

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет управління
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему:

«Формування професійної компетентності для роботи в умовах інклюзії»

Виконав: студентка II курсу
групи СОЛ(І)з-21м
Спеціальність: 016 Спеціальна освіта
Спеціалізація: 016.01 Логопедія
Освітня програма «Інклюзія в освіті»
Гал Ірина Олександрівна
Керівник: доктор педагогічних наук,
професор **Джус Оксана Володимирівна**
Рецензент:

АНОТАЦІЯ

Гал Ірина Олександрівна. Формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії. – Магістерська робота зі 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія. – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2025.

У магістерській роботі досліджено процес формування соціально-професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда в умовах навчально-педагогічної практики. Обґрунтовано сутність поняття «соціально-професійна компетентність», охарактеризовано її структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) та визначено педагогічні умови її ефективного формування.

Розроблено структурно-функціональну модель формування соціально-професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів, яка реалізується у процесі навчально-педагогічної практики. Модель включає цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти. У ході педагогічного експерименту доведено ефективність моделі: спостерігається підвищення рівня сформованості компетентностей, що забезпечують професійну готовність майбутніх логопедів до роботи в сучасному освітньому просторі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості впровадження розробленої моделі в підготовку логопедів у закладах вищої освіти, вдосконаленні організації навчально-педагогічної практики та розвитку компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, вчитель-логопед, інклюзивна освіта, професійна готовність.

ABSTRACT

Hal Iryna Oleksandrivna. **Formation of Professional Competence of Future Speech and Language Therapists in the Conditions of Inclusion.** – Master's Thesis in 016.01 Special Education. Speech Therapy. – Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, 2025.

The master's thesis examines the process of forming the socio-professional competence of future speech and language therapists during their educational and pedagogical practice. The essence of the concept of "socio-professional competence" is substantiated, its structural components (motivational, cognitive, activity-based, and reflective) are characterized, and the pedagogical conditions for its effective development are defined.

A structural and functional model for forming the socio-professional competence of future speech and language therapists has been developed and implemented in the course of educational and pedagogical practice. The model includes target, content, procedural, and result-oriented components. The pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed model: an increase in the level of competence formation is observed, which ensures the professional readiness of future speech and language therapists to work within the modern educational environment.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of implementing the developed model in the training of speech therapists in higher education institutions, improving the organization of educational and pedagogical practice, and enhancing the competence-based approach in the professional training of specialists.

Key words: professional competence, speech and language therapist, inclusive education, professional readiness.

ЗМІСТ	
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. РОЗДІЛ СУЧАСНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 9	
1.1 Реалізація компетентнісного підходу до формування професійної компетентності вчителя	8
1.2. Сутність і структурні компоненти професіоналізму вчителя-логопеда у контексті його професійної компетентності	17
Висновки за розділом.....	29
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	30
2.1. Роль практико-орієнтованої підготовки у становленні професійної компетентності вчителя-логопеда для роботи в інклюзії	30
2.2. Результати дослідно-експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда в процесі навчально- педагогічної та виробничої практики.....	60
Висновки за розділом.....	83
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки фахівців у галузі корекційної педагогіки, зокрема вчителів-логопедів. У зв'язку з активним упровадженням інклюзивної форми навчання в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти зростає потреба в якісній та всебічній підготовці логопедичних кадрів, здатних ефективно функціонувати в умовах розмаїття освітніх потреб (М. Берегова [1]; Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина [4]; Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві [35]; Л. Прядко [76]; Т. П'ятакова [77]).

Сучасний логопед має бути готовим до нових викликів освітнього простору, орієнтуватися у змінах соціальних відносин, відповідати вимогам часу, бути здатним до саморозвитку й професійного зростання. Це можливо лише за умов постійного професійного й інноваційного розвитку (Н. Пахомова [71]; І. Малишевська [38]; О. Мартинчук [40, 43, 50]). Підготовка логопедів має ґрунтуватися на засадах сучасної логопедичної науки, яка враховує не лише специфіку мовленнєвих порушень, а й соціально-емоційні, психофізичні та когнітивні особливості розвитку дитини в інклюзивному середовищі.

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій освітній сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу (Т. Бондар [3]; Р. Гуревич [15]; Л. Іваненко [20]; А. Каплієнко [24]; С. Копошилко [31]; О. Мартинчук [51, 52]; О. Савченко [81]). Такий підхід передбачає спрямованість процесу підготовки на формування професійної компетентності як інтегративної характеристики, що охоплює здатність вирішувати професійні завдання в реальних умовах педагогічної діяльності із застосуванням знань, досвіду, цінностей та індивідуальних особистісних якостей.

У цьому контексті актуальною постає проблема формування професійної компетентності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчання, що вимагає

переосмислення підходів до його професійної підготовки, зокрема — оновлення змісту, форм і методів організації навчального процесу, впровадження практикоорієнтованих компонентів, розвитку soft skills (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина [4]; В. Гуменюк [15]; В. Ільїн [21]; А. Каплієнко [24]; А. Колупаєва [26, 27]; А. Лідер [42]; О. Таран [91]).

Дослідження процесу формування професійної компетентності логопедів потребує системного науково-методичного обґрунтування, цілеспрямованого аналізу, створення інноваційного освітнього середовища та практичного інструментарію (М. Берегова [1]; Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [2]; Л. Любке, М. Пінкварт, М. Швінгер [109]).

