – 215 с.

5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) // Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: «Перун», 2005. – 1728 с.

6. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Поч. школа. — 1997. — № 2. — С.2—6

7. Вербицький А. А. Психолого-педагогічні особливості використання ІКТ, як знаряддя освітньої діяльності. URL:<http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm> (дата звернення 06.01.2019)

8. Журавльова Л. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ. 2019. Вип.1. С. 196–208.*

9. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2011. - 20 с

10. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ, 2017.851 с.

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК СКЛADOVA КОМПЕТЕНТНІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

3.1. Теоретичні основи компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки спеціального педагога

Найважливішою компетентністю педагога ХХІ століття визнано вміння забезпечити освітнє середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ. Одним із провідних напрямів розвитку сучасної системи спеціальної освіти є забезпечення умов для якісної освіти і гармонійного розвитку, максимальної соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні реалії сьогодення актуалізують проблему підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, застосування активізуючих, корекційно-розвивальних технологій і засобів навчально-виховного процесу. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів, умов та засобів реалізації компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Проблему компетентності в різних аспектах аналізу розробляли вітчизняні науковці: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук, О. Глузман (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко, І. Драч (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші. Проблему професійно-педагогічної компетентності вчителя та викладача у вимірах педагогічної майстерності всебічно розглядали і досліджували вчені-

педагоги минулого і сьогодення, зокрема А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, С. Архангельський, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, І. Зязюн, О. Мороз та ін.

У сучасній науці не існує загальноприйнятого визначення компетенції, хоча її концепція перебуває в активній стадії розвитку. У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelische, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, M. Joras), поняття «компетенція» трактується як «здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу» [1]. Спільним для всіх науковців у визначенні компетенції є «розуміння її як інтегральної здатності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми, яка виявляється у сукупності знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язання певного завдання» [1; 2].

Більшість дослідників солідарні сьогодні в тому, що у сучасному світі знання перестали бути «символічним капіталом». Пріоритетним стає не процес їх отримання, а управління цими знаннями, інформацією для вирішення конкретних соціальних і професійних завдань, у яких вони можуть виявитися. Оволодіння базовими компетенціями є показником соціальної і психологічної зрілості особистості. Базові, або «ключові компетенції» у більшості публікацій розглядаються як «компетенції, спільні для всіх професій і спеціальностей». Комплекс ключових компетенцій можна представити наступними компонентами:

- «інформаційна складова компетенції: способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації;
- проектувальна складова: способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дій, термінів;
- оцінювальна: способи порівняння результатів із цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація;

- комунікативна складова компетенції: способи передачі інформації і залучення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей» [1].

Педагогічною наукою накопичено значний досвід із вивчення теорії та практики технологічного підходу в освіті. Він пов'язаний з фундаментальними та прикладними дослідженнями щодо розвитку та впровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як: В. Беспалько, М. Гриньова, В. Кларин, А. Коваленко, М. Левіна, Н. Наволокова, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, Н. Шуркова та ін.

Методологічні основи підготовки спеціального педагога в сучасних умовах визначені у наукових дослідженнях багатьох вітчизняних учених, зокрема, таких як: В. Бондар, С. Конопляста, С. Миронова, О. Нагорна, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Ломічова, М. Шеремет та ін. Аналіз вітчизняних досліджень та існуючої практики корекційної роботи переконує, що сучасний фахівець спеціальної освіти, в т. ч. логопед, щоб бути ефективним і конкурентоспроможним, має володіти цілим комплексом загальних та спеціальних компетенцій. Адже різноманітні порушення у дітей, зокрема, порушення мовлення у дітей-логопатів «являють складний симптомокомплекс, що детермінується якісно неоднорідними патологічними змінами у формуванні фонетичного, лексико-граматичного компонентів мовної системи та вторинними наслідками». Це вимагає «сформованості професійних компетенцій, наприклад, щодо володіння сучасними технологіями логокорекції мовленнєвої діяльності дітей з урахуванням механізмів патології, індивідуально-типологічних особливостей дітей з різними її формами» і т. ін. Важливим аспектом формування професійно-педагогічної компетентності у майбутніх спеціальних педагогів є оволодіння загальними та спеціальними технологіями корекційно-виховного процесу.

Таким чином, наразі має місце певне протиріччя між потребами практики діяльності педагога в закладах спеціальної та інклюзивної освіти та його готовністю здійснювати її на компетентнісній основі, на високому

методико-технологічному рівні. Тому виникає необхідність у розробці як загальної моделі компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього спеціального педагога, так і відповідного методичного, технологічного забезпечення різних аспектів її реалізації.

Сучасні наукові дослідження з проблем підготовки майбутнього спеціального педагога майже одноставно вирішальну роль у ній відводять компетентісному підходу, визначаючи його провідним у контексті вимог Болонського процесу. На сучасному етапі модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти все більшого поширення набувають європейські підходи та концепції щодо визначення та структури компетентностей. Як зазначає І. Драч, «на відміну від знанневоорієнтованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і робив наголос на формуванні у студентів міцних систематизованих знань, компетентісний підхід зміщує акцент у підготовці фахівців на формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей» [3].

Так, концепція компетентностей у проекті Тюнінг «Освіта» розглядає компетентності як «динамічне поєднання природних властивостей людини, що разом із набутими знаннями, вміннями й навичками роблять можливим компетентне виконання певної функції або професійного завдання» [15].

За видами всі компетентності поділяють на загальні (generic competence, transefarbe skills) та спеціальні (фахові) компетентності (subject, specific competences). Загальні компетентності дуже важливі, - «вони мають універсальний характер, не прив'язаний до якоїсь предметної галузі». Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними та цифровими технологіями тощо.

«Важливо, щоб загальні компетентності були гармонійно поєднані зі спеціальними. При розробленні освітніх програм їх розвиток має бути обов'язково запланований». Спеціальні (фахові) компетентності «залежать від предметної галузі, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника і роблять кожну освітню програму професійно-орієнтованою».

Проект Тюнінг класифікує загальні компетентності за трьома основними категоріями:

1. «інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);
2. міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця);
3. системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для розроблення повних систем та їх удосконалення)» [15].

Щодо спеціальних (фахових) компетентностей, то для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта» «розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням, це так звані – метакомпетентності, які містять 12 загальних і 8 фахових».

У Педагогічній Конституції Європи виділені «7 основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття:

- 1) комунікативна компетентність (зокрема, вільне володіння кількома європейськими мовами);
- 2) компетентність самоідентичності;
- 3) компетентність справедливості;
- 4) лідерська компетентність;
- 5) дослідницько-аналітична компетентність;
- 6) здатність навчатися протягом життя;

7) емпатія (здатність розуміти переживання іншого та співпереживати в процесі спілкування)» [5].

Теоретичний аналіз та узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових підходів дозволяють визначити професійну компетентність педагога як особистісні ресурси і можливості, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі та завдання педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Професійна компетентність майбутнього спеціального педагога – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення корекційно-педагогічної діяльності.

3.2. Технології корекційно-виховного процесу у вимірах технологічної компетентності

Цілеспрямоване застосування сучасних педагогічних технологій передбачає проектування педагогом цілей та завдань освітнього процесу, вибір необхідних компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів, прийомів і засобів. «Технологічна компетентність майбутнього спеціального педагога дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання і вміння, сформовану здобутою освітою систему цінностей, психолого-педагогічні основи корекційно-педагогічної діяльності та її технологічні аспекти. Сформована технологічна складова виробничої функції фахівця дозволить більш ефективно втілювати визначені корекційні завдання щодо розвитку дитини за відомими алгоритмами» [3].

З практичної точки зору технологію слід розглядати як «послідовність дій педагога з розв'язання педагогічних або корекційних завдань, практичне втілення певної моделі корекційно-виховного процесу» [6, с. 18]. Корекційно-виховний процес передбачає необхідність комплексного застосування кількох технологій, які поєднуються в систему, спрямовану на реалізацію компонентів корекційно-педагогічного процесу.

«Корекційно-виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами є невід'ємною частиною комплексного корекційно-лікувального та реабілітаційного процесу. Серед важливих аспектів її організації та реалізації можна визначити діагностику порушень, урахування вікових нормативів та закономірностей розвитку, відбір змісту та форм здійснення корекційної роботи адекватно типу порушення, рівню розвитку, індивідуальним особливостям та потенційним можливостям дитини» [10].

Відповідно до концепції корекційно-розвивального навчання (Шевченко, 1999) «структура корекційно-педагогічного процесу містить наступні компоненти: діагностико-консультативний, фізкультурно-оздоровчий, освітньо-виховний, корекційно-розвивальний, соціально-педагогічний».

Корекційний процес «передбачає необхідність комплексного застосування відразу декількох технологій, тобто цілісної їх системи, яка спрямована на реалізацію завдань за кожним із компонентів» [4, с.92]. Оскільки поняття корекційно-виховної роботи стосовно спеціальної освіти охоплює весь навчально-виховний процес, її реалізація відбувається відповідно до загальних вимог державного стандарту. Зауважимо, що «у проекті державного стандарту спеціальної освіти виділяються три ступені освіти (початкова, основна і середня школа). У межах кожного ступеня виділено по декілька варіантів залежно від складності структури відхилення в розвитку, зокрема: загальноосвітня підготовка; корекційно-розвивальне; компенсаторно-адаптаційне; абілітаційне навчання» [4, с. 93].

Цілком закономірно, що «у варіанті загальноосвітньої підготовки можуть ефективно застосовуватись сучасні методи і технології, характерні для виховного процесу загальноосвітньої школи». Наприклад: технологія виховання успішної особистості («Школа лідерів» та ін.), колективні творчі справи («Ми діти твої, Україно», «Школа наш дім, а ми господарі в нім», «Дерева-легені планети»), технологія саморозвитку особистості (портфоліо особистісного зростання), тренінгові технології («Уроки толерантності», «Я

та мій клас», «Права та обов'язки», «Сенс життя»), інтерактивні технології (інформаційні вітальні, ігри-драматизації, флеш-моби, огляди-конкурси), проектні технології («Мультландія», «Тато, мама, я – дружна сім'я», «Безпечна іграшка»), інформаційно-комунікаційні технології (презентації, брейн-ринги, конкурси відеороликів) та ін [10].

Безперечно, у випадку складного дефекту у дитини, або поєднання кількох дефектів, «коли навчання ведеться за компенсаторно-адаптаційним або абілітаційним варіантом, провідними виступають медико-корекційні та здоров'язберігаючі технології» [4, с. 93]. Так, наприклад, у сучасній практиці роботи з аутичними дітьми добре себе зарекомендувала іноваційна психокорекційна методика «Снузелен – терапія», розроблена у Нідерландах. Вона застосовується в закладах для дітей з порушеннями інтелекту. «В основі методики лежить практична концепція взаємодії відчуття та емоцій: для створення вражень розвитку сенсорики застосовуються різні освітлення, ефірні олії, матеріали різного роду, джерела звуків, запахів тощо. Методика сприяє також розвитку комунікації, соціалізації – у дітей формуються навички поведінки в групі, вербальна поведінка, емпатія тощо» (Шульженко, 2009). Великий інтерес для спеціальної педагогіки представляють психокорекційні технології, зокрема: гідротерапія, дельфінотерапія, іпотерапія, психогімнастика, працетерапія та ін. Комплексну програму «корекції порушень емоційного розвитку дітей шляхом організації процесу корекційно-розвивального впливу на емоційну сферу з використанням технологій прямого й опосередкованого впливу» рзроблено В. Коваленко (Коваленко, 2017).

Окремо можна виділити технології, які з успіхом можуть бути застосовані при будь-якому варіанті навчання. Це, наприклад, ігрові технології (предметні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-театралізації) та технології арттерапії (ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія та ін.). «Основними функціями арттерапії є: катарсична – звільняє дитину від негативних проявів; регулятивна – знімає нервово-психічне напруження,

регулює психосоматичні процеси, моделює позитивний психоемоційний стан; комунікативно-рефлексивна – забезпечує корекцію спілкування, формує адекватну поведінку тощо. У сучасній педагогічній науці виокремився навіть спеціальний напрям – артпедагогіка, яка дозволяє розглядати в межах спеціальної педагогіки не стільки художнє виховання, скільки всі компоненти корекційно-педагогічного процесу засобами мистецтва» [4, с. 96]. Серед інноваційних корекційно-компенсаційних технологій, в основі яких полягає артпедагогіка, у корекційно-виховній роботі з дітьми (логопедичній, зокрема) Н. Хребтова, наприклад, особливо виокремлює ізотерапію та казкотерапію (Хребтова, 2009, с. 75-76).

Зображувальна творчість «розвиває чуттєво-рухову координацію, яка бере участь в узгодженні міжпівкулевої взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Оскільки воно прямо пов'язане з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а і зв'язує їх між собою» (Кисельова, 2008, с. 15).

Терапевтичний вплив малювання на дитину забезпечується цілою низкою чинників: затишна атмосфера приносить задоволення та підвищує самооцінку; сам процес вимагає від дитини відповідального мислення та дії; активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина вчиться контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча діяльність підвищує мотивацію, а переживання успіху розвиває у дитини впевненість у собі.

Казкотерапія – «метод, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, удосконалення взаємодії з оточуючим світом. Це і своєрідний спосіб передачі знань про життя: як влаштований цей світ, хто його створив; що відбувається з людиною в різні періоди її життя; які труднощі можна зустріти в житті і як з ними

справлятися; як здобувати і цінувати дружбу і любов; як будувати відносини між людьми; як боротись і прощати. Один із основних прийомів роботи з казкою – аналіз, який застосовується для дітей у віці старше 5 років на матеріалі відомої казки» (Зінкевич-Євстигнєєва, 2006).

Прийом розповідання казок розвиває фантазію, уяву дітей, створює позитивний настрій. «Робота в рамках казкотерапії, особливо з використанням елементів лялькотерапії та театральної драматизації, сприяє автоматизації звуковимови та розвитку зв'язного мовлення. Розвивається слухо-мовленнєва увага та пам'ять, дитина вчиться дохідливо і правильно формулювати свої думки» (Хребтова, 2009).

Отже, система корекційно-виховних впливів на дітей має діяти на особистість в цілому і виявлятися у єдності таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка.

Ефективність корекційної спрямованості виховання можна оцінити за такими критеріями:

- «якісне і кількісне полегшення структури дефекту;
- виправлення недоліків і перехід скоригованої вади до позитивних можливостей дитини;
- підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, розширення зони найближчого розвитку;
- свідоме користування дітьми набутим досвідом;
- накопичення і позитивна зміна властивостей особистості» [6, с.45].

Аналіз сучасних наукових досліджень і практичного досвіду реалізації спеціальної та інклюзивної освіти переконує, що вагому роль у забезпеченні якісного корекційного впливу на дитину з особливими потребами відіграє саме професійна підготовка спеціального педагога, його компетентність у використанні сучасних технологій і методик корекційно-виховного процесу.

3.3. Формування компетентності використання технологій корекційно-виховного процесі у майбутніх спеціальних педагогів

Готовність майбутнього спеціального педагога здійснювати корекційно-педагогічний процес на компетентнісній основі складається з трьох взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційного (чітко усвідомлених та особистісно значущих потреб, мотивів і цілей навчально-корекційної та корекційно-виховної професійної діяльності); змістового (особистісно цінних знань щодо змісту загальних і професійних компетентностей та існуючих форм, методик і технологій корекційно-педагогічного процесу); операційного (вмінь та навичок реалізації компетентнісного підходу у навчально-корекційній та корекційно-виховній діяльності, набуття практичного досвіду такої діяльності).

Критеріями сформованості готовності майбутнього спеціального педагога здійснювати корекційно-педагогічний процес на компетентнісній основі є: загальна спрямованість на формування професійної компетентності, що виражається в системі чітко визначених мотивів та цілей навчально-корекційної та корекційно-виховної професійної діяльності; характер педагогічних та методичних знань з навчально-корекційної та корекційно-виховної діяльності, що виявляється в розумінні сутності понять «професійна компетентність», «компетентісно зорієнтована професійна підготовка», змісту компетентнісного підходу; володіння загальними та спеціальними компетентностями, що передбачає набуття досвіду застосування сучасних корекційно-педагогічних методик і технологій у професійній діяльності під час педагогічних практик.

У формуванні компетентності використання педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі як складової загальної моделі компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальності 016 Спеціальна освіта, які навчаються за освітньо-професійною програмою Логопедія. Спеціальна психологія, на рівні магістратури значну роль

відіграють дисципліни психолого-педагогічного циклу, зокрема: «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи» та «Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі».

Курс «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи» (обсяг 3 кредити) належить до варіативних навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Мета курсу спрямована на формування у студентів системи знань щодо змісту, форм, методів і технологій виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку, обґрунтування шляхів і умов ефективного корекційно-виховного впливу на їх розвиток. Програма курсу передбачає ознайомлення студентів із психолого-педагогічними основами виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; систематизацію основних понять психології і педагогіки щодо виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; сприяння оволодінню сучасними шляхами корекційно-виховного впливу на психофізичний розвиток; формування професійно-педагогічної позиції, потреби у професійному самовдосконаленні. Передумовами для вивчення дисципліни є знання з курсів «Педагогіка», «Психологія», «Спеціальна педагогіка», «Спеціальна психологія». (The course "Psychological and pedagogical foundations of correctional and educational work" belongs to the variable disciplines of the psychological and pedagogical cycle and is an integral part in the preparation of masters of specialty 016 Special Education, who study in the educational and professional program Speech Therapy. Special psychology. The purpose of the course is aimed at forming in students a system of knowledge about the content, forms, methods and technologies of education of students with mental and physical disabilities, justification of ways and conditions of effective correctional and educational impact on their personal development. The program of the course provides acquaintance of students with psychological and pedagogical bases of education of children with defects of psychophysical development; systematization of basic concepts of psychology and pedagogy in relation to the upbringing of children with mental and physical disabilities; promoting the mastery of modern

ways of correctional and educational impact on personal development; formation of professional and pedagogical position, the need for professional self-improvement. Prerequisites for studying the discipline are knowledge of the courses "Pedagogy", "Psychology", "Special Pedagogy", "Special Psychology").

Інформаційний обсяг дисципліни передбачає вивчення студентами таких тем з курсу:

Тема 1. Педагогіка і психологія виховання як цілеспрямованого процесу формування особистості. Виховання з позицій педагогіки та психології. Основні категорії виховання. Напрями виховання. Моделі виховання. Корекційно-виховна робота. Особливості корекційно-виховної роботи.

Тема 2. Загальні закономірності виховання, їх психолого-педагогічні основи. Загальні закономірності виховання. Загальнопедагогічні принципи виховання. Принципи виховання дітей з фізичними та психічними порушеннями.

Тема 3. Психологічні механізми формування особистості. Фактори, що впливають на формування особистості. Характеристика чинників ефективності виховної роботи.

Тема 4. Особливості розвитку та виховання дитини з проблемами у розвитку. Психофізіологічна основа виховання дитини з порушеннями. Індивідуальні особливості людини, їх роль у структурі особистості. Особливості навчання дітей у відповідності до типу темпераменту. Акцентуації характеру учнів. Виховання дітей з сильно вираженими формами акцентуацій. Урахування типів мислення учнів у навчальному процесі.

Тема 5. Позиція особистості як психологічний об'єкт виховання. Діагностика вихованості. Показники і критерії вихованості, їх психологічна природа.

Тема 6. Поняття виховного впливу. Проблема управління вихованням. Структура та види управління вихованням особистості.

Тема 7. Засоби та методи виховання. Непрямі, свідомі та несвідомі засоби виховання. Методи формування свідомості, методи формування поведінки, методи формування почуттів і ставлення.

Тема 8. Технології корекційно-виховного процесу. Застосування сучасних педагогічних технологій у роботі з різними категоріями дітей. Розвивальні та ігрові технології. Технології арт-терапії. Технології соціально-виховної роботи. Здоров'язбережувальні технології.

Тема 9. Корекційно-виховна програма та діагностування рівня розвитку дитини. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями аномального розвитку. Робота з сім'єю та батьками.

Курс «Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі» (обсяг 4 кредити) – варіативна навчальна дисципліна педагогічного циклу. Предметом вивчення є технології виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. Метою вивчення дисципліни є ознайомлення студентів із основними моделями і технологіями виховної роботи та особливостями їх застосування в інклюзивному середовищі. Програма курсу передбачає розкриття змісту теоретичних основ та моделей виховання, особливостей застосування сучасних технологій виховання в умовах інклюзивного середовища, ознайомлення з ігровими, арт-педагогічними, соціально-виховними, здоров'язбережувальними та іншими технологіями. (The course "Technologies of educational work in an inclusive environment" is a variable educational discipline of the pedagogical cycle. The subject of study is the technology of educational work in an inclusive environment. The course is an important component of the training of masters in the specialty 016 Special education in the educational and professional program Speech Therapy. Special psychology. The purpose of studying the discipline is to acquaint students with the basic models and technologies of educational work and the peculiarities of their application in an inclusive environment. The program of the course provides disclosure of the content of theoretical bases and models of education, features of application of modern technologies of education in the conditions of inclusive

environment, acquaintance with game, art-pedagogical, social-educational, health-preserving and other technologies).

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни передбачає вивчення студентами таких тем з курсу:

Тема 1. Теоретичні основи та моделі виховання. Виховання, самовиховання, перевиховання як педагогічні категорії. Мета виховання. Основні напрями виховання. Моделі виховання: соціоцентрична, натуроцентрична, антропоцентрична, теоцентрична, прагматична, гуманістична, особистісно-орієнтована, вільна.

Тема 2. Технології виховного процесу. Поняття «педагогічні технології» та «технології виховного процесу». Класифікація педагогічних технологій. Структура педагогічної технології. Виховні технології.

Тема 3. Технології виховання в умовах інклюзивного середовища. Інклюзивне освітнє середовище: сутність і сучасні підходи. Принципи організації інклюзивного освітнього середовища як розвивального середовища. Компоненти освітнього середовища. Здоров'язберігаюча компетентність. Типи здоров'язберігаючих технологій: здоров'язберігаючі; оздоровчі; технології навчання здоров'ю; виховання культури здоров'я. Здоров'язберігаючі технології у корекційному процесі.

Тема 4. Технології соціально-виховної роботи. Технологія колективного творчого виховання. Технологія створення ситуації успіху. Технологія педагогічної підтримки. Технологія самовиховання особистості. Технологія тренінгу.

Тема 5. Ігрові технології. Гра як освоєння дитиною світу. Психолого-педагогічний механізм гри. Класифікація ігор. Загальнопедагогічні ігрові принципи та прийоми. Принципи та прийоми соціоігрової педагогіки. Роль дидактичних ігор в корекційно-розвивальній роботі з дітьми-логопатами. Організація різних видів ігор в інклюзивному середовищі.

Тема 6. Технології арт-педагогіки та арт-терапії. Використання арт-педагогіки в освітній сфері. Арт-терапія та арт-педагогіка в інклюзивному

просторі. Особливості організації арт-педагогічної роботи. Арт-терапія в корекційно-виховній роботі. Форми арт-терапії. Методи арт-терапії. Програма арт-терапії для дітей з ООП.

Тема 7. Інформаційно-комунікаційні технології у виховній роботі. Інформатизація суспільства та освітньої сфери. Поняття інформаційної технології та її складові. Етапи розвитку інформаційних технологій. Сучасні інформаційні технології і їх види. Проблеми і перспективи використання інформаційних технологій. Шляхи і напрями використання ІКТ у виховній роботі в умовах інклюзивного середовища.

Тема 8. Сучасні виховні технології. Виховні проекти. Педагогічний коучінг. Тайм-менеджмент. Сторітелінг.

Вивчення означених курсів спрямовується на отримання студентами таких програмних результатів навчання:

«ПРН 1. Застосовувати отримані знання в галузі спеціальної та інклюзивної освіти при вирішенні навчально-виховних та науково-методичних завдань з врахуванням вікових та індивідуально-типологічних відмінностей учнів, соціально-психологічних особливостей учнівських груп та конкретних психолого-педагогічних ситуацій.

ПРН 4. Здійснювати спостереження за дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, планувати та проводити з ними корекційно-розвивальну роботу на основі диференційованого та індивідуального підходу.

ПРН 7. Використовувати різноманітні методи та форми виховної роботи, прогресивні прийоми керівництва навчальною, трудовою та суспільною діяльністю учнів».

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти оволодівають такими компетентностями:

I. Загальнопредметними:

«ЗК-1.6. Адаптивна. Здатність до адаптації в корекційно-педагогічному середовищі та дії в нових ситуаціях, зокрема тих, що передбачають

корекційне навчання, розвиток і виховання та навчальну реабілітацію дітей дошкільного, шкільного віку і підлітків, спілкування з їхніми батьками, комунікації з адміністрацією школи й колегами

ЗК-1.7. Рефлексивна. Здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяє ефективності корекційно-реабілітаційного процесу, розвитку й саморозвитку особи порушеннями психофізичного розвитку, творчому підході до корекційно-реабілітаційного навчально-виховного процесу в спеціальних і загальноосвітніх закладах. Здатність оцінювати результати корекційно-педагогічних впливів та забезпечувати якість діяльності корекційного процесу в закладах Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я і Міністерства праці та соціальної політики; здатність до корекційно-педагогічної і навчально-реабілітаційної рефлексії.

ЗК-3.3. Здоров'язбережувальна компетентність. Здатність ефективно вирішувати завдання щодо збереження і зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) як власного, так і оточуючих. Здатність застосовувати знання, вміння, цінності і досвід практичної діяльності з питань культури здоров'я та здорового способу життя, готовність до здоров'язбережувальної діяльності в корекційно-освітньому, навчально-реабілітаційного середовищі та створення психолого-педагогічних умов для формування здорового способу життя дітей з особливими освітніми потребами».

II. Фаховими:

«ФК.-1 Теоретико-методологічна. Здатність до застосування знань провідних гуманістичних теорій, концепцій, учень щодо виховання і навчання осіб з обмеженими психофізичними можливостями; здатність відстоювати власні корекційно-педагогічні, навчально-реабілітаційні переконання, дотримуватись їх у житті та професійній діяльності).

ФК.-6. Психологічна компетентність (відповідно нозології). Здатність до застосування сучасних знань про особливості розвитку дитини як суб'єктів

корекційно-освітнього і навчально-реабілітаційного процесів на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку і дизонтогенезу.

ФК.-8. Корекційно-педагогічна компетентність. Здатність виконувати корекційну роботу з профілактики, послаблення, виправлення вад психофізичного розвитку дітей з психофізичними порушеннями (залежно від нозології) у навчально-виховному процесі, реабілітаційному процесі незалежно від типу закладу і форми організації навчання. Володіння засобами та методами корекції пізнавальних психічних процесів, мовлення, сенсорних порушень, порушень опорно-рухових функцій, емоційно-вольової сфери в процесі виховання дітей. Здатність корекційно спрямовувати діяльність дитячого колективу, в якому є дитина/діти з психофізичними порушеннями. Здатність організовувати інклюзивний дитячий колектив, створювати в ньому умови для особистісного розвитку вихованців та їхньої суспільної інтеграції».

Висновки до розділу 3

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність майбутнього спеціального педагога виступає важливою передумовою забезпечення якості його професійної підготовки. Вона розуміється науковцями як досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій, результатом чого є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для ефективного здійснення корекційно-педагогічного впливу. Основою становлення професійно-педагогічної компетентності є професійні знання, які являють собою знання фахових дисциплін, спеціальних методик, педагогіки та психології й оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням адекватно використовувати їх на практиці.

Компетентність щодо оволодіння технологіями корекційно-виховного процесу ґрунтується на високому рівні фахової підготовки майбутнього спеціального педагога, його загальній обізнаності щодо змісту й

особливостей технологій, набутому педагогічному досвіді їх використання. Може розглядатись як вияв власного «Я» у професії, як творча самореалізація в педагогічній діяльності, що передбачає доцільне використання методів і засобів корекційного педагогічного впливу.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду доводить, що професійно-педагогічна компетентність педагога, як і компетентність щодо застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі, зокрема, неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної професійної індивідуальності.

Можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості спеціального педагога, необхідні для формування його як компетентного фахівця:

- наявність гуманістичної спрямованості особистості;
- психолого-педагогічна і деонтологічна культура;
- високий творчий потенціал;
- потреба і здатність в особистісно-професійному саморозвитку;
- уміння розв'язувати професійні завдання на компетентнісній основі.

Отже, компетентність майбутнього спеціального педагога у використанні педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі виступає важливою і невід'ємною складовою його загальної професійно-педагогічної компетентності, яка є інтегрованим результатом компетентісно зорієнтованої професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 31–32.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.

3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44-48.

4. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти : Монографія / Н. В. Савінова, І. В. Середа, Н. В. Стельмах. Миколаїв : Іліон, 2019. 190 с.

5. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>

6. Савінова Н.В., Середа І.В., Борулько Д.М. Технології корекційно-виховного процесу: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 172с.

7. Savinova N., Sereda I., Beregova M. Innovation and content characteristics of the training of future specialists of special education // International scientific professional periodical journal «European Humanities Studies: State and Society». Issue 4(I), 2018 (Польща). (зарубіжне видання, наукометрична база Index Copernicus)

8. Середа І.В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельменевтика», 2020. Вип. 27. Том 4. С.212-217.

9. Середа І.В. Підготовка магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу / Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія / Н.В.Савінова, Н.В.Стельмах, І.В.Середа та ін. Миколаїв : Іліон, 2017. С.141-159.

10. Середа І.В. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті

технологічного підходу // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). №1-2 (60-61), 2018. С.146-152. (фахове видання, наукометрична база Index Copernicus)

11. Технологізація навчально-корекційної та корекційно-виховної діяльності педагогів: монографія/ Н.В.Савінова, М.І. Берегова, Д.М.Борулько та ін.; за ред. Н.В.Савінової. Миколаїв : Іліон, 2020. 200 с.

12. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. № 1. 2011. С. 3–5.

13. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe. Brussels: EUA, 2009. 80 p.

14. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for „Intelligence”// American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14.

15. Tuning Educational Structures in Europe Налаштування освітянських структур в Європі [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Розділ 4.

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ТА САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

4.1. Особистісна зрілість як одна з компетенцій майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти

Одною з задач компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти це створення умов для вільного саморозвитку майбутніх фахівців та збереження індивідуальності в якій зацікавлене кожне суспільство, щоб саморозвиток особистості майбутніх фахівців, їх становлення здійснювався через розвиток особистісної зрілості.

Ми розуміємо особистісну зрілість як одну з компетенцій майбутніх фахівців та готовність до дій, до прояву та розуміння своїх емоцій, як результат досвіду, як психологічний наратив що починає здійснюватися спочатку в думках та нарешті в реальних подіях та той про який людина повідомляє засобами опису подій.

Зрілість в класичній психології розглядається як етап і як якість у психічному розвитку людини. А. Маслоу розглядаючи зрілих особистостей, виділив наступні спільні якості: ефективне сприйняття реальності й комфортні взаємини з нею; прийняття себе, інших, природи; спонтанність; зосередженість на проблемі; відстороненість; незалежність від культури й оточення; постійна свіжість оцінок; безмежні обрії; соціальне почуття; глибокі, але виборчі соціальні взаємини; демократичний характер; моральна переконаність; невороже почуття гумору; креативність. Якщо особистість вільна й має можливість прислухатися до себе й опертися на себе, як на цілісну природну істоту, точно й повно відображаючи, що відбувається в ній самій, то «тенденція до актуалізації» діє на повну силу й забезпечує рух

людини – незважаючи на можливі помилки й труднощів – до більшої зрілості, до більш повноцінного життя.

Особистісна зрілість є результатом і ресурсом особистісного розвитку, обумовленим активністю особистості, її здатністю до самодетермінації, саморегуляції, потребою в самоактуалізації й саморозвитку, прагненням до смислу як окремих своїх дій, учинків, так і до життєвого смислу в цілому. Рівень особистісної зрілості визначається тим, наскільки особистість виступає суб'єктом своїх власних трансформацій, свого саморозвитку.

О. Штепою виділено десять експлікованих рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія.

С. Максименко зазначає, що зараз психологія не має теорії розвитку цілісної особистості через один суттєвий момент: утрачена «третя складова» розвитку, а саме саморозвиток [5]. Свого часу Г. Костюк зазначав, що недостатність існуючих протилежних підходів для справжнього розуміння розвитку особистості повинна долатися «науковим розумінням процесу становлення людської особистості як «саморуху», що визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов» [3].

За твердженням А. Асмолова, чим більш зрілою стає особистість, тим частіше вона зустрічається з проблемою вибору. При цьому їй стає підвладним перестати бути продуктом власного досвіду. О. Леонтьєв [1, С. 345] підкреслював, що на межі зрілості докорінно змінюється «механізм» формування особистості. Сучасний вчений Д. Леонтьєв [4] описав цей механізм як самодетермінацію – центральний механізм становлення особистісної зрілості, її головний ефект, що виявляється у володінні особистістю інструментами власного світогляду, у взаємоактивації свободи і відповідальності [4].

Розділ 4.2. Самодетермінація як «центральный механізм» становлення особистісної зрілості майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти

Особливої уваги також заслуговує теорія самодетермінації Р. Райана і Е. Десі [14]. Основним положенням даної концепції є припущення про те, що особистісне благополуччя (personal well-being) пов'язане з базовими психологічними потребами: потребою в автономії, компетентності і зв'язку з іншими. Під автономією розуміється сприйняття своєї поведінки як конгруентного внутрішнім цінностям і бажанням особистості. У основі автономії лежать підтримка і відсутність контролю з боку інших людей. Потреба в компетентності (за Р. Райана і Е. Десі) - це схильність до оволодіння своїм оточенням і до ефективної діяльності в ньому; вона підтримується таким середовищем, яке висуває перед людиною завдання оптимального рівня складності і дає йому позитивний зворотній зв'язок. Під потребою зв'язку з іншими розуміється прагнення до близькості іншими людьми; вона розвивається, якщо людина отримує тепло і турботу від тих, що її оточують. Задоволення цих потреб безпосередньо пов'язане з актуальним соціальним контекстом: якщо вона сприяє їх задоволенню, то це підвищує рівень благополуччя, інакше рівень благополуччя знижується. Зараз існують дані емпіричних досліджень, які підтверджують положення теорії самодетермінації [8, 99].

На передній план у майбутнього фахівця спеціальної освіти висувається проблема власної активності, її здатність самостійного вибору напрям саморозвитку. Кажучи про основну ідею теорії, найбільш є ствердження наявності у людини здібностей і можливостей для здорового і повноцінного життя.

Самодетермінацією називається здатність обирати і мати вибір, на відміну від підкріплюваних реакцій, задоволення ваблень та дій під впливом інших сил, які також можуть розглядатися як детермінанти

поведінки людини. Дане поняття дає можливість враховувати як власний внутрішній вибір людини, так і об'єктивно існуючі обмеження для свободи вибору (фізичні, фізіологічні, соціально-історичні і ін.), тобто дозволяє уникнути абсолютизації і того, і іншого, що призводить до тупикового варіанту розвитку будь-якої теорії.

Е. Десі вважає, що «самодетермінація являється не лише здатністю, але також і потребою». Він визначає її як основну природжену схильність, яка веде організм до залученої поведінки, яка звичайно має переваги для розвитку умінь здійснювати гнучку взаємодію з соціальним середовищем.

Самодетермінація – здатність самостійного вибору напряму саморозвитку. Постулюється наявність у людини здібностей і можливостей до здорового і повноцінного життя. І якщо з самого дитинства умови існування дитини сприяють наданню її свободи вибору активності, області інтересів, якщо вони надають широкий діапазон можливостей без накладення непотрібних обмежень, то все це сприяє тому, що дитина, а згодом і дорослий, є здоровою і повноцінною особистістю. «Теорія самодетермінації націлена на визначення чинників, які живлять вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, і на дослідження процесів і умов, які сприяють здоровому розвитку і ефективному функціонуванню індивідів, груп і співтовариств» [12, с.74].