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури засвідчує необхідність поглибленого вивчення процесу професійного розвитку вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти, а також пошуку ефективних шляхів упровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема арт-терапевтичних, у систему їхньої підготовки.

Мета дослідження — теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів.

Об’єкт дослідження — педагогічний процес вчителів-логопедів.

Предмет дослідження — педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя-логопеда.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз загальної та спеціальної літератури й визначити стан розробленості проблеми дослідження.
2. Визначити зміст, умови, критерії та тенденції розвитку ключових компетентностей логопедичного профілю.
3. Обґрунтувати шляхи формування і розвитку професійної компетентності вчителя-логопеда, який реалізує компетентнісний, діяльнісний та

особистісно орієнтований підходи на основі апробації практико-орієнтованої моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури; соціологічний метод (анкетування), вивчення досвіду роботи сучасної практики для з'ясування стану проблеми у сучасній практиці; емпіричні: констатувальний експеримент; статистичні: кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення.

Наукова новизна дослідження:

Вперше проведено комплексне теоретико-методичне обґрунтування процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти, що базується на поетапному засвоєнні ключових складових професіоналізму, де кожен сформований рівень слугує підґрунтям для подальшого розвитку.

Розроблено та науково обґрунтовано модель формування соціально-професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда в процесі навчально-педагогічної практики у закладі вищої педагогічної освіти, яка виступає провідною умовою ефективного розвитку його професійної компетентності; отримано результати апробації моделі у процесі професійної підготовки студентів.

Визначено критерії та вдосконалено структуру рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів, виокремлено якісні показники, що забезпечують об'єктивну оцінку рівня їх професіоналізму.

Одержано нові дані щодо психолого-педагогічних умов, ефективних форм і методів організації процесу формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів у закладі вищої педагогічної освіти, які можуть бути впроваджені у практику підготовки фахівців з корекційної педагогіки та логопедії.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в освітню практику виявлених психолого-педагогічних умов формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів у педагогічному

університеті, що дає змогу підвищити ефективність організації професійної підготовки в умовах інклюзивної освіти; розроблення та апробації моделі підготовки майбутнього вчителя-логопеда, яка забезпечує адаптивність освітнього процесу до змін у соціальному та професійному середовищі; створення практичних рекомендацій, що спрямовані на удосконалення змісту, форм і методів підготовки майбутніх логопедів, з метою підвищення якості професійної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти; застосування результатів дослідження у підготовці та перепідготовці фахівців, що працюють у сфері логопедії, зокрема в системі післядипломної педагогічної освіти, для забезпечення їх професійного зростання відповідно до викликів інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дипломної роботи магістра обговорювались на науковій конференції студентів та магістрантів Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. За результатами дослідження опубліковано тези.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг магістерської роботи – 98 сторінок, основний текст - 86 сторінки. Основний текст магістерської роботи містить 12 таблиці та 1 рисунок.

Практичне значення полягає в тому, що значення виявлених педагогічних умов формування та розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів у загальноосвітніх навчальних закладів дозволить успішно організувати навчання.

1 РОЗДІЛ СУЧАСНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Реалізація компетентнісного підходу до формування професійної компетентності вчителя

У сучасних умовах реформування освіти в Україні актуальності набуває підготовка фахівців, які не лише володіють ґрунтовними знаннями, а й здатні до гнучкого реагування на зміни в соціокультурному середовищі, саморозвитку та ефективного застосування професійних умінь у практичній діяльності. Це потребує переорієнтації системи професійної підготовки педагогічних кадрів на компетентнісний підхід, який передбачає цілісне поєднання знань, умінь, цінностей, ставлень і досвіду особистості.

Компетентнісний підхід визнається одним із ключових напрямів модернізації професійної освіти в Україні та світі [73, 81]. Його сутність полягає в забезпеченні формування у студентів комплексу професійних, особистісних і соціальних компетентностей, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності. Професійна компетентність майбутнього логопеда розглядається як інтегрована характеристика, що відображає готовність і здатність здійснювати ефективну логопедичну допомогу дітям з мовленнєвими порушеннями у контексті сучасних освітніх вимог.

Професійна компетентність логопеда включає такі компоненти:

- когнітивно-змістовий (знання з логопедії, психології, методик корекційної роботи);
- практично-діяльнісний (уміння застосовувати логопедичні методики, володіння прийомами діагностики та корекції мовленнєвих порушень);
- особистісно-ціннісний (мотивація до професійного зростання, етична відповідальність, емпатія);

- рефлексивний (здатність до самоаналізу, саморозвитку, усвідомлення власної професійної ролі) [43, 52, 60].

Важливо зазначити, що сучасна освітня політика орієнтує педагогів на реалізацію компетентнісного підходу не лише як методологічної засади, а як інструменту формування ключових професійних якостей, які відповідають реаліям інклюзивного та особистісно орієнтованого навчання [72].

Останні дослідження українських авторів засвідчують, що найбільш ефективним є комплексний підхід до формування професійної компетентності, який поєднує:

- активні форми навчання (тренінги, симуляції, кейс-методи);
- використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтеграцію теоретичної та практичної підготовки;
- психологічну підготовку до професійних викликів [91, 93].

З огляду на вищезазначене, реалізація компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх логопедів дозволяє створити оптимальні умови для формування цілісної професійної особистості, здатної до інноваційної діяльності, адаптації до змін та забезпечення якісної логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Несумісність цінностей ринку (індивідуалізм, конкуренція, ефективність) із традиційними інтересами педагогічної спільноти (об'єднання, скорочення нерівності, забезпечення однорідності) призвела до того, що освіта «розкололась». Ціннісне різноманіття викликало конфлікт цінностей. Криза системи освіти призвела до тотального відчуження особистості дитини від результатів навчальної діяльності, відчуження навчальної діяльності від потреб індивідів і форм здійснення навчальної діяльності, а врешті-решт — до відчуження освіти від самоосвіти.

Ідея замінити цілі й інтереси суспільства інтересами особистості або «клієнта» за ринковою моделлю не отримала поширення у сучасній Європі. Європейський досвід демократичного розвитку освіти в ринкових умовах показав,

що у більшості країн освіта залишається сферою державних інтересів. Держава обмежує свою монополію у цій сфері, виконуючи роль гаранта підтримки рівня освіти та контролю за ефективністю використання засобів у рамках поставлених політичних і економічних завдань [98, 110].

Модернізація – соціальний і культурний процес, що включає роботу зі створення нової системи цінностей і нових моделей освіти. Суть підготовки майбутніх педагогів у сучасних реаліях полягає у методичному підвищенні рівня професійної кваліфікації відповідно до науково обґрунтованих вимог до кожної категорії, зокрема вчителя-логопеда [95, 96].

Під кваліфікацією розуміють міру засвоєння професійних вимог, визначених спеціальністю, або ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього ЗНУ (знань, навичок, умінь), необхідних для виконання певної роботи. У ширшому вживанні це поняття означає готовність суб'єкта до успішного вирішення проблем і завдань, пов'язаних з тим чи іншим видом діяльності. У цьому сенсі воно близьке за значенням до термінів «функціональна грамотність» і «компетентність» [28, 63].

Вітчизняна професійна педагогіка визначає поняття «кваліфікація» як сукупність соціальних і професійно-кваліфікаційних вимог, що висуваються до соціальних і професійних здібностей людини. Педагогічна кваліфікація є константою, в межах якої існують і зберігаються професійні якості педагога. Кваліфікація задається типом і рівнем отриманої освіти і підтверджується відповідним документом. Рівень кваліфікації співвідноситься з професійно-педагогічною компетентністю. Ключові кваліфікації – це загальнопрофесійні знання, уміння, навички, а також здібності і якості особистості, необхідні для виконання роботи за певною групою професій [75].

Вони визначають продуктивність і конкурентоспроможність працівника, дозволяють адаптуватися до змінних соціально-економічних і технологічних умов праці. Ключові кваліфікації поділяють на три групи:

– вузького радіусу дії – вузькопрофесійні, що ототожнюються зі спеціальними ЗНМ, комплексом професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей. Ці характеристики діють у межах однієї професії і пов'язані безпосередньо з професійними функціями, забезпечують операційну сторону діяльності і швидко застарівають [107];

– середнього радіусу – поліпрофесійні, важливі для групи професій. Вони допомагають фахівцю діяти ефективніше у професійному середовищі, працювати з більшою віддачею, забезпечують якість і надійність праці в межах суміжних професій [103, 104];

– широкого радіусу дії – екстрафункціональні, що пов'язані з конкретними професійними функціями і можуть застосовуватись у будь-якому професійному середовищі [109, 110].

Ключові кваліфікації також класифікують за функціональною приналежністю (за видами умінь, якостями та здібностями):

а) загальноосвітні (культура мовлення, загальнотехнологічна і економічна освіта, знання і вміння широкого профілю);

б) загальнопрофесійні (професійно-практичні знання і вміння широкого кола професій, техніко-технологічна діагностика, охорона праці);

в) когнітивні (пізнавальні) (здатність до самостійного мислення, навчання, аналізу, синтезу, творчі здібності, здатність переносити знання і вміння з одного виду професійної діяльності в інший, вміння розв'язувати проблеми, оцінювати, критично мислити);

г) психомоторні (загальні психомоторні вміння: координація, витривалість, швидкість реакції, концентрація уваги);

д) персональні (самостійність, відповідальність, впевненість у собі, оптимізм, мотивація досягнень);

е) соціальні здібності (орієнтація на групову поведінку, готовність до кооперації, співпраця, толерантність, справедливість) [34, 84].

У підготовці майбутніх педагогів, зокрема вчителів-логопедів, велике значення мають персональні та соціальні ключові кваліфікації на рівні екстрафункціональних і полівункціональних груп кваліфікацій.

На основі досліджень визначено склад ключових компетентностей, які необхідні в підготовці майбутніх учителів-логопедів:

- організованість – здатність керувати своєю діяльністю з максимально ефективним результатом, заснованим на самоконтролі, вмінні ставити цілі, бути раціональним і планомірним;
- підприємливість – здатність проявляти професійний ентузіазм, ініціативу і самостійність, діловитість;
- соціально-професійна мобільність – готовність і здатність швидко змінювати професію (перекваліфікуватись), адаптуватись до нових соціально-економічних умов на основі гнучкості, здатності вчитись, адаптивності;
- комунікативність і здатність до кооперації – вміння спілкуватись і працювати у команді [30, 84].