Самодетермінована поведінка включає рішення людини про те, як поводитися, що базується на припущенні про те, як добитися задоволення своїх потреб. При цьому поведінка детермінується інформацією, що надходить від середовища, а також самою особистістю, яка цю інформацію сприймає і інтерпретує.

У руслі теорії автономії і внутрішньої мотивації Е. Деси і Р. Райана [2] було, зокрема, експериментально показано, що різноманітна інформація, що отримується людиною у вигляді зворотного зв'язку, різною мірою сприяє формуванню тих або інших мотиваційних структур і

каузальних орієнтацій. Інформація одного роду зміцнює в людині внутрішню мотивацію, переконаність в тому, що вона спроможна добитися результатів своїми зусиллями, інформація іншого роду переконує в зворотному. Третя проблема – власне функціонування особистісного потенціалу, який в цьому контексті виступає як базова незалежна змінна, що відповідає за досить багато ефектів в плані реальної поведінки. Наприклад, можна уявити собі двох майбутніх фахівців спеціальної освіти із однаковими етичними переконаннями і що однаково пропагують ці переконання. Але дефіцит особистісного потенціалу у одного з них може привести до того, що в якійсь складній ситуації він опиниться не в змозі повестися відповідно до них. Цю ситуацію описував М. Мамардашвілі [6], де говорив, що коли якісь етичні цінності і переконання не спираються на особистісні структури, що сформувалися, то це не переконання, а кисіль, тому що в реальній екзистенціальній ситуації вони не втілюються в реальний вибір. Для етичного вчинку недостатньо одних переконань, а потрібні спеціальні етичні «м'язи». Тому у методичному плані слід використовувати поведінкові і біографічні змінні, а не дані самозвітів і навіть не виявлені проектними методами несвідомі тенденції, тому що наявність таких тенденцій не означає, що вони обов'язково виявлятимуться в реальних рішеннях і діях суб'єкта [4].

Емпіричними критеріями самодетермінації являються такі її прояви як спонтанність, креативність, інтерес і особистісна значущість як причини дії, почуття, відчуття себе вільним і такі психолінгвістичні індикатори, як переважання в мові дієслів «хочу» над «повинен» [11].

Несамодетермінована поведінка – це, коли поведінка повністю детермінована фізичними або фізіологічними причинами або середовищем. Несамодетермінованою можна назвати поведінку-звичку, негнучку поведінку або поведінку, що контролюється емоціями, які перешкоджають вибору і гнучкому використанню інформації. Втрата самодетермінації відбувається у випадках, коли людина перестає

здійснювати намічені дії, або не усвідомлює, з якою метою ті або інші дії їм здійснюються. Автори теорії виділяють два типи такої поведінки, причому обидва типи можуть бути і адаптивними, і неадаптивними залежно від конкретної ситуації:

Автоматична поведінка – вона насилу піддається перепрограмуванню, оскільки вона задовольняє неусвідомлювані мотиви, які важко змінити.

Автоматизована поведінка гнучкіша, тому може бути неадаптивною лише протягом короткого часу, її можна легше перепрограмувати на самодетерміновану.

Типи поведінки, які містять винагороду в собі самих (такі як гра, дослідження і т. п.) об'єднуються [10] поняттям компетентності, пов'язані, у свою чергу, з поняттям внутрішньої мотивації.

Переживання компетентності розуміється як один з типів внутрішньої задоволеності, що досягається людиною, і що забезпечує розвиток. Передбачається, що у людини є внутрішня психологічна потреба у почутті компетентності при взаємодії із зовнішнім середовищем. Ця потреба має адаптивну цінність і не пов'язана з біологічними спричиненнями. Вона є основою спрямованої стійкої поведінки, в якій здійснюється вибір. Компетентність і самодетермінація (автономія) - це ті первинні психологічні потреби, які лежать в основі внутрішньо мотивованої активності. «Потреба в компетентності і самодетермінації (автономії) забезпечує спроможність зрозумілого пояснення широкої області дослідницьких і виконавських типів поведінки і ідеї про те, що індивіди прагнуть до розвитку своїх інтересів і здібностей» [11, с. 242].

4.3. Етапи формування самодетермінованої особистості

Розвиток потреби в самодетермінації починається з перших днів життя дитини. З моменту народження у дитини присутні природні тенденції до дослідження, маніпуляції і цікавості, які виражаються у вигляді абсолютної переваги новизни, в рік приводять до стійких спроб уміти що-небудь, в більш старшому віці диференціюються в більш специфічні інтереси. У таких тенденціях виявляється внутрішня мотивація, тому вони не вимагають зовнішньої які виявляються до кінця 6-го місяця у вигляді вільного «Я».

До 9-го місяця вони стимуляції або тиску і виникають спонтанно, якщо цьому не перешкоджає соціальний контекст [13]. Така внутрішньо-мотивована форма активності забезпечує свою власну винагороду у вигляді збудження, інтересу і насолоди, які її супроводять. Вона є самоціллю і не є засобами для досягнення віддалених результатів.

Психологічним критерієм самодетермінації є гнучкість людини в управлінні власними взаємодіями з середовищем. Будучи самодетермінованим, майбутній фахівець спеціальної освіти діє на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань або примусів, і цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб і зіставленні їх із зовнішніми умовами. Самодетермінація включає управління своїм середовищем або своїми діями, спрямованими на результат, та може також включати і відмову від контролю. Нами вважається за необхідне урахування теорії самодетермінації особистості фахівця впродовж всього його професійного життя як шлях до розуміння феномену психологічного благополуччя особистості майбутнього та працюючого фахівця.

«До організму і особистості будь-якої нормальної людини від природи закладені позитивні сили, які сприяють здоров'ю, розвитку і вдосконаленню», запевняє Карл Роджерс. Прагнення до досягнення свого рівня компетентності і саморозвитку не завжди усвідомлене, а сам цей рівень може істотно індивідуально розрізнятися з своїх біологічно закладених

здатків. Функціонування людини передбачає наявність внутрішніх тенденцій до самоактуалізації. Ці тенденції можуть блокуватися різними перекрученостями соціалізації, проте їх можна розблокувати в тих випадках, коли відношення викладач – студент характеризується безумовним позитивним сприйняттям, правильним емпатійним розумінням, щирістю та повнотою [4].

Професійне зростання фахівця освіти складається із психологічної та емоційної готовності, пізнавальної й операційно-технологічної активності. Психологічна готовність визначає ступінь трансформації соціальних мотивів в особистісні, що проявляються у ставленні майбутніх фахівців спеціальної освіти до процесу професійного зростання, а також професійно-особистісних якостей (самокритичності, відкритості у спілкуванні, цілеспрямованості, впевненості у власних силах, сумлінності, відповідальності, наполегливості, демократичності), що забезпечують його здійснення. Емоційна готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти визначається його ставленням до людей і предметів оточуючого світу. Пізнавальна активність майбутніх фахівців спеціальної освіти знаходить вияв у ставленні особистості до пізнавальної діяльності, самостійному пізнанні та діагностується підвищенням психолого-педагогічних, предметних, методичних знань і розширенням загальнокультурного кругозору. Операційно-технологічна активність майбутніх фахівців спеціальної освіти визначає вдосконалення наявних умінь і навичок і формування нових та використання майбутніми фахівцями у професійній діяльності нових стратегій відреагування. Уявлення різних образів і картин, тобто візуалізація уміння комбінувати різні уявлювані образи дає змогу виявити їх оптимальне поєднання у творчому процесі. З набуттям уміння керувати власним інтуїтивним баченням, внутрішніми образами відбувається просування від невизначених абстрактних бажань до конкретного планування. Саме цей перехід від абстрактної ідеї до конкретних моделей поведінки становить суть психотренінгу – самонавіювання. Це активна настанова, яку людина дає собі

у словесній формі. Система керування станом свідомості включає прийоми розвитку уваги, волі, пам'яті.

4.4. Психологічний тренінг як засіб здійснення особистісної підготовки фахового зростання та корекції неблагополуччя майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти

Тенденції взаємовпливу психічних процесів, якостей та станів особистості, які були виявлені у нашому дослідженні, дозволили обрати найефективнішою формою здійснення особистісної підготовки фахового зростання та корекції неблагополуччя майбутнього фахівця спеціальної освіти – психологічний тренінг [9]. Методологічною (технологічною) основою тренінгу став проблемний (емоційно – регулюючий) підхід, який вплетений у практику реального спілкування (частково – в професійній, частково – у цілісній життєвій площині) [1; 3; 6]. Інформаційно – регулятивною базою стали норми та цінності – з одного боку, реалії професійної діяльності – з іншого.

Під впливом тренінгу, подальшого консультування у фахівця відбуваються суттєві структурні зміни в мотивації придбання знань та досягнення у напрямку зростання питомої ваги внутрішньої мотивації, зрушення у системі особистісних рис, відбуваються посилення тенденції до самодетермінації і свідомого керування особистістю власною мотивацією. Вправи тренінгу спрямовують на розвиток мотивації досягнення та інтересу до діяльності, якою фахівці займаються. Виконання подібних вправ є особливо актуальним, коли суб'єкт втратив інтерес до своєї професійної діяльності, знаходиться на стадії стагнації (за Л. Мітіною), чи коли цей інтерес суттєво знизився. Виконання вправ розвиває здатність до самомотивації (людина набуває здатності та вміння надихати та спонукати самого себе до дій). Це стосується впливу самоефективності (О. Бандура) і впливу на вибір кар'єрного спрямування, і на її подальший розвиток

майбутніх фахівців спеціальної освіти. Виявлено, що, чим сильніше впевненість людей в їх можливостях, тим більше варіантів кар'єри вони розглядають як можливі, тим вищий інтерес, який вони виявляють до цих можливостей, тим краще вони готують себе для виконання різних професійних справ і тим більше вони успішні в них [10].

Кожного професіонала завжди цікавили способи, прийоми, які допомогли б йому активізувати власне мислення, розвивати творчі здібності, виробити вміння вирішувати нові життєво-важливі проблеми. Звернути увагу на те, що певні фактори сприяють більш продуктивній розумовій діяльності, що результати розумової праці бувають наслідком не тільки цілеспрямованого свідомого пошуку, а й щасливою здогадкою допомагають методи ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач). Менш популярні, але давно практикуються й інші методи: морфологічний аналіз, алгоритм розв'язання винахідницьких задач (Арізо), «гірлянди асоціацій», стратегія семикратного пошуку, конференція ідей, колективні записні книжки. Деякі з цих методів вважаються досить універсальними, придатними для вирішення творчих завдань у різних сферах трудової діяльності [2]. Таким методам простіше всього навчитися на тренінгах.

Наші дослідження показали, що специфіка креативного стану майбутніх фахівців спеціальної освіти – поєднання творчого піднесення, автономності, сформованості внутрішньої моделі ідеалу результату, совісність, емоційна стабільність та використання сукупності сприятливих супутніх творчості умов, що разом породжують новий спосіб практичної професійної діяльності. Ключовими бар'єрами креативного стану педагогів є екстравертивна орієнтація, чутливість до оцінок і ставлення оточуючих, тенденція до невротичності та виснаження психічної енергії в ході інтенсивного емоційного контактування, участь педагогів та особистісне конформне підкорення формальним заходам в освітньому закладі.

Як показують дослідження А. Бандури, не достатньо мати тільки певні психологічні характеристики, які зумовлюють успішність виконання тієї чи

іншої діяльності, потрібно ще і тверда впевненість людини в здатності реалізувати їх у відповідній ситуації [10].

За Роджерсом повноцінно функціонуюча людина це в першу чергу відкритість переживанням [7, с. 549], такі люди здатні слухати себе й інших, розвивати самостійно та за допомогою фахівців свою компетентність.

Структура психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти включає взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти:

а) когнітивний компонент – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної взаємодії; знань про особистісні особливості колег, їх потреби; знань про власні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей;

б) операційний компонент – сукупність умінь та навичок, які забезпечують успіх педагогічної діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; вміння викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки; впливати на людей, мотивуючи їх до успішної освітньої діяльності;

в) мотиваційний компонент – активне прагнення майбутніх фахівців спеціальної освіти до самовдосконалення, до підвищення власної компетентності, до особистісного зростання, зміст цього компонента розуміється саме через самоактуалізацію.

Розвиваючи названі компоненти психологічної компетентності, майбутній фахівець спеціальної освіти зможе стимулювати власне особистісне зростання, вдосконалювати себе, гармонізувати свою взаємодію з оточуючим світом і людьми – колегами, учнями, з іншими суспільними інститутами.

Розвитку операційного та мотиваційного компонентів психологічної компетентності та зростанню особистості допомагає активне психологічне навчання. Навчання відбувається у формі психологічного тренінгу у межах якого використовуються різноманітні психологічні методи та прийоми: вправи на само – та взаємоаналіз, «мозкові штурми», дискусії, ділові та

рольові ігри, аналіз ситуацій з життя освітньої установи, створення та презентація групових проектів.

Основна мета розвивально-корекційної роботи з педагогами спрямованої на підтримку психологічного благополуччя особистості фахівця, може бути конкретизованою у наступних завданнях:

- актуалізувати мотивацію досягнення та самовдосконалення;
- здійснити інтеграцію різних аспектів соціального управління у їх свідомості та сформуванню цілісного образу фахівця, розкрити його ціннісно-цільовий аспект;
- актуалізувати інтерес до змісту професійної діяльності;
- сформувати в учасників рефлексивні вміння (усвідомлення, самоусвідомлення рефлексивного аналізу, осмислення й переосмислення змістів свідомості щодо власного «Я» та досвіду взаємодії з соціальними системами та суб'єктами взаємодії;
- посилити позитивне самоприйняття у професії та впевненість у власній здатності самостійно вирішувати питання планування й розвитку кар'єри.

Теоретико-методологічною передумовою створення програми забезпечення психологічного благополуччя фахівців слугували рефлексивний підхід та гуманістичні ідеї самореалізації особистості в організації, покладені в основу програм розвитку кар'єри.

Загальні принципи побудови програми:

- особистісна орієнтованість і зацікавленість як процесом так і результатом;
- проблемність і рефлексивна спрямованість пропонованих завдань;
- активізація взаємодії та співтворчості усіх учасників;
- індивідуалізація розвиваючих впливів і комплексність використаних засобів і прийомів.

Активні методи навчання на сьогодні є пріоритетними для розвитку фахівців освіти, оскільки вони дозволяють у короткий термін передати

досить великий обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння навчальним матеріалом та його практичне закріплення. Перевага психологічного тренінгу полягає ще і в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності стосунків та взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи викладача, з метою навчання та психокорекції.

Основним засобом втілення створеної програми розвитку та корекції є тренінг який поєднує риси рефлексивного тренінгу, тренінгу сенситивності та креативності. Індивідуалізованою формою психологічного впливу на розвиток професійного розвитку особистості виступає індивідуальне психологічне та психотерапевтичне консультування.

Завдяки участі в психологічних тренінгах учаснику вдається виробити в собі чи вдосконалити такі групи якостей:

1) уміння розумітися в людях: здатність швидко і вірно оцінити їх психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їх настрій, думки, почуття;

2) морально – комунікативні якості: доброзичливість, повагу до інших, емпатію, вміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність тощо;

3) лідерські якості: вміння переконувати, повести за собою, активність, самостійність, сміливість, підприємливість;

4) уміння спиратися на колектив: рахуватися з думкою колективу, прислухатися до людей, формулювати спільні завдання. Наявність цих якостей особистості робить працівника установи освіти більш привабливим, близьким і зрозумілим співробітникам, батькам дітей, дітям, закріплює його статус у системі міжособистісних стосунків, сприяє професійному та особистісному зростанню.

Успішність проведення тренінгу і успішність навчання кожного його учасника залежить від багатьох факторів. Однією з найважливіших умов ефективності навчання виявляється прагнення самого учасника до

особистісного зростання, самовдосконалення, його активність, відкритість, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність. До методів психологічного стимулювання зараховано ті, що спрямовані створювати ситуацію успіху особистості, викликати та підкріплювати позитивні емоції з метою активізації її діяльності та мобілізації зусиль задля підвищення професійного рівня, та ті, що спонукають до відповідальності у досягненні зазначеної мети. До методів стимулювання також можливо віднести: методи заохочення, методи здорової конкуренції, методи моделювання перспективи, методи самоконтролю. Методи морального заохочення професійного зростання у педагогів базуються на створенні атмосфери довіри, уваги до кожного, особистісному спілкуванні адміністратора із працівником і останнього зі своїми колегами. Вони сприяють підвищенню відповідальності майбутніх фахівців спеціальної освіти у виконанні обов'язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації особистості та отриманню зворотної інформації про те, як оцінюється викладачами, потім адміністрацією і колегами та батьками вихованців їх діяльність та професійні якості.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Дергачева О. Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентации Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
3. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С.118-152.
4. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся,

Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56 – 65
[/http://www.inststat.smysl.ru/article/16.php](http://www.inststat.smysl.ru/article/16.php)

5. Максименко С.Д. Теоритичні основи психології особистості / Збірник наукових праць (Психологічні науки). – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – 206 с. Друкується за рішеннями вчених рад Бердянського державного педагогічного університету (протокол №5 від 30.11.2004 р.) та Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України (протокол №12 від 23.12.2004 р.)

6. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.

7. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996, №3.

8. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Вопросы психологии. - 2005. - №3. - С. 95-128.

9. http://psychologos./Автономия_и_самодетерминация_в_психологии_и_мотивации:_теория_Э._Деси_и_Р._Райана

10. Deci E. L. The psychology of self-determination. Lexington books, Toronto, 1980.

11. Deci E.L. and Ryan R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation 1990. Volume 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991.

12. Ryan R. M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. // American psychologist, 2000, Volume 55, N 1, p. 68-78.

13. Ryan R. M., Deci E. L., and Grolnic W. S. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology // D. Cicchetti and D. J. Cohen (Ed.) Developmental psychopathology. Volume 1. New York, A Willey –interscience publication, 1995, 618-655.

14. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being// *Ann. Rev. Psychol.* 200'. Volume 52. P. 141-166.

Розділ 5.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА, ЯК НЕОБХІДНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

5.1. Вплив соціально-психологічного чинників на соціальний інтелект майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти

Наше дослідження присвячене аналізу психологічних детермінант розвитку соціального інтелекту як елементу компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Розглядається вплив соціально-психологічного чинників на соціальний інтелект у студентів – майбутніх дефектологів. Дослідження проблеми професійного навчання студентів проводилося на основі професійних обов'язків дефектолога і визначенні психолого-педагогічних умов розвитку у майбутнього фахівця соціального інтелекту.

Проблема формування соціального інтелекту майбутнього дефектолога лежить у площині професійного зростання особистості з акцентом на розвиток сторін соціального інтелекту і є складною і багатоаспектною, тому різні напрями, форми та методи професійного становлення майбутнього фахівця є предметом наукових досліджень науковців (С. Балей, Г. Балл, Л. Бандура, Е. Зеєр, І. Зязюн, Д. Міллер, В. Моляко, К. Платонов, В. Семіченко та ін.). На думку вітчизняних дослідників (Л. Карамушка, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелева та ін.), також, майбутні фахівці повинні уміти розуміти психологічний зміст зовнішніх проявів особистості, прогнозувати можливі способи поведінки людини у певній життєвій ситуації, проектувати найбільш ефективні способи спілкування з людьми відповідно до ситуації, яка виникає, практично застосовувати найдоцільніші прийоми соціальної взаємодії з позиції власного особистісного та професійного потенціалу.

У процесі дослідження проблеми професійного навчання студентів (дефектологів) постає необхідність у визначенні психолого-педагогічних умов розвитку соціального інтелекту у майбутнього фахівця. Праці відомих учених: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, С. Савельєвої, Б. Чижевського, П. Підкасистого, А. Литвина та ін. присвячені науковому пошуку ефективних психолого-педагогічних умов організації освітнього процесу.

Наукові дослідження А. Леонтьєва (2004), О. Романовський, М. Канівець акцентують увагу на тому, що професійний розвиток майбутніх фахівців потребує створення такого освітнього середовища закладів вищої освіти, яке сприяло б тому, що студенти самі все більш усвідомлено і цілеспрямовано опановували методологію і технологію самопізнання, саморозвитку та самореалізації. Креативне освітнє середовище можна визначити як сукупність органічно поєднаних передумов для розвитку соціального інтелекту та творчого потенціалу майбутніх дефектологів.

Ми розглядаємо чинники розвитку соціального інтелекту майбутнього дефектолога в контексті компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти..

Метою нашого дослідження стало здійснення теоретичного аналізу психологічних детермінант та психолого-педагогічних умов розвитку соціального інтелекту у студентів – майбутніх дефектологів з точки зору компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Актуальність проблеми визначається необхідністю подальшої розробки теоретичних аспектів феномену соціального інтелекту взагалі та детермінант, що впливають на його розвиток, зокрема.

Аналіз нормативно-правових документів представляє всеохоплюючий перелік обов'язків, які людство готове визнати по відношенню до дитини. Отже, до основних функцій вчителя-дефектолога, в умовах загальноосвітнього та інклюзивного закладу, належать:

– надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП (особливі освітні потреби, далі ООП), згідно ІПР(індивідуальна програма розвитку, далі ІПР);

– моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР;

– надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);

– консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Соціально-культурні умови розвитку соціального інтелекту особистості, які змінюються в останні десятиріччя, призводять до погіршення розвитку таких здібностей, як здібність майбутніх дефектологів передбачати наслідки поведінки клієнтів у певній ситуації та здібність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Серед чинників, які негативним чином впливають на рівень розвитку здібностей соціального інтелекту учасників дослідження, можливо назвати зміни дитячо-батьківського спілкування, зменшення інтенсивності безпосереднього дружнього спілкування та зріст ваги спілкування в соціальних мережах, яке має значні особливості зворотного зв'язку.

Проблемою походження й сутності соціального інтелекту займалися Г.Айзенк, Г.Гарднер, Дж.Гілфорд, М.О'Саллівен, Ч.Спірмен, Р.Стернберг, Л.Терстоун, Р.Торндайк, М.Тісак, М.Форд, У.Чарлсворз та ін. На думку вчених, соціальний інтелект визначається як самостійне утворення в структурі інтелекту особистості, як інтегративна здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей.

У роботах А. Брушлинського, Ю. Ємельянова, М. Кашапова, С. Максименка, В. Порядіної, С. Рахманкулової, С. Рубінштейна, М. Тарасенко, О. Тихомирова та ін. досліджено особливості прояву соціального інтелекту у пізнавальній діяльності.

Соціальний інтелект вважається своєрідною здатністю знаходити спільну мову з суб'єктами соціального оточення, легко налагоджувати контакти з людьми та з ними взаємодіяти. Соціальний інтелект як фактор успішності професійної діяльності проаналізовано в працях І. Баширова, Г. Берклунд, В. Генкіної, М. Лукічової, С. Руденко, К. Саутіної. Проте, в психологічній науці не існує єдиної думки стосовно структури соціального інтелекту. Такими вченими, як-от: М. Амінов, М.Аргайл, М. Молоканов, Г.Оллпорт та ін. виокремлюється комунікативна компетентність у структурі соціального інтелекту, проте до складових комунікативної компетентності автори відносять різні властивості та характеристики.

Серед соціально-психологічних чинників провідними у розвитку соціального інтелекту є родинне оточення, студентська група та місце роботи, всі інститути соціалізації протягом життя людини.

М. Бобнева визначає наявність особливої потреби що формується у особистості – потреба у соціальному досвіді. Ця потреба може шукати вихід у стихійному пошуку як неорганізованих, некерованих вчинків так і дій, але може бути й у спеціально створених умовах. Тобто є необхідні розвитку особистості дві форми придбання соціального досвіду – і доцільно впорядковане соціальне навчання, і стихійна практика соціальних взаємодій, забезпечує спонтанний та активний розвиток особистості. Найважливішим завданням прикладної соціальної психології особистості, на нашу думку, є пошук оптимальних форм поєднання обох видів соціального навчання і виявлення їх специфічних закономірностей.

5.2. Сутність, структурні і рівневі характеристики соціального інтелекту

Соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації майбутнього дефектолога. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси,

пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (значущих дорослих, інших людей як партнерів по спілкуванню, групи однолітків тощо). Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння їх мовної продукції, а також невербальних реакцій (міміки, поз, жестів) і, є когнітивною складовою комунікативних здібностей студентів, запорукою ефективності міжособистісних взаємин. Інтенсивність процесу формування соціального інтелекту стимулюється початком шкільного навчання, навчання у вищій школі, початком трудової діяльності [1].

Аналіз наукових досліджень з проблеми, визначення сутності, структурних і рівневих характеристик соціального інтелекту дозволив теоретично обґрунтувати поняття соціального інтелекту майбутніх дефектологів та структурувати:

- компоненти – когнітивний, поведінковий, регулятивний;
- показники – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; товариськість, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, самоактуалізація, самоповага;
- рівні – високий, середній і низький [2, 7].

Українські психологи зазначають, що загальною для соціологів і психологів характеристикою ролей особистості як соціальних функцій є ціннісні орієнтації особистості та рольові установки (І. Бех), спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей (С. Максименко, В. Семиченко). Академік І. Бех зазначає: «...особистісне проступає через рольове в індивіді». Взагалі роль – це соціально нормований спосіб поведінки людини залежно від її статусу або позиції в суспільстві. Кожна людина має власний репертуар ролей, ситуацій міжособистісної взаємодії соціальних функцій тощо. Репертуар ролей тим ширший, чим багатший соціальний та емоційний досвід особистості, чим вищий рівень її соціального інтелекту. Схильність до переживань розвивається відповідно до низки відомих соціальних ролей (Г. Андрєєва, Н. Богомолова, Л. Петровська,

І. Юсупов). Так, наприклад, під час спілкування вчителя та учнів, матері й дитини, керівника і підлеглого виникає відповідна емоційна реакція в залежності від виконання ними конкретних соціальних ролей та функцій, залежно від статусу та позиції, яку вони займають у процесі відповідної взаємодії.

5.3. Комунікативна компетентність та соціальний інтелект як здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії і успішної соціальної адаптації майбутніх фахівців

Комунікативна компетентність, у свою чергу, як компонент культури спілкування, проявляється в досвіді особистісної й соціальної рефлексії. Це розкриває одну з функцій соціального інтелекту – рефлексивно-корекційну, що відображується у самопізнанні, і в усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності. Соціальний інтелект нами розглядається як здатність правильно розуміти поведінку людей. Ця здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії і успішної соціальної адаптації майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти та запорука їх успішної професійної діяльності.

Під соціалізацією в даному випадку ми розуміємо процес операціонального опанування соціальними суб'єктами різного рівня, майбутніми та сталими фахівцями освіти: від сім'ї до суспільства в цілому, – гуманістичними установками, методами, знаннями і цінностями.

У цілому в процесі інституціалізації та гуманізації гуманізм реалізує свої програми оптимізації умов буття людини на різних рівнях соціального життя. За словами А. Байбородова, «на чільне тут вже ставиться не тільки індивідуальна свобода, але і предметно-соціальні умови індивідного буття, включаючи й економічні фактори, які в свою чергу відіграють істотну роль, висловлюючись в рівні і якості життя, в необхідному і достатньому рівні матеріальних благ. А це передбачає перетворення, оптимізацію предметних

умов людського буття на макросоціальному рівні, створення можливостей для реалізації особистісного потенціалу в суспільстві. У цьому зв'язку соціальні схеми (мораль, право, політика, ідеологія, філософія та ін) вже не «самоцінні», а підконтрольні індивідам, самі суть не цілі, а засоби, слугуючи справі реалізації їх життєвих сил... Індивід як суб'єкт і носій сутнісних сил інтегрується в багатовекторну поліфонію соціального процесу... Дана парадигма бере за основу індивіда багатомірного, того що самореалізується.

Процес формування соціального інтелекту розгортається у конкретних умовах життєдіяльності людини. Одним з основних та домінуючих соціальних інститутів, що сприяють засвоєнню суспільного досвіду на різних вікових етапах, є сім'я. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених довели, що вже у ранньому дитячому віці діти, які виховуються у різних родинних умовах, відрізняються за кількісними і якісними характеристиками соціальної активності, яка виявляється у ставленні до оточуючих, до себе та до предметного світу.

Переважно сучасні дослідники (О. Власова, В. Комаров, Т. Кудрявцева) вважають освіту основним джерелом розвитку соціального інтелекту. Умовою формування соціального інтелекту є система освіти як джерело знань про багатовимірний оточуючий світ, його матеріальну, соціальну, моральну та політичну сфери. Саме пік освітнього розвитку припадає на студентство.

Поняття освіти у педагогічній психології зводиться до таких визначень: по-перше, освіта як соціальний процес передачі досвіду від покоління до покоління; по-друге, освіта як індивідуальний процес засвоєння й оволодіння загальнолюдським досвідом. Отже, професійна освіта виступає одним із чинників розвитку соціального інтелекту майбутнього дефектолога.

Успішність оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками та їх реалізація у професійній діяльності залежать від педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх дефектологів.

У сучасній педагогіці накопичений найбагатший арсенал методичних прийомів для реалізації спільної діяльності та передачі досвіду людства, що створює умову високоякісних змістовних зразків вирішення ситуацій у професії, серед яких можна виділити такі, як-от: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри, освітні ігри), використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії), соціальні проекти й інші поза аудиторні методи навчання (соціальні проекти, змагання, фільми, спектаклі, газети, виставки, презентації, пісні, казки), розминки, вивчення й закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними приладами, відео– й аудіоматеріалами, «Студент у ролі викладача», «Кожний навчає кожного», «Мозаїка», використання питань «Сократичний діалог», обговорення складних і дискусійних питань і проблем («Займи позицію» (шкала думок), ПОПС–формула, проективні техніки, «Один–удвох–усі разом», «Зміни позицію, «Карусель», «Дискусія в стилі телевізійного шоу», дебати, симпозіум), розв'язання проблем («Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Аналіз казусів», «Переговори і медитація») [9].

Із рівнем соціального інтелекту пов'язана мотивація соціального успіху. У дослідженні М. Кубишкіної виявлена роль соціального інтелекту в діяльності, спрямованій на досягнення високих результатів у соціально значущій професійній сфері [3]. Автор встановила, що основними характеристиками людей з вираженим мотивом соціального успіху є більша активність та впевненість у собі, а також високий рівень соціального інтелекту. У дослідженнях вітчизняних психологів тема взаємозв'язку соціального інтелекту та особистісних властивостей розроблена мало, наявні дослідження мають суперечливий характер. У ході комплексного дослідження, проведеного В. Куніциною, орієнтованого на виявлення змісту і структури соціального інтелекту, було виокремлено низку особистісних характеристик, пов'язаних з ним. Зокрема, встановлено, що чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більше розвинені саморегуляція, самовпевненість, здатність впливати на оточуючих. Більш високому рівню

соціального інтелекту відповідає і вищий рівень креативності, моральних настанов та самоповаги. Найвищий рівень соціального інтелекту характеризується задоволенням від спілкування та стосунків зі студентами, майбутніми колегами, розвинутим почуттям гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції та адаптивності [5].

Оскільки процес професійного становлення майбутніх дефектологів вимагає ґрунтовної психолого-педагогічної, методичної підготовки, тому вона має відповідати сучасному стану досліджень у цьому напрямі.

Без сумніву, майбутній дефектолог має спрямовувати освітній процес на особистість дитини, створювати максимально сприятливі умови для оволодіння дітьми з особливими потребами соціально накопиченого досвіду, опанування різними техніками мистецтва, розвитку і прояву творчої індивідуальності, моральних, інтелектуальних, трудових якостей, які забезпечували б особистості соціальну захищеність і гідне існування. Для реалізації зазначених завдань, у професійній підготовці самого дефектолога обов'язковим є врахування принципу паритетності. В основі принципу паритетності закладено ідеї особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання. Крім того, принцип паритетності вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків, та застосування активних, інноваційних методів і форм навчання. Головна функція викладача – допомога студентові у процесі усвідомлення ним своїх індивідуальних задатків і здібностей як суб'єкту освітнього процесу, а це і є, стверджує М. Гриньова, суб'єкт-суб'єктні стосунки (Гриньова, 2008) [4].

Принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів вимагає суб'єктивної взаємодії у тандемі «викладач-студент», де викладач не стільки навчає, а допомагає студентові вчитися самостійно, у результаті чого студент отримує не лише знання, але й майстерність. До провідних принципів професійного розвитку майбутнього дефектолога слід віднести також принцип діалогізації. Діалогічна педагогічна взаємодія

розгортається в умовах адекватного відображення учасниками педагогічного процесу позитивного особистісного ставлення один до одного. Відкрита взаємодія або діалог на всіх етапах професійної підготовки дефектолога постає оптимальною умовою його готовності до педагогічної взаємодії у його подальшій професійній діяльності. Реалізація попередніх принципів професійного розвитку майбутніх дефектологів передбачає створення сприятливого середовища. Згідно з сучасними світовими освітніми процесами, середовище набуває вагомого значення для активного залучення суб'єктів освітнього процесу, розвитку демократичних засад, міжособистісних взаємин. Тому важливим у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів є принцип створення сприятливого соціального середовища (соціальних установок) для оволодіння практичними діями та операціями професійної діяльності в умовах соціально-педагогічних реалій, що забезпечує розвиток соціального інтелекту.

5.4. Основні психологічні якості, необхідні для успішного формування соціального інтелекту майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти

Дані теоретичних узагальнень у наших дослідженнях дали можливість визначити основні психологічні якості, необхідні для успішного виконання функцій дефектолога. До них належать: аналітико-синтетична здатність мислення; імажинативні здібності, антиципація; альтруїзм, емпатія, рефлексія; критичність; гнучкість і глибина мислення; інтернальність, витримка, спеціальна методична здатність.

Наявність цих якостей є передумовою формування соціального інтелекту у поєднанні зі схильностями конкретної особистості та її індивідуальними особливостями.

Ми також спираємося на мотиваційно-динамічну стратегію вивчення майбутнього дефектолога, при дослідженні детермінації соціального становлення

відповідно до якої, основною характеристикою особистості виступає її спрямованість, яка може динамічно змінюватися відповідно до внутрішнього стану й зовнішніх соціальних умов.

Ми вважаємо, що поряд із зовнішніми факторами, які впливають на формування і розвиток соціального інтелекту, істотний вплив на ці процеси чинять внутрішньо психологічні, провідне місце серед яких належить індивідуально-психологічним особливостям: мотиваційному, когнітивному прояву та спрямованості особистості (соціальним установкам).

Результатом наших досліджень, аналізу теоретичного матеріалу та емпіричних даних, стали умовиводи про те, що саме високий рівень розвитку соціального інтелекту та розуміння можливостей його розвитку протягом всього життя і особистісних ресурсів у цьому напрямку становить фундамент успішного виконання в майбутньому всього функціоналу дефектолога.

Отже, майбутні фахівці спеціальної та інклюзивної освіти зорієнтовані на активну участь у навчальному процесі, тобто щось постійно здійснюють – говорять, декламують, проспівують логоритмічні вправи, моделюють, пишуть, виконують ролі у ділових та рольових іграх тощо. У даному випадку вони виступають не лише як слухачі та спостерігачі, але й як активні учасники подій, самостійно створюючи те чи інше явище. У контекст практичних занять ми запровадили також завдання, які сприяють розвитку креативного мислення, творчого потенціалу, емоційно-вольової сфери майбутнього дефектолога: метод драматизації (його ще називають психодрамою, або рольовою грою) відомий як один із методів активного соціального навчання та належить до тренінгів, об'єднаних під загальною назвою «групи зустрічей». Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації. Він дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність; дискусія (розгляд, дослідження) – суперечка, обговорення певного питання. Цей метод базується на обміні думками між учасниками [9]. Він навчає мислити самостійно, розвиває здатність методу виваженої

аргументації та поважання думки інших (дискусія, що виникає під час вирішення певної проблем, скерована на формування моральних та ідейних переконань).