Таким чином, педагогічна діяльність має бути спрямована не лише на передачу знань, а й на формування здатності до самостійного мислення, аналізу, творчості та адаптації до швидкозмінних умов життя. Велике значення в підготовці майбутніх педагогів, зокрема учителів-логопедів, відіграє інтеграція теоретичних знань з практичними вміннями, розвиток комунікативних, організаційних і творчих здібностей, а також здатності до інноваційної діяльності з використанням сучасних технологій і методів роботи з дітьми, зокрема з дітьми з мовленнєвими порушеннями [40, 60, 61].

У сучасних умовах освіти особливої уваги заслуговує формування ключових компетентностей у майбутніх спеціалістів. Для майбутніх учителів-логопедів це є пріоритетом, адже їхня діяльність пов'язана із корекційною підтримкою розвитку мовлення дітей із різними особливостями [38, 51].

Соціальна компетентність визначає здатність вчителя-логопеда ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі, враховуючи культурні, етнічні та релігійні особливості учнів та їхніх родин. Вона забезпечує формування толерантності та емпатії, що є ключовими складовими інклюзивної освіти [26, 42, 44].

Ця компетентність передбачає здатність до безперервного професійного розвитку, оволодіння новими методиками та інноваційними технологіями навчання. Вчитель-логопед повинен вміти самостійно шукати, аналізувати й застосовувати інформацію для підвищення ефективності своєї роботи [53, 57, 60].

Спеціальна компетентність полягає у володінні професійними навичками, що стосуються специфіки логопедичної роботи: корекція мовлення, діагностика порушень, застосування сучасних методик [34, 39, 71].

Під час навчально-педагогічної практики студенти реалізують набуті компетентності через:

- ознайомлення з матеріально-технічною базою школи та нормативною документацією;
- спостереження за роботою педагогічного колективу;
- вивчення психолого-педагогічних особливостей учнів;
- участь у позаурочній виховній роботі;
- самостійну розробку та проведення навчальних заходів.

Відповідно до стандартів освіти, випускник педагогічного закладу має:

- усвідомлювати важливість своєї професії;
- мати загальнокультурні та правові знання;
- володіти інформаційною та іноземною культурою;
- демонструвати критичне мислення та готовність до саморозвитку.

Оцінка компетентностей здійснюється за допомогою методів експертної оцінки із застосуванням індивідуальних карт спостереження. Педагог оцінює такі параметри: системне мислення, здатність до самостійних дій, готовність брати відповідальність, ефективність у розв'язанні професійних задач, співпраця,

прагнення до професійного зростання, самоконтроль та ведення здорового способу життя [79, 81].

Особливо актуальними у професійній підготовці педагогів-логопедів є такі компоненти (за різними авторитетними джерелами):

- професійна компетентність, яка включає знання, уміння, педагогічну і соціальну інтуїцію;
- соціальна орієнтованість, уміння спілкуватися, враховувати психологічні особливості учнів і не спровокувати конфлікти.

Проблема формування професійної компетентності педагогів є комплексною і потребує спільних зусиль різних фахівців. Вона вирішується не лише викладачами вищих навчальних закладів, які відповідають за теоретичну та методичну підготовку майбутніх педагогів, а й соціальними педагогами та психологами, що забезпечують підтримку у розвитку особистісних і професійних якостей у процесі навчання і практичної діяльності. Зокрема, Колупаєва А. А. [28] підкреслює важливість комплексного підходу до формування компетентностей, який включає не лише педагогічні знання, але й соціально-психологічні уміння. Малишевська І. А. [38] наголошує на ролі психолого-педагогічних умов, які створюють сприятливе середовище для професійного зростання. Мартинчук О. В. [40, 41] зазначає, що поліпрофесійні компетенції, що формуються за участю соціальних педагогів і психологів, значно підвищують ефективність професійної діяльності педагогів.

Таким чином, формування професійної компетентності педагогів — це міждисциплінарний процес, який охоплює теоретичну підготовку, психологічний супровід і соціально-педагогічну підтримку, що забезпечує всебічний розвиток фахівця.

Соціально-психологічні дослідження довели, що ставлення до професії та мотиви вибору професії є критичними для успішності професійного навчання. Професіоналізм педагога залежить від рівня його компетентності (педагогічної,

соціально-психологічної, диференційно-психологічної тощо) та розвитку професійно-педагогічного мислення [30, 41].

Український дослідник Колупаєва А. А. [26] звертає увагу на те, що професійна некомпетентність іноді виступає як соціальна проблема, яка негативно відображається на суспільстві.

Важливість створення спеціального соціально-педагогічного середовища для розвитку професійного зростання майбутніх учителів підкреслює Шевців З. М. [93]. Вона виокремлює критерії оцінки професійної компетентності, що включають рівень сформованості практичних умінь, теоретичне осмислення діяльності, мотивацію і спрямованість на професію.

Підтримуючи ідеї інноваційного навчання, Мартинчук О. В. [56, 57] акцентує на стимулюванні педагогів до внесення новацій у навчальний процес, що базується на сучасних педагогічних принципах.

Західний науковець Loreman T. [107] у своїх дослідженнях доводить важливість раннього професійного досвіду для формування компетентності та конкурентоспроможності молодих спеціалістів.

Florian L. & Black-Hawkins K. [106] пропонує систему психолого-педагогічного аналізу діяльності вчителя, яка включає знання предмета, організацію уроку, використання сучасних методик, педагогічну культуру та творчі здібності.

Українські дослідники Кравченко С. Ф. [32] та Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. [33] наголошують на важливості індивідуалізації навчання та навчально-дослідної діяльності студентів для розвитку їхньої професійної компетентності.

Логопедія, як галузь спеціальної педагогіки, використовує знання лінгвістики, анатомії, медицини, психології, соціології і педагогіки [34, 58, 87].

Логопедія займається вивченням, навчанням і вихованням дітей з порушеннями мовлення, враховуючи, що мовленнєві порушення можуть негативно впливати на психічний розвиток, поведінку та соціальну адаптацію дитини.

Викладачі вищих навчальних закладів, психологи, соціальні педагоги шукають шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх логопедів, розглядаючи проблему з двох позицій: «чому» і «як навчати». Серед них — українські науковці Мартинчук О. В. [40, 43, 60], Пахомова Н. Г. [71], Таран О. П. та ін. [91], а також англомовні експерти Brackenreed D. [101], De Jesus O. N. [102], Deppeleer J. та ін. [103, 104].

Це можливо за умови сформованості понятійної, емоційно-ціннісної та операційної основи практико-орієнтованої діяльності студентів.

Таким чином, теоретичний аналіз проблемного поля дослідження дозволив виявити деякі загальні умови початкового етапу модернізації освітньої системи, які підтверджують, що вона можлива на основі глибокого вивчення змісту та сутності проблеми формування професіоналізму та професійної компетентності майбутніх вчителів, зокрема вчителів-логопедів, розробки організаційно-педагогічних умов її розвитку і реалізації у навчально-педагогічній, виробничій практиці підвищеного рівня відповідно до соціального замовлення, національно-регіональних потреб сучасного суспільства.

Цим проблемам присвячені наступні розділи нашого дослідження.

1.2. Сутність і структурні компоненти професіоналізму вчителя-логопеда у контексті його професійної компетентності.

У наш час у науковій літературі багато уваги приділяється формуванню професіоналізму в різних видах діяльності, зокрема й у педагогічній. Шляхи формування професіоналізму можуть бути різними.

Цю проблему досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. Зокрема, серед українських авторів варто відзначити: Мартинчук О. В. [40, 43, 60], яка розглядає питання професійної підготовки логопедів у контексті сучасних освітніх вимог та акцентує увагу на компетентнісному підході у професійному становленні фахівців-дефектологів; Пахомова Н. Г. [71], що аналізує структуру професійної

компетентності логопеда; Колупаєва А. А. [26, 28], зокрема її праці присвячені сучасним вимогам до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Серед зарубіжних дослідників цю тематику висвітлюють: Logeman T. [107, 108], що розглядає професіоналізм у контексті змін в освіті та педагогічної етики; Brackenreed D. [101] досліджено механізми професійного зростання фахівців у контексті особистісної мотивації, професійного середовища та взаємозв'язку між внутрішніми і зовнішніми чинниками розвитку. Автор аналізує, як мотивація до навчання та самореалізації впливає на рівень професійної майстерності педагога. Значна увага приділяється практикам рефлексії, самооцінювання та підтримці безперервного професійного вдосконалення; Florian L. [105, 106] досліджує емоційну сферу діяльності педагогів, зокрема зв'язок між емоційним благополуччям учителя та ефективністю його професійної діяльності. Підкреслено, що позитивний емоційний стан сприяє підвищенню продуктивності, зниженню професійного вигорання та зміцненню педагогічних стосунків. Робота ґрунтується на емпіричних дослідженнях та аналізі освітніх практик у різних країнах; Teacher Education for Inclusion [110] у документі представлено оновлену рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя, затверджену Європейською комісією. Визначено вісім основних компетентностей, серед яких — комунікативна, соціальна, цифрова, культурна обізнаність тощо. Документ містить детальні описи змісту кожної компетентності, методичних підходів до їх формування та інтеграції в освітні системи країн ЄС. Матеріал є теоретичною основою для формування професійних компетентностей педагогів, у тому числі логопедів.

Особливо вирізняється у цьому ряду наукова праця Шеремет М. К. [95, 96, 97] «Психологія професіоналізму», у якій найповніше й всебічно розглянуто цілісне системне розуміння професіоналізму, виокремлено його складові — мотиваційну та операційну сфери, окреслено критерії, рівні, етапи, ступені просування працівника до професіоналізму, визначено фактори, що сприяють або перешкоджають професійному зростанню. Нині більшість дослідників схиляються до думки, що в

формуванні професіоналізму особистісний підхід — це не просто врахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, а, перш за все, вивчення шляхів становлення цілісної особистості професіонала [72, 84, 86].

Від того, яке визначення професіоналізму дає дослідник, які окремі риси чи якості особистості він виокремлює, ставить на перший план і вважає визначальними, неминуче будуть детерміновані шляхи формування професіоналізму конкретної особистості.

Було вивчено і проаналізовано понад п'ятдесят трактувань поняття «професіоналізм» у різних дослідників. Дослідження починалося з аналізу підходів до професіоналізму, і було виявлено, що в науковій літературі зустрічається багато термінів: професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність, кваліфікація, професіоналізація тощо [103, 104, 109].

Додатково варто зазначити роботи таких зарубіжних авторів, як:

Професіоналізм як складне багатогранне явище привертає увагу численних дослідників як в Україні, так і за кордоном. Вчені намагаються охопити його різні аспекти — від особистісних характеристик і мотивації до системного розвитку компетентності і процесів самореалізації. Нижче наведено широкий опис внеску провідних науковців, які досліджували професіоналізм у педагогічній та логопедичній діяльності, а також у ширшому професійному контексті.