У сучасних реаліях частково дистанційного навчання це забезпечується проведенням занять в режимі відео конференцій ZOOM.

Знання специфіки соціального інтелекту від дошкільного до зрілого віку, на різних вікових етапах особистості дає можливість прогнозувати розуміння соціальної реальності.

Відома періодизація Р. Селмана свідчить, що соціальний інтелект розвивається протягом всього життя людини. Навчання навичкам рішення складних соціальних задач може стати суттєвим напрямом вдосконалення особистості що розвивається та дорослої особистості. Якщо не навчати цьому цілеспрямовано, переважна більшість суспільства не зможе повністю реалізувати свій потенціал у ситуаціях соціальної взаємодії. Особливості підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до професійної діяльності обумовлені філософією розвитку сучасного суспільства. Культура вибудовування високих людських відносин, навчання цьому студентів – це незаперечна цінність сучасного суспільства. Розкриваючи специфіку соціального інтелекту на кожному етапі онтогенетичного розвитку особистості кожен студент, майбутній фахівець спеціальної та інклюзивної освіти для себе визначає свої потенційні можливості та ресурси.

Список використаних джерел

1. Альохіна Н. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації/ Вісник Харківського національного університету – №1046 – Вип. 51 – Харків, 2013. С. 60-63.

2. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Н. І. Булка // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 43–53.

3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія / О. І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.

4. Гриньова, М. В. (2008). Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ

5. Куницына В. Н. Межличностные отношения СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

6. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009, 301с.

7. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2016. URL:<http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. Дата звернення: 18.06.2018.

8. Сасько О. О. Застосування діагностики соціального інтелекту для дослідження соціально-психологічних особливостей юнацтва / О. О. Сасько //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2005. – Вип. 31. – Серія «Психологічні науки». – Т. 3. – С. 42–46.

9. Шнайдер, Альфред. Навчання через дебати: різноманіття поглядів [Текст] : / адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер; за заг. Ред. О. І. Пометун; пер. : Г. Гупан, Т. Клекота – К., БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.

10. Guilford J. P. The nature of human intelligence [Text] / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

11. Keating D. K. A search for social intelligence [Text] / David K. Keating // Journal of Educational Psychology. – Vol. 70. – 1978. – P. 218-233.

12. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] / D. A. Kenny // Annu. Rev. Psychol. – 1996. – Vol. 47. – P. 59-86.

Розділ 6.

ГУМАНІЗАЦІЯ ВІДНОСИН ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

6.1. Сутність гуманізму, гуманності, гуманних відносин; інклюзії, інклюзивної освіти, інклюзивного підходу

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується докорінними змінами у всіх суспільно-політичних та економічних структурах. Стратегічними завданнями реформування освіти в Україні є гуманізація та демократизація освітнього простору.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на тому, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Пріоритетними завданнями національного і громадянського виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

У «Концепції національного виховання» гуманізація віднесена до основних його принципів. Згідно з цим документом вона включає в себе: забезпечення умов для формування якостей та здібностей дитини; гуманізацію взаємин між вихователем і вихованцями; повагу до особистості; розуміння її запитів, інтересів; виховання гуманної особистості.

Спираючись на філософські, соціологічні та психологічні дослідження, педагогічна наука все активніше шукає шляхи виховання гуманної людини.

У працях вітчизняних і закордонних філософів: А. Арнольда,

Н. Бережного, А. Гаврилова, М. Петросян, С. Попова, Б. Рюрикова, П. Федосєєва, М. Фрітцханда, Г. Янсена та інших розглядається сутність гуманізму, приділяється увага реалізації його принципів у різноманітних соціальних умовах життя людей, більш чітко визначаються категорії «гуманізм» і «гуманність».

Психологічний аспект гуманізму досліджували: А. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Ковальов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін. У їхніх працях аналізуються особливості особистісних відносин та виокремлюються гуманні відносини як головний зміст гуманізму.

У педагогіці особливості морального виховання дітей у душі гуманізму досліджували: В. Абраменкова, І. Бех, Н. Болдирєв, А. Гончаренко, М. Духовний, Т. Коннікова, Л. Косенко, Б. Ліхачов, А. Макаренко, Л. Новікова, Л. Рувинський, Ю. Сокольніков, В. Сухомлинський, Н. Тарасевич, Н. Шевченко, В. Шуменко, Н. Цуканова та ін.

Числені дослідження у сфері морального виховання, зокрема формування гуманістичних відносин, свідчать про неабияку актуальність даної проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства.

У словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука «гуманізм» (від лат. *humanus* – людський, людський) пояснюється як світогляд, заснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей.

В етиці гуманізм розглядається як один із фундаментальних принципів моралі, що розкривається у виявленні піклування про всебічний розвиток особистості, взаєморозуміння, поваги, неприйняття зла та несправедливості.

Діалектико-матеріалістична концепція гуманізму полягає в поясненні його не тільки як естетичної, але і як соціально-політичної проблеми. В даній парадигмі сутність гуманізму характеризується як забезпечення повного благополуччя і вільного всебічного розвитку всіх членів суспільства.

Поняття «гуманізм» вживається у вузькому й широкому розумінні. У вузькому значенні, гуманізм – це ідеологія епохи Відродження, світське

вільнодумство тієї доби, започаткований у середині XIV століття прогресивними мислителями Італії.

Витоки сучасного гуманізму походять з епохи Відродження (XIV-XVI ст.). Великі письменники, вчені, художники: Данте, Франческо Петрарка, Леонардо да Вінчі, Еразм Роттердамський, Томас Мор, Кампанелла і багато інших, виступали проти нерівності людей, виправдовували прагнення людини до різнобічного розвитку, до радощів життя, до задоволення своїх та суспільних потреб.

Гуманізм швидко поширюється по всій Європі й стає головною течією в тогочасному духовному житті. Він спирався на ідею антропоцентризму, розглядаючи людину як головний предмет і мету науки та проголошував її найвищою цінністю, утверджував її здатність до пізнання й творчої діяльності.

У вузькому розумінні поняття «гуманізм» вживається для характеристики культури та ідеології епохи Відродження. Існують і більш широкі трактування даного поняття.

Гуманізм – складне і багатообразне явище, тому в сучасній філософії не існує однозначного тлумачення цього поняття. Так, «Тлумачний словник кінця XX століття» роз'яснює, що гуманізм як систему поглядів, яка ґрунтується на загальнолюдських цінностях і відстоює свободу особистості в соціальній, політичній, релігійній та інших сферах життя».

Український тлумачний словник розкриває поняття «гуманізм» як «світогляд, що розкривається на визнанні цінності людини як особистості, на утвердженні блага людини як найважливішої мети суспільного розвитку».

У «Педагогічній енциклопедії» гуманізм тлумачиться як «визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей».

У сучасних умовах термін «гуманізм» пояснюється як рух громадської думки, заснований на ідеї пріоритету людських інтересів і цінностей в розвитку світу. Гуманізм проповідує ідеї добра, любові та поваги до людей.

Таким чином, гуманізм – це: людяність, культурний рух епохи Відродження, принцип світогляду. Гуманізм – це вираження людяності в усіх багатоманітних проявах людської поведінки.

Поняття «гуманність», «гуманні відносини» – похідні від поняття «гуманізм». Гуманність у людських взаєминах належить до числа тих вічних питань, які пронизують собою всю історію розвитку людської думки, набуваючи в кожен історичну епоху нового конкретного змісту. Вона зумовлена моральними нормами і цінностями, системою установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту). Гуманність представлена у свідомості переживаннями жалю і реалізується в спілкуванні та спільній діяльності в актах сприяння, співучасті, допомоги.

Гуманність – це людяність. Бути гуманним – означає бути людяним. Науковому доробку відомі й інші трактування гуманності. Це поняття характерне для різних наук: філософії, психології, педагогіки, культурології, юриспруденції тощо.

Широко гуманністю оперують у юридичній практиці. Є злочини проти гуманності, або антигуманні. Вони суперечать людській натурі, яка в сучасній юриспруденції вважається вищим ідеалом людства, критерієм нормальних міжособистісних відносин.

В інших науках є свій підхід до гуманності. Наприклад, у філософії можна зустріти таке визначення: гуманність є «мета людського розвитку», або «почуття блага в спілкуванні з іншими». Тобто, під дане поняття підводяться різні філософські концепції.

У педагогіці гуманність, гуманна позиція – це виховання за допомогою опори на кращі особистісні якості людини, допомога в самореалізації, самовихованні.

У психології є цілий напрямок – «гуманістична психологія». Тут теж проголошуються ідеї самореалізації, самоактуалізації. У зв'язку з цим частіше вживається слово не «гуманний», а «гуманістичний» – що відноситься до даного напрямку.

У словнику іншомовних слів за ред. П. Пчолкіна «гуманність» – риса людини, яка проявляється у людяності у своїх діях і ставленні до інших людей.

Отже, аналіз літератури дає підстави стверджувати, що гуманність – це певна любов, увага до людини, повага до людської особистості; гарне ставлення до всього живого; людяність, людинолюбство. Гуманність розглядається і як система установок особистості стосовно людини, групи людей, живої істоти, зумовлена моральними нормами та цінностями, представлена у свідомості переживаннями жалю і реалізована у спілкуванні та діяльності в актах сприяння чи допомоги.

У вузькому сенсі гуманність – прагнення не завдавати страждання іншим людям, наскільки це можливо.

У життєвому та психологічному сенсі гуманність як якість та істотна властивість людини включає в себе:

- альтруїзм (доброту);
- моральність як сукупність життєвих правил поведінки, що реалізують альтруїзм і пригнічують егоїзм;
- волю, як душевну силу, що реалізовує альтруїстичну і моральну поведінку в боротьбі з власним і чужим егоїзмом.

Без кожної з цих складових – альтруїзму, моральності і сили волі – гуманність немислима та існувати в дії, в дійсності, як реальна і дійсна людяність не може.

У свою чергу, гуманістичне виховання має на меті гармонійний розвиток особистості і формування гуманного характеру відносин між учасниками педагогічного процесу. Для позначення таких відносин вживається термін «гуманні відносини», які формуються в процесі гуманістичного виховання.

Гуманні відносини – це соціальна взаємодія різних суб'єктів: людей, мікрогруп і колективів. Це суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалог, в якому беруть участь конкретні особистості. Справжній діалог – це міжособистісна

взаємодія «на рівних», в якому одна людина сприймає іншу як таку ж цінність, як і вона сама. Тобто, гуманні відносини можна розглядати як форму міжособистісних відносин, заснованих на принципах гуманності, а також сукупність гармонійних відносин суб'єкта зі світом, іншими людьми і з самим собою.

Для нашого дослідження важливим є з'ясування сутності понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта».

Інклюзія пояснюється як процес рівноправного залучення осіб з порушеннями психофізичного розвитку до активного академічного та суспільного життя.

Під інклюзивною (включеною) освітою необхідно розуміти процес спільного виховання і навчання осіб з особливими потребами з ровесниками з нормотиповим розвитком.

Інклюзивний підхід забезпечує сприятливі умови, за яких усі діти мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливостями психофізичного здоров'я, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх школах.

У суворих реаліях нашого сьогодення, коли розквітають такі негативні явища як агресія, жорстокість, булінг в усіх його різновидах, актуалізувалася проблема формування гуманних відносин дітей, в основі яких – турбота, доброта, повага, чуйність, толерантність, безкорислива допомога один до одного і особливо до дітей, які мають відмінності у розвитку, оскільки, як показує досвід, саме такі діти частіше всього стають жертвами принижень, цькування, знущань, а то і фізичних розправ.

Отже, гуманізм – це одна з форм суспільної свідомості, характерна риса світосприйняття, яка відображає ставлення до людини, як до найвищої цінності на Землі, а гуманність – особистісна якість, зміст якої обумовлений сукупністю етичних норм, що виражають уважне, чуйне, турботливе ставлення до людини, непримиренність до будь-яких антигуманних проявів.

Таким чином, гуманні відносини – це прояв гуманності у стосунках між людьми.

Інклюзія в перекладі з англійської означає включення. Тому інклюзія передбачає спільний процес навчання, виховання, розвитку та корекції звичайних дітей та дітей з тими чи іншими відхиленнями у розвитку.

Сучасні негативні тенденції у взаємовідносинах дорослих та дітей між собою загострили проблему гуманізації їх відносин. Тому наше дослідження зорієнтоване на теоретичну та практичну підготовку майбутніх педагогів до реалізації складної педагогічної проблеми – формування гуманних відносин у дітей у системі інклюзивної освіти.

6.2. Аналіз літератури з проблеми гуманізації відносин дітей

Проблема формування гуманності у дітей була предметом дослідження багатьох науковців. Оскільки фундаментальною основою педагогіки є філософія, ми, перш за все, з'ясували філософські засади досліджуваної проблеми.

Відомі філософи С. Берман, Л. Мисливченко, С. Попов, М. Петросян та ін. розглядають гуманізм як категорію світосприйняття, до структури якої входять: піклування про благополуччя людей, про створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості, повага і захист достоїнств і прав людини, боротьба з будь-якою експлуатацією і злом.

Визначають гуманізм як принцип моральності, в основі якого лежить переконання в безмежності можливостей людини і її здатності до вдосконалення, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб та інтересів повинне стати основною метою суспільства.

М. Петросян зазначає, що істинний гуманізм пов'язаний з виникненням ідеалу людини, зі ставленням до неї як до найвищої цінності на Землі, з практичною діяльністю, що спрямована на створення необхідних умов для повного матеріального благополуччя та вільного всебічного розвитку всіх

членів суспільства, кожної особистості для утвердження людських відносин між людьми» [6, с. 8].

Учені звертають увагу на те, що гуманність не адекватна гуманізму, оскільки гуманність – це моральний аспект, а тому сутність гуманних відносин виражається в глибокому шануванні людської гідності, у виявленні уваги до людини, турботі про неї.

Психологічний аспект гуманізму розглядається в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, А. Ковальова, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. У їх наукових дорбках виокремлено особливості особистісних відносин, розкрито їх роль у життєдіяльності кожної людини та визначено зміст гуманних взаємовідносин, що виступає домінантним показником моральної спрямованості особистості.

Психологи В. М'ясищев, С. Рубінштейн, О. Бодальов, А. Петровський та інші специфіку особистості вбачають у зв'язках і відносинах людини із суспільством. У процесі характеристики особистості з позиції її спрямованості, рівнів розвитку, вихованості, структури та динаміки, ми тим самим характеризуємо її відносини. Розвиток особистості є не що інше як розвиток її відносин. Людину як особистість характеризує система її відносин, зумовлених життям у суспільстві, – переконливо стверджують психологи [7; 8].

Науковець В. Білоусова вважає, що у триєдинстві життєдіяльності особистості – діяльність, відносини і спілкування – найважливішим для людини є відносини, бо вони притаманні тільки людині і є однією з визначальних її характеристик. Відносини характеризують зв'язки людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, пронизують будь-який особистісний її прояв, вказують на цілісність людини, оскільки належать не до частини її психіки, а до особистості в цілому[2].

Дослідження науковців дозволяють зрозуміти, що вплив усіх зовнішніх чинників опосередковується внутрішнім світом людини, в якому переломлюються зовнішні впливи, знання про сутність моральної поведінки і

гуманних відносин. Гуманне ставлення до людей проявляється за умови усвідомлення особистістю його значимості, перетворення його норм у вимоги до себе.

Особливу цінність для нашого дослідження становить визначення поняття моральних відносин. Так, психолог Б. Ананьєв розуміє моральні відносини як об'єктивну відповідність окремих дій і вчинків особистості потребам й інтересам суспільства, яка реалізується у різноманітних способах діяльності.

Сама поведінка – це практично здійснюване людиною ставлення. В. М'ясищев вважає моральність найважливішим продуктом суспільного розвитку, підкреслюючи, що проблема моральності є в першу чергу проблемою моральних відносин. Відповідно гуманні відносини не можна представляти як частину або окремий елемент, а необхідно розуміти як інтегральну «позицію» особистості в цілому.

На думку С. Рубінштейна, одним із суттєвих параметрів, за якими вимірюється людина, є її ставлення до іншої людини. Оцінка поведінки і вчинків людини здійснюється з точки зору того, звеличує чи принижує вона людину з точки зору гідності, цінності морального рівня її життя для інших людей [8].

Отже, в подальшому дослідженні ми будемо спиратися на трактовку ключових понять проблеми морального виховання взагалі та формування гуманних відносин зокрема у молодого покоління, поданих у філософській та психолого-педагогічній літературі відомими науковцями.

З аналізу літературних джерел можна зробити висновок, що в процесі формування гуманних відносин у дітей велику роль відіграє особистісно орієнтований підхід до кожної особистості дитини, сутність якого ми розглянемо у наступному параграфі.

6.3. Сутність особистісно орієнтованого підходу у процесі гуманізації відносин дітей

Особистісно орієнтований підхід – важлива умова ефективного виховання дітей. Він виступає концептом особистісно орієнтованого виховання і визначає основні його положення.

В основу сучасної теорії особистісно орієнтованого виховання покладено провідні ідеї як зарубіжної гуманістичної теорії (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм, Р. Мей, В. Франкль, Л. Божович, О. Леонтьєв, Л. Виготський та ін.), так і вітчизняної гуманістичної парадигми виховання:

- психологічного супроводу на всіх вікових етапах (І. Бех);
- організація індивідуально-творчої, ціннісно-сміслової діяльності (О. Бондаревська);
- забезпечення педагогічної допомоги (О. Газман) та ціннісно-сміслової рівності дітей і дорослих, творчого підходу до виховання (І. Колесникова, О. Сафронова);
- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії (О. Кононко, С. Степанов, Т. Фролова, Н. Щуркова) та інші.

Особистісно-орієнтоване виховання – це розвиток і саморозвиток особистісних якостей на основі загальнолюдських цінностей. У його основі гуманістичні засади та цінності.

Гуманістичне особистісно-орієнтоване виховання – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, в ході якої відбувається входження дитини в культуру, життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей і можливостей [1].