Мартинчук О. В. [40, 43, 51, 60] досліджує професіоналізм педагогів-логопедів як системне явище, що включає в себе декілька ключових компонентів. Вона акцентує увагу на тому, що професіоналізм неможливо звести лише до набору професійних знань і навичок — він включає також мотивацію, цінності та прагнення до самореалізації. Мартинчук О. В. підкреслює, що мотиваційна сфера є рушієм професійного зростання і формування фахової ідентичності. У своїх роботах вона також розглядає операційний аспект — практичні дії і компетенції, які реалізуються в процесі професійної діяльності. Таким чином, авторка пропонує

цілісний підхід до розуміння професіоналізму як синтезу внутрішніх установок і зовнішньої професійної майстерності.

Пахомова Н. Г. [71] акцентує увагу на значенні індивідуально-психологічних характеристик, які відіграють ключову роль у формуванні професіоналізму в логопедичній діяльності. Вона досліджує, як особистісні якості, такі як стресостійкість, комунікативність, емпатія, саморегуляція впливають на ефективність професійної діяльності. Пахомова Н. Г. підкреслює, що професіоналізм — це не лише майстерність виконання технічних завдань, а й здатність адаптуватися до змін, розвиватися та підтримувати позитивні міжособистісні стосунки з дітьми та їхніми родинами.

Малишевська І. А. [38] розглядає професіоналізм як процес моделювання професійної компетентності, що передбачає постійний розвиток знань і навичок, а також активне застосування рефлексії — критичного аналізу власної діяльності. Вона наголошує, що сучасний педагог-дефектолог повинен бути здатним не лише до практичної роботи, але й до саморефлексії, що стимулює подальше професійне зростання і адаптацію до нових викликів. Малишевська І. А. розглядає професіоналізм у логопедії як динамічний процес, що передбачає неперервне навчання і переосмислення власного досвіду.

Deppeler J., Loreman T., Smith R. [103, 104] досліджує моделі професійної компетентності, наголошуючи на комплексній взаємодії знань, умінь і етичних принципів. Автори розглядають професіоналізм як динамічний процес, що постійно перебуває у розвитку під впливом змін у професійному середовищі, технологіях і соціальних очікуваннях. Автори підкреслюють важливість інтеграції особистісних і професійних аспектів для формування компетентного фахівця.

Lübke L., Pinquart M., Schwinger M. [109] розглядають професійний розвиток як процес самореалізації та побудови професійної ідентичності. Їхні підходи зосереджені на кар'єрному консультуванні та підтримці особистісного зростання як складових формування сталого професіоналізму. Автори підкреслюють, що

професіоналізм тісно пов'язаний із глибинним усвідомленням своїх цінностей, мотивації та життєвих цілей.

Загалом, аналіз робіт цих вчених дає змогу сформувати цілісне розуміння професіоналізму як багатокомпонентного явища, що включає:

- розвиток професійних знань і навичок;
- формування мотивації та ціннісних орієнтирів;
- розвиток особистісних якостей (рефлексії, саморегуляції, етичної відповідальності);
- адаптацію до змін та здатність до неперервного навчання.

У контексті педагогічної діяльності, зокрема логопедичної, професіоналізм розглядається як система взаємопов'язаних складників, що визначають якість та ефективність роботи фахівця з дітьми, їх соціальну інтеграцію та індивідуальний розвиток.

У науковій літературі поняття «професіоналізм» розглядається як інтегративна характеристика, що включає знання, навички, мотивацію, цінності та етичні норми, необхідні для якісного виконання професійної діяльності.

Black-Hawkins K. [99] розглядає розвиток професіоналізму через призму неформального навчання і адаптації знань у професійному контексті. Вона підкреслює, що значна частина професійного розвитку відбувається не через формальне навчання, а через інтерактивний обмін знаннями в робочому середовищі, практичні ситуації, рефлексію і спільну діяльність. Black-Hawkins K. виділяє, що професіоналізм формується не лише через набуття інформації, а й через активне застосування і трансформацію знань у специфічних ситуаціях.

Florian L. [105, 106] наголошує на динамічній взаємодії знань, навичок і етики в розвитку професіоналізму. Вона розглядає професіоналізм як інтегративну компетентність, яка включає як технічні, так і етичні аспекти діяльності. Florian L. підкреслює важливість контексту професійної діяльності та потребує постійного оновлення компетентностей відповідно до змін у професійному середовищі.

Loreman T. [107, 108] розглядає професійний розвиток як процес самореалізації та побудови професійної ідентичності. Він вводить концепцію кар'єрної адаптивності — здатності особистості гнучко реагувати на зміни у професійному житті, здійснювати усвідомлений вибір і саморегуляцію. За Loreman T., професіоналізм — це не лише компетентність, а й цілісне формування ідентичності, що відображає внутрішні цінності, мотивацію і життєві стратегії.

Отже, сучасне розуміння професіоналізму є багатовимірним і включає технічні, мотиваційні, особистісні та етичні компоненти, що формуються в процесі безперервного професійного розвитку.

Професіоналізм та професійна майстерність є тісно взаємопов'язаними поняттями, які часто розглядаються як складові цілісного процесу формування та розвитку фахівця у будь-якій галузі діяльності. Однак, кожне з цих понять має свої особливості і підкреслює різні аспекти професійної діяльності.

Професіоналізм зазвичай розглядається як комплексна системна характеристика, що включає рівень компетентності, мотивації, ціннісних орієнтацій і готовності до самореалізації в професійній сфері. Як наголошує Мартинчук О. В. [40, 60, 61], професіоналізм педагогів-логопедів — це не просто набір технічних умінь, а цілісний системний феномен, який охоплює не лише володіння професійними знаннями і навичками, а й внутрішню мотивацію, ставлення до професії, прагнення до самовдосконалення та відповідальність за результат своєї діяльності.

Таким чином, професіоналізм і професійна майстерність перебувають у тісному зв'язку: перше — це більш широка категорія, що включає мотиваційно-психологічні, етичні та соціальні аспекти, а друге — це конкретний рівень володіння професійними знаннями і навичками. Розвиток професіоналізму неможливий без постійного вдосконалення майстерності, а майстерність без відповідної мотивації і ціннісних орієнтацій залишається лише технічним умінням.

Професіоналізм у педагогічній діяльності — це багатогранне і комплексне явище, яке охоплює різні аспекти особистісного, мотиваційного та компетентнісного розвитку педагога. У науковій літературі різні автори розглядають професіоналізм з різних ракурсів, що дає змогу сформувати цілісне уявлення про його сутність і структуру.

Таким чином, сучасні наукові підходи до розуміння професіоналізму педагогічної діяльності відображають його багатокomпонентність і динамічність, підкреслюючи необхідність комплексного розвитку фахівця — від здобуття професійних знань і навичок до формування особистісних якостей і професійної ідентичності.

Таким чином, сучасні дослідники сходяться на тому, що професіоналізм і професійна майстерність — це багатогранні інтегративні властивості особистості педагога, які включають знання, уміння, мотивацію, цінності та здатність до самоаналізу і саморозвитку. Формування цих якостей відбувається через поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду і рефлексивної діяльності.

Опираючись на численні наукові та психолого-педагогічні дослідження (Кононко О., [30]; Колупасєва А. А., [28]; Супрун Д. М., [89]; Deppele J., [103, 104]; Loreman T., [107, 108]; Софій Н. З., [86]), а також на наші результати, спробуємо розкрити проблему педагогічного професіоналізму через визначення його сутності.

Професіоналізм — це сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці на високому рівні. Він виявляється через компетентність, яка поєднує психологічні якості, що дозволяють діяти самостійно, та здатність виконувати певні трудові функції. Компетентність конкретної особи ширша, ніж її професіоналізм: людина може бути професіоналом у загальній сфері, але не мати компетентності у вирішенні всіх професійних питань.

Види професійної компетентності поділяються на кілька типів. Спеціальна компетентність — це володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні та здатність проєктувати своє подальше професійне зростання [68,

75]. Соціальна компетентність передбачає володіння спільною, груповою професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у професії методами професійного спілкування [28, 73]. Особистісна компетентність включає володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку і засобами протистояння професійним деформаціям особистості [30, 84]. Індивідуальна компетентність полягає у вмінні самореалізуватися і розвивати індивідуальність в межах професії, готовності до професійного росту, здатності до самозбереження, несприйнятливості до професійного старіння, а також в умінні організувати свою працю раціонально, без перевантажень часу і сил, виконувати роботу без напруги і втоми [38, 53].

Таким чином, професіоналізм педагогічної діяльності є цілісним феноменом, що поєднує знання, навички, цінності, мотивацію і особистісні якості, які забезпечують високий рівень професійної діяльності і безперервне самовдосконалення.

Опираючись на численні наукові та психолого-педагогічні дослідження [68, 87], а також на власні результати, спробуємо розкрити проблему педагогічного професіоналізму, починаючи з визначення цього поняття. Узагальнено професіоналізм – це сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійної діяльності на високому рівні [107, 108]. Професіоналізм проявляється через компетентність — поєднання психологічних якостей, що дозволяють діяти самостійно, а також здатність виконувати певні трудові функції [101].

Компетентність конкретної особи є вужчою за поняття професіоналізму. Людина може бути професіоналом у загальному сенсі в своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних завдань [73, 81]. Виділяють чотири види професійної компетентності:

Спеціальна - володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність планувати подальший професійний розвиток [68, 87],

Соціальна - володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийомами професійного спілкування [28, 84],

Індивідуальна - володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, організація праці без перевантажень і втоми [30, 38].

Перераховані види компетентності фактично означають зрілість людини у професійній діяльності, професійному спілкуванні, становленні особистості професіонала, його індивідуальності [60, 61]. Вони можуть не збігатися в одній людині. Наприклад, людина може бути хорошим вузькопрофільним спеціалістом, але не вміти ефективно спілкуватися чи управляти власним розвитком [41, 53]. Тому у неї може бути висока спеціальна компетентність і нижча соціальна або особистісна.

Існують також загальні види компетентності, важливі для людини незалежно від професії [68, 110]. Це основні професійно значущі якості та типи поведінки, що є фундаментом для багатьох професій і зберігають актуальність при змінах у виробництві чи соціальній практиці [34, 87]. Кожен із наведених видів компетентності включає такі міжпрофесійні компоненти:

а) Спеціальна компетентність – здатність планувати виробничі процеси, працювати з комп'ютером, офісною технікою, читати технічну документацію, володіння ручними навичками [68, 75].