У системі особистісно орієнтованого виховання вибудовується нова модель виховання, центром якої стає особистість дитини з її потребами, самобутністю і самоцінністю, що вимагає досконалого її вивчення та врахування психологічних, фізіологічних та соціальних особливостей.

Особистісно орієнтоване виховання сприяє усвідомленню вихованцем себе як особистості, вільному і відповідальному самовираженню та самоствердженню. Воно утворює людину як найвищу цінність на Землі, створює умови для повноцінного функціонування та розвитку кожної особистості.

Особистісно орієнтований підхід в освіті виявляється у ставленні педагога до вихованця як до особистості, як до відповідального суб'єкту власного розвитку і суб'єкту виховної взаємодії. Він забезпечує педагогічну допомогу та підтримку, психологічний супровід в усвідомленні себе особистістю, у формуванні «Я-концепції», у виявленні, розкритті своїх можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації, самовизначенні та самоствердженні кожної дитини, у розвитку її неповторної індивідуальності [16].

Особистісно орієнтований підхід до виховання ґрунтується на методологічних принципах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності, орієнтації на особисті потреби, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо.

В умовах особистісно орієнтованого підходу домінантами виховної позиції педагога стають:

- розуміння дитини (станів, проявів, переваг, недоліків), прийняття її (позитивне ставлення);
- визнання права бути самою собою, індивідуальністю, мати свою позицію щодо явищ, ситуацій, проблем тощо [1].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми виокремили ряд принципів (фундаментальних положень) особистісно орієнтованого підходу:

- *індивідуальності* (врахування індивідуальних особливостей);
- *суб'єктності* (дитина є суб'єктом педагогічної взаємодії в системі суб'єкт-суб'єктних відносин);

- *самоактуалізації* (підтримати потребу до прояву та розвитку потенційних можливостей, створювати необхідні умови для цього);
- *вибору* (надання можливості вибору відповідних дій, засобів, поведінки тощо);
- *творчості та успіху* (організація застосування знань, умінь, здібностей в нових умовах, створення ситуації успіху);
- *довіри та підтримки* (укріплення віри в свої сили, почуття власної гідності, забезпечення комфортного психоемоційного стану);
- *співпереживання* (сприяє прийняттю та засвоєнню моральних норм);
- *створення емоційно збагачених виховних ситуацій* (сприяють емоційному переживанню знань про моральні норми, знання набувають емоційної значущості);
- *особистісно розвиваючого спілкування* (залучає вихованців до суспільних цінностей);
- *аналізу власних і чужих вчинків* (сприяє роботі над помилками, формуванню мотивації, умінь прогнозувати та передбачати наслідки дій, вчинків та гуманістичної спрямованості) [1;16].

На основі аналізу літератури можна зробити висновок, що особистісно зорієнтований підхід створює:

- «...по-перше, простір для прояву особистих проблем вихованців, із сукупності яких складається їхнє власне життя і без яких вони не уявляють себе особистостями;
- по-друге, в такому виховному середовищі особисті проблеми вихованців вирішуються психологічно найоптимальнішим для них чином. Це означає, що дитина не зазнає таких дій педагога, за яких буде принижена її гідність. Навпаки, будь-яка життєва колізія завжди виступатиме приводом для утвердження гідності дитини» [1].

Отже, ми з'ясували, що в сучасних умовах новою освітньою парадигмою є особистісно орієнтоване виховання. Змістом його є знання

педагогом внутрішнього світу, індивідуальних особливостей дитини, розуміння і використання ним психологічних закономірностей її розвитку.

Сутність особистісно орієнтованого підходу до виховання полягає в орієнтації на особистість, розумінні її, прийнятті, наданні допомоги, підтримки, забезпеченні психологічного супроводу у вирішенні проблем та важких життєвих ситуацій.

У процесі подальшого дослідження ми дотримувалися визначених принципів особистісно орієнтованого виховання та забезпечували умови для вирішення проблем гуманізації відносин дітей.

6.4. Умови формування гуманності у дітей

Сучасні вітчизняні дослідники С. Анісімов, І. Бех, В. Вічев та ін. вважають, що сутність морального виховання особистості полягає у комплексному впливові на особистість, який передбачає формування та розвиток у єдності з моральною свідомістю, моральних почуттів та поведінки.

Зважаючи на психолого-педагогічні механізми формування гуманності, ми розробили та підібрали доцільні методи, форми та засоби виховної роботи, які б сприяли вирішенню поставленої мети та завдань.

Особливу увагу ми приділили розробці психолого-педагогічних умов формування гуманності у дітей. На нашу думку, процес гуманізації відносин дітей буде успішним за наступних умов:

- залучати дітей до ситуацій, в яких потрібно вміти допомогти іншому: це спеціально створені педагогом ситуації, в яких діти мають діяти в форматі, заданому педагогом; домінування непрямих вимог: натяк, рекомендація, пропозиція, довіра, прохання, доручення, за яких діти не відчують тиску, у них з'являється відчуття самостійності надання допомоги (не за зовнішніми вимогами, проханнями, іншими збудниками, а за власною ініціативою, за власним бажанням без сторонніх підказок).

У зв'язку з цим видатний український педагог В. Сухомлинський у пораді №100 (праця «Сто порад вчителів») писав (по секрету), що дітей треба навчати і виховувати таким чином, щоб вони не помічали, що на них впливають, а відчували власні внутрішні потяги до чогось: щось виконувати, над чимось працювати, займатись самоудосконаленням, про когось дбати, комусь допомагати тощо.

Іншими словами, здійснювати виховний вплив у такий спосіб, щоб зовнішні педагогічні вимоги, пройшовши через внутрішній світ дітей (бажання, інтереси, цінності тощо) знаходили в душах дітей позитивний емоційний відгук (викликали позитивні почуття та емоції).

За таких умов, на фоні сприятливого емоційного фону, вимоги дорослих трансформуються в особистісно значущі потреби дітей. Серед багатоманіття різнохарактерних потреб в конкретних навчально-виховних ситуаціях, одна із них стає домінуючою, яка і визначає вчинки та поведінку дитини в певних умовах. Неодноразове повторення в таких ситуаціях гуманних виявів веде до закріплення їх на підсвідомому рівні, до формування навичок та звичок моральної поведінки;

- оскільки діяльність – це та сфера, в якій формується та укріплюється свідомість, навички та звички поведінки, необхідно поступово ускладнювати її види та зміст. При цьому необхідно враховувати поставлену мету, цілі та завдання як конкретизовані кроки до досягнення мети. Основна тенденція: від простих до складніших, а від них – до складних видів діяльності за формою та змістом. Наприклад, в дошкільному віці стосовно ігрових видів діяльності: від простих дидактичних ігор до складніших імітаційних, від ігор-бесід до складних ігор-драматизацій, сюжетно-рольових ігор.

Найбільший виховний потенціал, в плані формування гуманності у дітей, міститься, на думку психологів, у сюжетно-рольових іграх, напрямок ускладнення яких визначив Д. Ельконін: від ігор з розгорнутою системою дій і прихованими за ними ролями і правилами – до ігор зі згорнутою системою дій, з яскраво вираженими ролями, але прихованими правилами – і, нарешті,

до ігор з відкритими правилами і прихованими за ними ролями. відкритими правилами і прихованими за ними ролями;

- формувати ціннісну мотивацію гуманних відносин та гуманної поведінки. Мотив – це внутрішній збудник. Мотивація формується через вимоги дорослих, які, проходячи через внутрішній світ дітей, трансформуються в особистісно значущі потреби, які, в свою чергу, опредмечуються і перетворюються в мотиви. А це можливо за умови, коли вимоги дорослих (прямі, непрямі) викликають у душах дітей позитивні почуття та емоції, знаходять позитивний відгук, створюють сприятливий емоційний клімат. Тому збуджувати і розвивати емоційну сферу дитини – першочергове завдання;

- забезпечувати суб'єкт-суб'єктну, діалогову взаємодію з дітьми. Дорослі є суб'єктами, бо вони впливають на дітей; діти виступають об'єктами, бо на них впливають. Але будувати взаємодію з дітьми необхідно на суб'єкт-суб'єктному рівні, коли і діти є суб'єктами своєї діяльності, пізнання: у них активні всі психічні процеси, вони активно співпрацюють з педагогом, радісно, на фоні позитивних емоцій, виконують усі доручення, завдання. Групою вчених під керівництвом психолога К. Платонова доведено, що від монологу педагога в пам'яті дітей в середньому залишається близько 10% інформації, тоді, як активне діалогове співробітництво, активні методи навчання та виховання дітей, до яких в першу чергу відносяться й ігри в пам'яті залишають близько 90% почутого від дорослих. Ось у чому цінність діалогової, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми;

- домагатися усвідомлення важливості гуманного ставлення до себе та до інших людей. Фундаментальною моральною якістю, як стверджують психологи, є почуття власної гідності, як повага та любов до себе, цілком позитивне сприйняття самого себе. На основі неї ефективно формуються та розвиваються й інші моральні якості. Тож батькам і педагогам необхідно підтримувати дитину, допомагати, цінувати і ні в якому разі не ображати, не

принижувати, не порівнювати з іншими, де інша дитина – розумніша, працюватіша, на все здатна тощо. За таких умов (приниження) комплекс неповноцінності буде гарантованим.

Необхідно створювати ситуації, в яких діти почуватимуться щасливими, радісними, задоволеними від наданої допомоги, проявлення співчуття, чуйності постраждалому, потерпілому, або просто людині, дитині, тварині, рослині, які потребували допомоги. Відчуття цієї радості впевнюватиме дитину в необхідності гуманних виявів. Надзвичайно важливим є акцентування педагогом уваги своєї й інших дітей, всього колективу на гуманістичних проявах дітей, подяка їм, підтримка їх, використання різних форм заохочень для подальших гуманних проявів;

- урахувувати індивідуальні та вікові особливості дітей. Діти різні: у них різні характери, темпераменти, здібності, форми поведінки, характер перебігу психічних процесів, інтереси, бажання, цінності тощо. Педагогу треба глибоко вивчати дітей. Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський стверджував, що, перш, ніж виховувати дітей у всіх відношеннях, треба вивчити їх у всіх відношеннях, тільки тоді педагог знайде найкращий підхід до кожного.

Знати треба й вікові особливості: домінуючі потреби, провідні типи діяльності, психологічні новоутворення кожного вікового періоду, суперечності, соціальну ситуацію розвитку, особливості анатомо-фізіологічного, психічного, духовного, соціального розвитку. Ці знання допоможуть педагогу знаходити найвпливовіші засоби впливу на дітей з метою гуманізації їх відносин;

- створювати можливості для розширення реальної практики гуманних вчинків: по відношенню до себе, близьких, друзів, однолітків, людей різного віку; по відношенню до тварин, природи взагалі. Тому не замикатися тільки на заходах вдома, в дошкільних установах, необхідно стимулювати гуманні прояви й в широкому соціумі. У вирішенні цих завдань допоможуть прогулянки, екскурсії, відвідування притулків, зоопарків тощо.

Актуальні поради щодо вирішення зазначеної проблеми ми знаходимо в педагогічному досвіді В. Сухомлинського. На його переконання, щоб пробудити в дітей добрі почуття до людини, треба виховати в них любов і повагу до близької, дорогої людини. Адже справжня школа виховання сердечності, чуйності – це родина, і ставлення до матері, батька, дідуся, бабусі, братів, сестер є перевіркою людяності. Тому потрібно залучати дітей до діяльної турботи про них [14].

У процесі взаємодії з дітьми педагог вбачав та створював багато умов для проявлення ними свого гуманістичного потенціалу: турбота про навколишнє середовище, про сім'ю та однокласників, про людей похилого віку; створення лікарень для пташок і тварин; допомога немічним; участь в естетизації школи і селища та багато ін.

Він навчав дітей більше усвідомлювати внутрішній світ інших людей, читаючи їх зовнішній вигляд, визнавати та розуміти почуття радості, смутку, зневіри тощо [11];

- формувати правильну моральну спрямованість громадської думки дитячої групи. Колективна думка – потужний регулятор і стимулятор моральної поведінки, гуманних проявів у дитячих колективах. Особливого значення вона набуває в підлітковому віці, оскільки змінюється соціальна ситуація розвитку, і найавторитетнішими для підлітків стають їх однолітки, ровесники. Тому їх думка про них володіє потужною виховною силою. Але й в дошкільному віці вона має великий потенціал. Тому заохочення дітей до аналізу вчинків, поведінки, тих чи інших проявів, ставлень дітей, вироблення спільної колективної думки відносно гуманних, чи інших вчинків дітей, персонажів, героїв казок, творів – важливе завдання педагога;

- подавати дітям яскравий, позитивний, емоційно забарвлений зразок – еталон гуманної поведінки (приклад вихователя, близьких дорослих; підбір дитячої художньої літератури з полярними персонажами). Читання казок, оповідань, дитячої літератури різних жанрів з наступним, або паралельним обговоренням, порівняльним аналізом вчинків та поведінки героїв справляє

глибоке враження на дітей, збагачує їх моральну свідомість, формує ціннісну мотивацію гуманних вчинків;

- організація для дітей ситуацій морального вибору: сказати так, чи по-іншому висловитися, промовчати чи висловити свою думку, засудити чи підтримати, діяти на користь собі чи іншим, поділитися чи з'їсти самому, чинити гуманно чи по-іншому, – можна перераховувати безкінечно. Головне, щоб дорослий так ювелірно та майстерно організував таку ситуацію, де діти діяли б морально, гуманно і відчували від цього емоційне задоволення. Коли треба, спрямувати дії дітей, надихнути, вмотивувати, показати приклад, виконувати щось разом з дітьми;

- створення для дітей ситуації успіху, радості (висвітлення всього позитивного, що є в дитині; залучення до таких видів діяльності, де дитина покаже себе з найкращого боку, де розкриються її здібності й таланти; позитивна оцінка та підтримка найменших гуманних проявів). Звісно, що, перш за все, необхідно вивчати дітей, аналізувати та установлювати причинно-наслідкові зв'язки їх дій, вчинків, поведінки. Домагатися створення повної картини характерологічних особливостей кожної особистості дитини.

Досвід засвідчує, що проникнення у внутрішній світ дитини, ґрунтовне вивчення її особливостей можливі за умови, коли між педагогом і вихованцем встановлюються справжні дружні взаємини. Спільність інтересів виступає для цього найміцнішою основою. Щоб знайти шлях до дитячого серця, відкрити його для себе, між педагогом та дитиною мають бути довірливі, дружні стосунки. Дуже добре, коли вчитель живе інтересами дитини, поділяє з нею і радість, і невдачі, підтримує, допомагає та вболіває за її долю. Щирість з боку педагога зумовлює й відвертість, відкритість дитини, що допомагає її краще пізнати та вивчити.

Тільки за таких умов педагог зможе підтримати дитину і підвищити її статус в системі міжособистісних відносин в колективі;

- гуманне ставлення педагога до дітей, прагнення зрозуміти дитину, її стан, мотиви вчинків. Роль дорослого у моральному розвитку вихованців дуже велика. Стосунки у системі «педагог – дитина» сприймаються й переживаються дітьми зі знаком «плюс», або «мінус». Від цього залежить комфорт вихованця, його настроїв, сприйняття оточуючих. Любов до дітей, повага, довіра, віра в них, толерантний та оптимістичний підходи розтоплюють лід в дитячих душах, зігрівають їх і сприяють випромінюванню добра по відношенню до інших.

Спираючись на діяльнісний підхід, навчання дітей нормам моральних відносин краще здійснювати у процесі спільної з ними діяльності. У діяльності, особливо ігровій, виникають ситуації (іноді їх створює вихователь навмисно, цілеспрямовано), які дозволяють підтримувати позитивні прояви дітей, формувати у них певні форми поведінки. Особливу увагу треба приділяти способам впливу на дітей, які розвивають моральну свідомість, позбавлені повчальності, диктату і які забезпечують умови для гуманних проявів.

Слушні поради щодо формування гуманності у дітей ми знаходимо в педагогічному досвіді В. Сухомлинського. Педагог вважав, що виховувати гуманність у дитини потрібно з любові до усього живого, до рідних людей, до тварин, до природи.

Червоною стрічкою у гуманістичній педагогіці Василя Олександровича проходить важливість єднання душі, духу і тіла. Навчально-педагогічний процес покликаний зберегти та укріпити цю єдність, якою кожна людину наділила природа. Адже гуманність – це широке поняття, воно не терпить байдужості та злості. Тому Сухомлинський пропагує у своїх ідеях нонконформізм (тип взаємин між колективом та особистістю, коли дитина стає лідером і веде за собою інших, проявляючи свої здібності, можливості і таким чином самостверджується), який дає змогу кожній дитині проявити себе, усі свої грані, таланти і робити це вдома, у садку, в школі, не обмежуючи себе [12; 14].

Видатний педагог переконливо стверджував, що гуманістичне виховання передбачає запровадження «моральної звички» (звикання до моральних вчинків) та «моральної свідомості» (позитивні думки, емоції та акти волі, пов'язані з моральними діями). Необхідно, щоб моральні бесіди і пояснення моральних принципів супроводжувались можливостями для здійснення моральних вчинків [13].

Сухомлинський зазначав, що не кожна дитина може стати найкращою в світі, але кожна може досягти чогось і знайти спосіб принести радість собі й іншим.

Створення сприятливих умов, застосування ефективних доцільних методів, прийомів, засобів, форм гуманізації відносин дітей залежить від педагогічної майстерності педагога, його компетентності, гуманістичної спрямованості, сутність якої ми розкриємо у наступному параграфі.

6.5. Гуманістична спрямованість педагога – стрижнева характеристика його професійної діяльності

У психологічних дослідженнях стрижневою характеристикою особистості вважається її спрямованість, як система ідеалів, інтересів, потреб, стійка націленість думок, почуттів, бажань, психологічних відносин і вчинків, основою якої є домінуючі мотиви й ціннісні орієнтації [5; 7; 9; 10].

Поняття «спрямованість» у науковий вжиток введено психологом С. Рубінштейном, який довів, що спрямованість особистості виражається в різноманітні тенденції, що розширюються й збагачуються і слугують джерелом різноманітної і різнобічної діяльності. У процесі цієї діяльності мотиви змінюються, перебудовуються і збагачуються новим змістом» [8].

У вивченні спрямованості особистості у психології немає єдиного підходу, склалися різні наукові школи і напрямки: теорія установки Д. Узнадзе; відносин особистості (В. М'ясищев, Б. Ломов); теорія значущості (М. Добринін); потреб і мотивів (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв) [7 17].

Незважаючи на різноаспектні акценти, усі зазначені теорії в тій чи іншій мірі пов'язані між собою і мають багато спільних ознак, а саме:

- спрямованість – провідна характеристика особистості, яка зумовлює специфіку її проявів в діяльності, поведінці, характері, у ставленні до себе, світу, що визначає її соціальну і моральну цінність;

- основними складовими спрямованості є стійкі потреби, інтереси, світогляд, що включає переконання й ідеали;

- спрямованість виступає спонукальною силою вибіркової активності поведінки людини;

- основу спрямованості особистості складає система мотивів, у якій провідні мотиви, підпорядковуючи собі інші, характеризують структуру мотиваційної сфери людини;

- в залежності від провідних мотивів виділяють спрямованість особистості на себе, на інших людей, на діяльність;

- домінуюча система мотивів зумовлює гуманістичну або егоїстично-прагматичну спрямованість особистості [3; 8; 9; 10].

Гуманістична спрямованість особистості є виявом її гуманної життєвої позиції, її гуманності, що є похідним від ключового терміну «гуманізм».

Термін «гуманізм» походить від латинського «humanus» – людський, людяний. Гуманізм – це система поглядів та ідей, які спрямовані на людину, як найбільшу цінність соціуму, з метою створення оптимальних умов для її повноцінного життя та духовного розвитку.

Гуманний – людяний у своїй діяльності по відношенню як до себе, так і до інших людей, який є втіленням любові, ввічливості та милосердя.

Поняття «гуманістична спрямованість» – похідне від поняття «гуманізм». На думку Л. Крамущенко, І. Зязюна, І. Кривоноса, гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею духовних цінностей, моральних норм поведінки [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поняття «гуманістична спрямованість особистості» – це складне

структурно-особистісне утворення, яке відображає схильність людини до гуманістичних проявів, в основі яких – висока особистісна та суспільна мотивація, домінуючі соціальні та загальнолюдські потреби.

Гуманістична спрямованість людини – моральна якість особистості, що проявляється як комплекс рис характеру, таких як: доброта, повага, прагнення допомогти, терпимість до індивідуальних і типологічних особливостей людей та ін.

Проявом гуманістичної спрямованості особистості є її ставлення до самої себе, оточуючих людей, до діяльності на основі ідеалів та цінностей гуманізму – добра, любові, справедливості, честі, поваги, відповідальності, толерантності, совісті тощо. Звідси, основними компонентами гуманістичної спрямованості є: ставлення до людей, ставлення до себе, до ціннісно-орієнтованої та практичної діяльності [3; 4].

Гуманістична спрямованість педагога має декілька векторів:

- спрямованість на себе;
- спрямованість на мету педагогічної діяльності;
- спрямованість на засоби впливу;
- спрямованість на дитину.

Гуманістична спрямованість на себе передбачає прийняття себе як гідної, повноцінної особистості. Полюби себе самого, і тебе полюблять інші люди. Мудрий вислів народної педагогіки спонукає до культивування в собі найкращих моральних та вольових якостей, до усвідомлення своїх переваг та недоліків, до постійного самоудосконалення та розвитку.

Спрямованість на мету діяльності має бути гуманістичною. Мета – це усвідомлений результат дій, вчинків, поведінки, діяльності. Мета – це те, до чого прагнуть, чого хочуть досягти. Цілепокладання задає хід усім зусиллям, усій діяльності, визначає її чіткість, логічність, композиційність, структурованість. Гуманістична мета спрямована на добробуд, на покращення, удосконалення, на створення чесного, змістовного, естетичного, етичного, корисного.

Цілі в педагогічній діяльності мають свою ієрархію:

- глобальна мета – зорієнтована на кінцевий результат – модель випускника школи;
- стратегічна мета – висувається на завершені цикли навчання (на навчальний рік);
- тактична мета – визначається ще на менші проміжки часу – на навчальні семестри;
- процедурна мета – визначається на одну процедуру: урок, заняття чи виховний захід.

Специфіка мети педагогічної діяльності полягає в тому, що глобальна мета завжди зумовлена рівнем розвитку суспільства та його потребами. Всі інші види мети визначають педагоги, враховуючи глобальну мету та багато інших чинників: рівні науковості, вихованості, згуртованості колективу, характер та типи взаємовідносин у ньому тощо.

Гуманістична спрямованість на мету педагогічної діяльності характеризується оптимізмом, добротою, вірою, впевненістю в повноцінний, всебічний та гармонійний розвиток особистості кожного учня, кожного вихованця.

Гуманістична спрямованість на засоби впливу на дітей визначається добром педагогом найдоцільніших, найефективніших методів, прийомів, форм роботи, засобів матеріальної підтримки навчально-виховного, корекційно-розвивального процесу, технічних та наочних засобів, сучасних інформаційних технологій тощо.

Важливим засобом педагогічного впливу є слово педагога. Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський слово вчителя називає найважливішим інструментом впливу на душу дитини. В його розумінні в основі мистецтва навчання і виховання є вміння говорити, доторкуватися до душі і серця, звертатися до розуму, емоцій і почуттів дітей. Не ображати, не принижувати, а надихати, підбадьорювати, підіймати, вселяти віру, оптимізм, дарувати радість і щастя дітям, возвеличувати їх. Тому педагогам необхідно постійно

відточувати своє слово, наповнювати його теплом, добром, відповідними емоціями та почуттями [12; 14].

Комунікативна взаємодія з дітьми, як домінуючий засіб педагогічного впливу, передбачає тактовність педагога. Сутність педагогічного такту науковці пояснюють як здатність дотримуватися почуття міри у виборі та впровадженні засобів впливу на вихованців. Тактовність учителя проявляється у належній поведінці, простоті й переконливості у спілкуванні, в умінні слухати, чути й відповідно, з етико-моральних позицій, реагувати на почуте, побачене, у здатності поважати гідність кожного вихованця, у постановці аргументованих та вмотивованих розумних педагогічних вимог.

Усі засоби впливу на дітей в комплексі мають бути підпорядковані одній гуманістичній меті – вихованню, формуванню та становленню повноцінної духовно та фізично здорової особистості дитини.

Гуманістична спрямованість на дітей орієнтує педагога на проявлення до дітей істинної дієвої любові, турботи, доброти, чесності, чуйності, справедливості, порядності, тактовності, створення найсприятливіших умов для розквіту кожної дитини.

В. Сухомлинський стверджував, що без любові, без поваги, без доброти до дітей неможливо виховати справжню особистість. «Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття» – писав В. Сухомлинський у праці «Як любити дітей» [15, с. 292].

Справжня любов до вихованців, вважав видатний педагог, полягає у бажанні дати їм те, що є цінним для самого себе. А це вимагає особистісного зростання, як вихованців, так і вихователя.

Основним завданням гуманістичного впливу на дітей є формування у них високих моральних якостей. Центральним стрижнем цієї роботи, як зазначає В. Сухомлинський, без якого неможливе формування всебічно-гармонійної особистості, є людяність в людині. Сухомлинський навчав своїх

учнів, що найціннішим у житті є людина, і що немає більшої честі, ніж радити успіхам іншої людини [11; 13].

Він був переконаний, що освіта – це розвиток справжнього гуманного буття. Це означає, що в процесі навчання відбувається формування особистості, сильної, здорової (фізично та емоційно), яка уособлює моральні норми: цінує красу, розвиває інтелект, спостережливість, усвідомлює свої вчинки, розвиває свої задатки, таланти і приносить користь собі та суспільству [11; 12; 14].

Отже, спрямованість – це сукупність інтересів, потреб, ідеалів, мотивів, які в комплексі визначають поведінку особистості.

Гуманістична спрямованість – чітко визначений характер взаємодії, в основі якого – гуманістичні принципи.

Гуманістична спрямованість педагога ґрунтується на етико-моральних нормах, зорієнтована на себе, мету діяльності, засоби впливу та на учасників педагогічного процесу і характеризується гуманними виявами у всіх системах педагогічної взаємодії.

Висновки до розділу 6

Проведене дослідження присвячене проблемі формування морально-етичних компетенцій педагога у сфері гуманізації відносин дітей у системі інклюзивної освіти як морально-етичній проблемі сучасної педагогіки.

У процесі дослідження було проаналізовано достатню кількість філософської та психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми. В результаті аналізу було встановлено концептуальні основи дослідження, які стали фундаментальними положеннями подальшої розробки теми.

Було з'ясовано сутність гуманізму, гуманності, гуманних відносин, інклюзії, інклюзивної освіти, особистісно орієнтованого підходу та виховання, спрямованості, гуманістичної спрямованості, гуманістичної спрямованості педагога.

Були розроблені та експериментально перевірені психолого-педагогічні умови формування гуманних відносин дітей, до системи яких увійшли: залучення дітей до ситуацій, в яких потрібно вміти допомогти іншому; урахування індивідуальних особливостей; залучення до різних видів діяльності; поступове ускладнення діяльності; чітка мотивація діяльності; організація ситуацій морального вибору; створення ситуацій успіху; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інші.

Протягом дослідження акцент робився на розширенні та поглибленні теоретичних знань та удосконаленні практичних умінь майбутнього педагога вирішувати складні морально-етичні проблеми, пов'язані з формуванням гуманних відносин у дітей та їх виявом у різних системах особистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ, 2003. Кн. 1. 280 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : Монографія. К. : ІЗМН, 1997. 192 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Крамущенко Л. В., Зязюн І. А., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник, 2-ге вид. К. : Вища школа, 2004. 422 с.
5. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. 2-ге вид.: Навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
6. Петросян М.И. Гуманизм: Основы философско-этического и социального исследования проблемы. М. : Мысль, 1964. 335 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2-х томах. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. 486 с.

9. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.

10. Столяренко О. Б. Психологія особистості [Електронний ресурс] : – Навч. Посіб. / О. Б. Столяренко. К. : Центр учбової літератури, 2012. – 280 с. URL:

http://culonline.com.ua/Books/Psihologiya_osobistosti_Stolzrenko2012.pdf

(дата звернення 26.12.2021).

11. Сухомлинский В.А. Павлиська середня школа // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 5 – 390.

12. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 391 – 626.

13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 5 - 279.

14. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 417 – 654.

15. Сухомлинський В.О. Як любити дітей // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 308 – 326.

16. Топка О. А. Особистісно орієнтований підхід як чинник удосконалення управління процесом виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. Київ, 2016. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=DRIMORIWB%2FY (дата звернення: 15.12.2021).

17. Узнадзе Д. Н. Общая психология. СПб. : Питер, 2004. 413 с.

ВИСНОВКИ

Спеціальна освіта в сучасних реаліях, набуваючи рис гуманності, толерантності, деінституалізації, інклюзивної спрямованості, характеризується запровадженням нових корекційних форм, засобів і технологій. Це вимагає від майбутніх фахівців володіння системою загальних та спеціальних компетентностей, які формують уявлення про типологію і структуру аномального розвитку дитини, про способи попередження і подолання порушень психофізичного розвитку, про методи психолого-педагогічного корекційного впливу в умовах закладів спеціальної, загальної та інклюзивної освіти. Професійна компетентність майбутнього спеціального педагога виступає важливою передумовою забезпечення якості його професійної підготовки.

У ході проведення комплексного наукового дослідження було встановлено, що формування професійної компетентності майбутнього спеціального педагога може бути забезпечене в результаті цілеспрямованого і систематичного розвитку її складових. Під професійною компетентністю майбутнього спеціального педагога розуміється єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій, результатом чого є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для ефективного здійснення корекційно-педагогічного впливу. Основою становлення професійної компетентності є професійні знання, які являють собою знання фахових дисциплін, спеціальних методик, педагогіки та психології й оцінюються рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням адекватно використовувати їх на практиці.

Готовність майбутнього спеціального педагога здійснювати корекційно-педагогічний процес на компетентнісній основі складається з трьох взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційного (чітко усвідомлених та особистісно значущих потреб, мотивів і цілей навчально-

корекційної та корекційно-виховної професійної діяльності); змістового (особистісно цінних знань щодо змісту загальних і професійних компетентностей та існуючих форм, методик і технологій корекційно-педагогічного процесу); операційного (вмінь та навичок реалізації компетентнісного підходу у навчально-корекційній та корекційно-виховній діяльності, набуття практичного досвіду такої діяльності).

Обґрунтовано критерії сформованості готовності майбутнього спеціального педагога здійснювати корекційно-педагогічний процес на компетентнісній основі: загальну спрямованість на формування професійної компетентності, що виражається в системі чітко визначених мотивів та цілей навчально-корекційної та корекційно-виховної професійної діяльності; характер педагогічних та методичних знань з навчально-корекційної та корекційно-виховної діяльності, що виявляється в розумінні сутності понять «професійна компетентність», «компетентнісно зорієнтована професійна підготовка», змісту компетентнісного підходу; володіння загальними та спеціальними компетентностями, що передбачає набуття досвіду застосування сучасних корекційно-педагогічних методик і технологій у професійній діяльності під час педагогічних практик. Досліджено різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в контексті формування у них відповідних загальних та спеціальних компетентностей.

Компетентність щодо формування оцінно-контрольних дій у дітей виступає важливою умовою для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Під самооцінкою мовлення дітей з ТПМ розуміються дії, спрямовані на співвідношення, зіставлення виконаних мовленнєвих дій та їх результатів із заданим зразком – мовною нормою, яка є загальноприйнятою у конкретному мовному середовищі. Самоконтроль за власною мовленнєвою діяльністю забезпечує у дітей з тяжкими порушеннями дії коригування, виправлення мовленнєвих помилок, тобто

регулювання власного мовлення відповідно до існуючих у суспільстві мовних норм, а також власних вимог та вимог, поставлених іншими щодо мовленнєвих умінь і навичок. Визначено особливості формування оцінно-контрольних дій у дітей із ТПМ. Розроблено критерії оцінки, показники та комплекс ігрових вправ для їх діагностики. Встановлено, що оцінно-контрольні дії виступають засобом усвідомленого, аналітичного ставлення до мовленнєвої діяльності. Презентовано цикли ігрових занять для формування оцінно-контрольних дій. Аналіз результатів впровадження дидактичної моделі формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ показав, що за умов цілеспрямованої, спланованої та систематичної роботи простежується позитивна динаміка формування оцінно-контрольних дій.

Важливою професійною компетентністю логопеда виступає організація та проведення роботи з батьками дітей з порушеннями мовлення. Результати проведеного дослідження засвідчили, що робота з батьками вимагає більш високого рівня професійних знань, що підтверджується виявленою залежністю між вищими показниками активності взаємодії батьків із логопедами та високим рівнем професійних знань логопедів. Визначено, що підвищити рівень теоретичного та технологічного компонентів професійних знань працюючих логопедів можливо за таких умов: проведення на методоб'єднаннях логопедів районного та обласного рівнів теоретично-практичних семінарів: теорія породження мовлення, нейропсихологічні основи писемного мовлення; нейропсихологічна діагностика порушень мовлення, корекційні технології формування усіх компонентів мовної системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення; організація роботи з батьками; спрямування програми підвищення кваліфікації вчителів-логопедів на ознайомлення педагогів із сучасними досягненнями вітчизняної, зарубіжної логопедії та нейропсихології як у теорії, так і у практичних напрацюваннях, а також з методичними

рекомендаціями з організації взаємодії сім'ї та вчителя-логопеда. Дослідження визначило слабкі ланки у компетенціях логопедів, що дало підстави для активнішого впровадження компетентнісного підходу у навчанні студентів спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія», що знайшло відображення у змінах навчального плану підготовки, наприклад, збільшення годин практики, введення нових курсів практичного спрямування.

Компетентність щодо оволодіння технологіями корекційно-виховного процесу ґрунтується на високому рівні фахової підготовки майбутнього спеціального педагога, його загальній обізнаності щодо змісту й особливостей різних видів педагогічних технологій, набутому педагогічному досвіді їх використання в умовах загального, інклюзивного, спеціального освітнього середовища. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як творча самореалізація в педагогічній діяльності, що передбачає доцільне використання методів і засобів корекційного педагогічного впливу. Аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду доводить, що компетентність щодо застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі неможлива без елементів творчості, новизни, які поєднуються з необхідними знаннями та вміннями, усвідомленням власної професійної індивідуальності. Визначено загальні особливості професійної діяльності й особистості спеціального педагога, необхідні для формування його як компетентного фахівця: наявність гуманістичної спрямованості особистості; психолого-педагогічна, деонтологічна і технологічна культура; високий творчий потенціал; потреба і здатність в особистісно-професійному саморозвитку; вміння розв'язувати професійні завдання на компетентнісній основі. Компетентність майбутнього спеціального педагога у використанні педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі виступає важливою і невід'ємною складовою його загальної професійно-педагогічної компетентності, яка є інтегрованим результатом компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки.

Структура психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти включає взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: когнітивний компонент (сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної взаємодії; знань про особистісні особливості колег, їх потреби; знань про власні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей); операційний компонент (сукупність умінь та навичок, які забезпечують успіх педагогічної діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; вміння викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки; впливати на людей, мотивуючи їх до успішної освітньої діяльності; мотиваційний компонент (активне прагнення майбутніх фахівців спеціальної освіти до самовдосконалення, до підвищення власної компетентності, до особистісного зростання, зміст цього компонента розуміється саме через самоактуалізацію). Розвитку операційного та мотиваційного компонентів психологічної компетентності та зростанню особистості допомагає активне психологічне навчання. Навчання відбувається у формі психологічного тренінгу у межах якого використовуються різноманітні психологічні методи та прийоми: вправи на само – та взаємоаналіз, «мозкові штурми», дискусії, ділові та рольові ігри, аналіз ситуацій з життя освітньої установи, створення та презентація групових проєктів. До методів стимулювання віднесено: методи заохочення, методи здорової конкуренції, методи моделювання перспективи, методи самоконтролю. Вони сприяють підвищенню відповідальності майбутніх фахівців спеціальної освіти у виконанні обов'язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації особистості та отриманню зворотної інформації про те, як оцінюється викладачами, потім адміністрацією і колегами та батьками вихованців їх діяльність та професійні якості.

Знання специфіки соціального інтелекту від дошкільного до зрілого віку, на різних вікових етапах особистості дає можливість прогнозувати розуміння соціальної реальності. Соціальний інтелект розвивається протягом

всього життя людини. Навчання навичкам рішення складних соціальних задач може стати суттєвим напрямом вдосконалення особистості що розвивається та дорослої особистості. Розкриваючи специфіку соціального інтелекту на кожному етапі онтогенетичного розвитку особистості кожен студент, майбутній фахівець спеціальної та інклюзивної освіти для себе визначає свої потенційні можливості та ресурси.

У процесі дослідження проблеми формування морально-етичних компетенцій педагога, зокрема у сфері гуманізації відносин дітей у системі інклюзивної освіти як морально-етичній проблемі сучасної педагогіки з'ясовано сутність гуманізму, гуманності, гуманних відносин, інклюзії, інклюзивної освіти, особистісно орієнтованого підходу та виховання, спрямованості, гуманістичної спрямованості, гуманістичної спрямованості педагога. Були розроблені та експериментально перевірені психолого-педагогічні умови формування гуманних відносин дітей, до системи яких увійшли: залучення дітей до ситуацій, в яких потрібно вміти допомогти іншому; урахування індивідуальних особливостей; залучення до різних видів діяльності; поступове ускладнення діяльності; чітка мотивація діяльності; організація ситуацій морального вибору; створення ситуацій успіху; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інші. Протягом дослідження акцент робився на розширенні та поглибленні теоретичних знань та удосконаленні практичних умінь педагога вирішувати складні морально-етичні проблеми, пов'язані з формуванням гуманних відносин у дітей та їх виявом у різних системах особистісної взаємодії.

Проведене комплексне дослідження проблеми компетентісно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти підтвердило актуальність використання компетентісного підходу у професійній підготовці. Результати прикладного дослідження, основою якого було обґрунтування шляхів реалізації компетентісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасного університету, позитивно вплинули на розв'язання

проблеми підвищення якості підготовки студентів спеціальності 016. Спеціальна освіта до майбутньої професійної діяльності та сприяли підвищенню результативності і фахової майстерності спеціальних педагогів-практиків. Результати дослідження та надані науково-методичні рекомендації дозволили майбутнім фахівцям здійснювати більш усвідомлений вибір оптимальних моделей та технологій корекційного впливу, з максимальним урахуванням досягнень спеціальної педагогіки, логопедії та суміжних наук, зважаючи на можливості й потреби дітей з різними типами порушень. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації та забезпечення компетентнісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти та потребує подальшого вивчення і впровадження в освітній процес закладів вищої та післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мрят О.Б. Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2016. - Вип. 31. - С. 5-9.
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/kuljtura>
3. Альохіна Н. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації/ Вісник Харківського національного університету. №1046. Вип. 51. Харків, 2013. С. 60-63.
4. Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I-IV классов в учебной деятельности / Ред. А. А. Смирнов, В. Н. Колбановский. 1968. с. 131-139.
5. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978. 400 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
7. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
8. Берегова М. І. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.
9. Берегова М. І. Особливості організації інклюзивної освіти у країнах Європи та України // ScienceRise. Pedagogical Education. 2020. № 2. С. 33-36.

10. Берегова М. І. Рівні сформованості гностично-технологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. ScienceRise: Pedagogicaleducation. 2019. № 1 (28). Р. 9 – 12 с.

11. Берегова М. І. Формування професійних компетенцій майбутнього корекційного педагога під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 242-245.

12. Берегова М.І., Савінова Н.В., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.

13. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности / Под. ред. О. А. Газенко. М., 1990. 494 с.

14. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади [Навч.-метод. видання] К. : Либідь, 2003. 280 с.

15. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : Монографія. К. : ІЗМН, 1997. 192 с.

16. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. С. 229-234. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf>. (Дата звернення: 22.02.2017).

17. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. К.: Благовіст, 2001. 215 с.

18. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 38 с.

19. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. Випуск № 1. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.

20. Богуш А. М., Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку: монографія. Миколаїв, 2007. 251 с.

21. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації. Одеса, 1999. 112 с.

22. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К., 2004. 376 с.

23. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя, 2000. 230 с.

24. Бронников И. Н. Развитие осознания проступков у дошкольников. Новые исследования в педагогических науках. 1965. с. 135-141.

13. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність // Практична психологія і соціальна робота. 2004. № 6. С. 43–53.

25. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) // Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: «Перун», 2005. 1728 с.

26. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Поч. школа. 1997. № 2. С.2-6

27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь, 2005. 1728 с.

28. Вербицький А. А. Психолого-педагогічні особливості використання ІКТ, як знаряддя освітньої діяльності. URL:<http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm> (дата звернення 06.01.2019)

29. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

30. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
31. Выготский Л. С. Психология. М., 2002. С. 50-54.
32. Гриньова, М. В. (2008). Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ.
33. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
34. Давиденко Г. В. Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти) : навч. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 102 с.
35. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
36. Дергачева О. Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентации Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
37. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 190-206.
38. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44-48.
39. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 листопада 2006 р. Тернопіль :

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. С. 31–32.

40. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002. 400 с.

41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.

42. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Спб, 1863 – 1866. 812 с.

43. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 132.С. 301-304.

44. Журавльова Л. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ. 2019. Вип.1. С. 196–208.

45. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення: матеріали міжнар. конф. Київ: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. с. 75-77. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska.htm>. (Дата звернення: 19.11.2016).

46. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.

47. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

48. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. Директор школи, 2011. № 10 (634). С. 20-25.

49. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

50. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

51. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. (Дата звернення: 17.03.2018).

52. Крамущенко Л. В., Зязюн І. А., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник, 2-ге вид. К. : Вища школа, 2004. 422 с.

53. Карсканова С.В. Використання наративу як методу соціально-психологічної діагностики особистості, Науковий вісник Херсонського державного університету / Вип. 1. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2019. С. 30 - 35 (Серія: Психологічні науки).

54. Карсканова С.В. Психологічне благополуччя майбутнього логопеда як основа фахової підготовки Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. : зб.наук.пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв, МНУ, 2019.

55. Карсканова С.В., Білюк О.Г. Розвиток соціального інтелекту майбутнього дефектолога. Наук. вісник МНУ ім. В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць/ за ред. Ірини Савенкової. №1 (20), листопад 2020. Миколаїв: МНУім В.О. Сухомлинського, 2020. 84с. С. 5-10.

56. Карсканова С.В. Формирование профессионального мастерства студентов на основе использования образовательных технологий в условиях гуманизации образовательного процесса. / С.В.Карсканова, А.Б.Бреславская // The formation professional skills of students using the humanization educational technology in educational process) - 2 nd International Scientific Conference «European Applied Sciences»: Volume 4 – 44-46 P. // Papers of the 1 st

International Scientific Conference (Volume 1). April 2013, Stuttgart, Germany. – 220 p.

57. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2011. 20 с.

58. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення Науково-методичний журнал «Логопедія». № 6. 2015 С.24 – 30

59. Кисличенко В.А. Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей з ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб.наук.пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3 (66), вересень 2019. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. 114-120 с.

60. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К. : «СаммітКнига», 2009. 272 с.

61. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К. : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

62. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Кн. 4 / за заг. ред. Колупаєвої А. А. К. : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». 2010.

63. Конопляста С. Ю. Логопсихологія.: За ред. М.К. Шеремет / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., стер. К. : Знання, 2017. 293 с.

64. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: Монографія / Н. В. Савінова, І. В. Середа, Н. В. Стельмах. Миколаїв : Іліон, 2019. 190 с.

65. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. С.118-152.

66. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. Рідна школа. 2013. № 11. С. 77-80.
67. Куницына В. Н. Межличностные отношения СПб.: Питер, 2003. 544 с.
68. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. 2-ге вид.: Навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
69. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56 – 65 /<http://www.inststut.smysl.ru/article/16.php>
70. Леонтьев А. Л. Основы психолінгвістики. М., 1997. 287 с.
71. Леонтьев А. Л. Психологія общения. М., 1997. 365 с.
72. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте. Проблемы развития психики. М., 1959. 123 с.
73. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М.; СПб., 2008. 624 с.
74. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролінгвістические исследования. М., 2002. С. 10-76.
75. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості / Збірник наукових праць (Психологічні науки). – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – 206 с. Друкується за рішеннями вчених рад Бердянського державного педагогічного університету (протокол №5 від 30.11.2004 р.) та Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України (протокол №12 від 23.12.2004 р.)
76. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009, 301с.
77. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.
78. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті:

світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5–15.

79. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.

80. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>

81. Петросян М.И. Гуманизм: Основы философско-этического и социального исследования проблемы. М. : Мысль, 1964. 335 с.

82. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. С. 332-344.

83. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія / Н.В.Савінова, Н.В.Стельмах, І.В.Середа та ін. Миколаїв : Іліон, 2017. 270 с.

84. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.

85. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2-х томах. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. 486 с.

86. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. Праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 9. Ч. 1. Умань, 2014. С. 162-169.

87. Савінова Н.В. Змістова характеристика рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00890639_0.html (дата звернення: 19.05.2018).

88. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(36), Issue: 74, 2015. С.51-55.

89. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2016. URL:<http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. Дата звернення: 18.06.2018.

90. Савінова Н.В., Берегова М.І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. 260 с.

91. Савінова Н. В., Берегова М. І., Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 292-302.

92. Савінова Н.В., Берегова М.І., Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. Освіта осіб з особливими потребами: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.

93. Савінова Н. В., Берегова М. І., Рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Humanitarium. Переяслав-Хмельницький (Київ.обл.); Ніжин (Чернігів.обл.): Лисенко М.М., 2018. Том 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 121-130.

94. Савінова Н.В., Берегова М.І. Ways of Preparing Future Speech Therapists to Work in the Conditions of a Developing Active-Game Environment Sciences & Humanities Open Social https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3562379

95. Савінова Н. В., Савінов В. Ю., Білюк О. Г., Берегова М. І. Дослідження рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції майбутніх учителів-логопедів. International scientific professional periodical

journal «The Unity of Science». December, 2017-January, 2018 publishing office Beranovych str., 130, Czech Republic. Prague, 2018. P. 53-58.

96. Savinova N., Sereda I., Beregova M. Innovation and content characteristics of the training of future specialists of special education // International scientific professional periodical journal «European Humanities Studies: State and Society». Issue 4(I), 2018 (Польща).

97. Савінова Н.В., Серєда І.В., Борулько Д.М. Технології корекційно-виховного процесу: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Гліон, 2018. 172с.

98. Савінова Н.В., Стельмах Н.В. Берегова М.І. Дидактико-технологічні та психологічні засади розвитку особистості дитини в умовах розвивального навчання Scientific Journal Virtus, January # 50, 2021. С.120-124 <http://conference-ukraine.com.ua/ru/virtus/archivej/>

99. Natalia Savinova, Nina Stelmah, Mariya Berehova, Svetlana Karskanova, Victoria Kislichenko Diagnosis of Adolescent Aggression as a Psychological and Pedagogical Problem. PSYCHOLOGY AND EDUCATION (2021) ISSN: 0033 -3077. Volume: 58 (3): Pages: 1313-1322 <http://psychologyandeducation.net /pae/index.php/pae/article/ view/3863>

100. Natalia Savinova, Mariya Berehova, Kateryna Yanchytska, Nina Stelmah, Olena Biliuk, Olena Kasatkina-Kubyshkina ICT role during COVID-19 pandemic in lifelong learning for disabilities IJHS VOL. 5 NO. 3 (2021): DECEMBER <https://doi.org/ 10.53730/ijhs.v5n3.2572>

101. Сасько О. О. Застосування діагностики соціального інтелекту для дослідження соціально-психологічних особливостей юнацтва //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. 2005. Вип. 31. Серія «Психологічні науки». Т. 3. С. 42–46.

102. Серєда І.В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дрогобич: Видавничий дім «Гельменевтика», 2020. Вип. 27. Том 4. С.212-217.

103. Серeda I.B. Корекційно-виховна робота спеціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 74. Т.1, 2021. С. 144-148.

104. Серeda I.B. Особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3 (62), вересень 2018. Т.2. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С.298-303.

105. Серeda I.B. Педагогічна деонтологія, риторика та культура мовлення: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2020. 184 с.

106. Серeda I.B. Підготовка магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу / Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія / Н.В.Савінова, Н.В.Стельмах, І.В.Серeda та ін. Миколаїв : Іліон, 2017. С.141-159.

107. Серeda I.B. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті технологічного підходу // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). №1-2 (60-61), 2018. С.146-152.

108. Серeda I. B. Самовиховання і саморегуляція особистості: основи само-ефективності: Методичні рекомендації. Миколаїв: Іліон, 2021. 162 с.

109. Sereda I. Orientation of the educational process of the humanities faculties of the university on activation self-education of students // Pedagogy, Volume 92, Number 8, 2020. 1159-1180. (Болгарія, «Аз-буки»). <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=907355>

110. Sereda I.V. Development of special education in Ukraine and the world Scientific Journal Virtus, January # 50, 2021, 125-129 <http://conference-ukraine.com.ua/ru/archivej>

111. Серета І.В., Карсканова С.В. Influence of psychological and pedagogical features of students on their activity in self-education *Pedagogika-Pedagogy*, Volume 93, Number 8, 2021, 1065-1087. <https://azbuki.bg/uncategorized/influence-of-psychological-and-pedagogical-features-of-students-on-their-activity-in-self-education/>
<https://doi.org/10.53656/ped2021-8.04>

112. Серета І.В., Кисличенко В.А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики. Навчально-методичний посібник. Частина І. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2020. 164 с.

113. Серета І.В., Кисличенко В.А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики. Навчально-методичний посібник. Частина ІІ. Миколаїв, 2021. 198 с.

114. Серета І.В., Савінова Н.В., Стельмах Н.В., Білюк О.Г. Визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів загальноосвітнього навчального закладу // Інформаційні технології і засоби навчання. Том 74 № 6 (2019). Випуск 6. С.56-70.

115. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

116. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада/ Под ред. Ф. А. Сохина. 2-е изд., испр. М., 1979. 223 с.

117. Столяренко О. Б. Психологія особистості [Електронний ресурс] : – Навч. Посіб. / О. Б. Столяренко. К. : Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: http://culonline.com.ua/Books/Psihologiya_osobistosti_Stolzrenko2012.pdf (дата звернення 26.12.2021).

118. Сухомлинский В.А. Павлиська середня школа // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 5 – 390.

119. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 391 – 626.
120. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 5 - 279.
121. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 417 – 654.
122. Сухомлинський В.О. Як любити дітей // Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 308 – 326.
123. Технологізація навчально-корекційної та корекційно-виховної діяльності педагогів: монографія/ Н.В.Савінова, М.І. Берегова, Д.М.Борулько та ін.; за ред. Н.В.Савінової. Миколаїв : Іліон, 2020. 200 с.
124. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1968. 216 с.
125. Топка О. А. Особистісно орієнтований підхід як чинник удосконалення управління процесом виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. Київ, 2016. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=DR1MORIWB%2FY (дата звернення: 15.12.2021).
126. Узнадзе Д. Н. Общая психология. СПб. : Питер, 2004. 413 с.
127. Ушинський К. Д. Избр. пед. произведения. М., 1968. 558 с.
128. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К. , Нора-Друк, 2001. Вип. 21. С. 25-31.
129. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996, №3.
130. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Вопросы психологии. 2005. №3. С. 95-128.
131. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ, 2017. 851 с.

132. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі //Логопедія. № 1. 2011. С. 3–5.

133. Шнайдер, Альфред. Навчання через дебати: різноманіття поглядів Текст: / адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер; за заг. Ред. О. І. Пометун; пер.: Г. Гупан, Т. Клекота. К., БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. 320 с.

134. Штепа О.С. Дефініція особистісної зрілості // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. К.: Міле-ніум, 2007. Вип. 16 (19). С. 149-157.

135. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. Вопросы психологии. 1956. №5. С.38-53.

136. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся М., 1998. 112 с.

137. Яциніна Н.О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х., 2008. 20 с.

138. Яциніна Н.О. Етапи формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. Умань: СПД Жовтий, 2008. Ч. 4. С. 292-298.

139. Bandura A. Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. N.Y., 1986. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 617 p.

140. Guilford J. P. The nature of human intelligence [Text] / J. P. Guilford. N.Y. : McGraw-Hill, 1967. 156 p.

141. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe. Brussels: EUA, 2009. 80 p.

142. Deci E. L. The psychology of self-determination. Lexington books, Toronto, 1980.
143. Deci E.L. and Ryan R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation 1990. Volume 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991.
144. Keating D. K. A search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. Vol. 70. 1978. P. 218-233.
145. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research // Annu. Rev. Psychol. 1996. Vol. 47. P. 59-86.
146. McClelland D.C. Testings for Competence Rather Than for „Intelligence”// American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14.
147. Ryan R. M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. // American psychologist, 2000, Volume 55, N 1, p. 68-78.
148. Ryan R. M., Deci E. L., and Grolnic W. S. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology // D. Cicchetti and D. J. Cohen (Ed.) Developmental psychopathology. Volume 1. New York, A Willey –interscience publication, 1995, 618-655.
149. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being// Ann. Rev. Psychol. 200'. Volume 52. P. 141-166.
150. Tuning Educational Structures in Europe Налаштування освітянських структур в Європі [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Наукове видання

**КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Формат 60×84¹/₁₆. Ум. друк. арк. 10,9. Тираж 100 пр. Зам. № 729-086.

ВИДАВЕЦЬ І ВИГОТОВЛЮВАЧ
Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г. В.
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.
Свідоцтво МК № 11 від 26.01.2007 р.