б) Особистісна компетентність – здатність планувати і контролювати свою трудову діяльність, приймати самостійні рішення, знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне і практичне мислення, здатність бачити проблему і самостійно набувати нові знання [30, 72].

в) Індивідуальна компетентність – мотивація досягнення, прагнення до якості роботи, здатність до самомотивації, впевненість у собі, оптимізм [38, 41].

У сучасній літературі з'являється також поняття «екстремальної професійної компетентності» — здатності працювати в умовах раптових ускладнень [109]. Люди, які володіють цими якостями, краще адаптуються до змін професії, навчанню заново і менш вразливі до безробіття [101, 103].

Новий напрям у педагогічній психології – особистісно-розвивальний – розглядає систему «вчитель – учень» як постійно розвивальну духовну спільноту, де вчитель не лише створює умови для розвитку позитивного потенціалу, вміє зацікавити та захопити, але й сам відкритий до нового досвіду, знань і отримує задоволення від своєї роботи [72, 93].

В психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення особистості». Дослідження показують, що професійне становлення можна розглядати як послідовність етапів (часову характеристику) або як структуру діяльності (сукупність способів і засобів із цільовою детермінацією) [38, 60].

У науковій літературі існує чотири основні значення терміна «професія»:

- **Перше.** Сфера застосування сил людини або сфера, де людина виконує свої функції як суб'єкт праці;
- **Друге.** Спільнота людей, зайнятих певними трудовими функціями;
- **Третє.** Підготовленість (знання, уміння, навички, кваліфікація), що дозволяє виконувати відповідні трудові функції;
- **Четверте.** Діяльність професіонала — процес реалізації трудових функцій на професійному рівні.

Питання визначення професіоналізму у діяльності вчителя, оцінки його професійної діяльності є предметом дискусій між психологами, педагогами, практиками [68, 95, 96].

Професіоналізм у людини формується в процесі опанування та тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень

розв'язання складних професійних завдань у особливих умовах. Формування професіоналізму проходить за трьома основними напрямками:

а) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної структури. У процесі вироблення відповідних трудових навичок особистість рухається по сходинках професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистісний стиль діяльності;

б) зміна особистості суб'єкта, що проявляється як у зовнішньому вигляді (моторика, мовлення, емоційність, форми спілкування), так і в формуванні елементів професійної свідомості (професійна увага, сприйняття, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера), що ширше можна розглядати як становлення професійного світогляду;

в) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта щодо об'єкта діяльності, що виявляється в когнітивній сфері через рівень поінформованості про об'єкт, ступінь усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – через інтерес до об'єкта, схильність до взаємодії з ним та задоволеність від цього, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – через усвідомлення власних реальних можливостей впливу на об'єкт.

Позитивні та негативні наслідки професіоналізму визначаються особистісними особливостями суб'єкта діяльності, специфікою об'єкта та універсальністю й змістом діяльності. Професіоналізм має широкий спектр проявів – від дилетантизму (поверхневі професійні знання, уміння й навички) до формування жорстких професійних стереотипів (гіпертрофований розвиток професіоналізму). Якщо особа не здатна подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, не адаптує поведінку до змінних умов та очікувань оточуючих, професіоналізм може перерости у професійну деформацію особистості [109].

Сучасні підходи до педагогічної освіти включають системний, професіографічний, гуманістичний, цивілізаційний, культурологічний і полісуб'єктний, які мають спільне аксіологічне ядро і не є взаємовиключними.

Недостатня ефективність реформ у вищій педагогічній освіті часто пояснюється орієнтацією на управлінські рішення без урахування глибинних цінностей особистості майбутнього спеціаліста [87, 93].

Формування професійних ціннісних орієнтацій у студентів педагогічних вузів повинно базуватися на принципі полісуб'єктності, що унеможлиблює однобічне інформування [38, 53]. Професійну діяльність формують через навчання технологіям дослідження, конструювання й взаємодії [54, 60].

Формування педагогічної компетентності (професіоналізму) здійснюється за трьома напрямками: зміна системи діяльності, зміна особистості суб'єкта, зміна установки суб'єкта щодо об'єкта діяльності [38, 72]. У професіоналізмі важливою характеристикою вважають ступінь розвитку професійного мислення [95, 96]. Шеремет М. К. підкреслює, що професіоналізація – багатоканальний процес, у якому формуються мотиваційна й операційна сфери через навчання і виховання. Професіоналізм педагога – інтегральна характеристика, що базується на високому рівні професійної компетентності, дотриманні професійної етики, розвитку особистості через засоби професії, збагаченні професійного досвіду і готовності враховувати суспільні запити. Формування професіоналізму включає соціалізацію і професіоналізацію, що реалізується через навчання й виховання. Особливу увагу слід приділяти мотиваційній сфері й соціалізації у процесі професійної підготовки студентів-логопедів, що відображено в таблиці взаємозв'язку етапів професіоналізації з періодами освітнього процесу.

Висновки за розділом

Аналіз теоретичних підходів до формування професійної компетентності засвідчує, що цей процес є складним, поетапним і багаторівневим. Професійна компетентність фахівця формується на основі поєднання загальних і специфічних знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, що визначають ефективність його професійної діяльності. У контексті професійної підготовки логопеда особливої ваги набуває розвиток ключових компетентностей: соціальної, навчально-методичної та спеціальної.

Ключові компетентності трактується як інтегративне утворення, що поєднує в собі знання, уміння, здатності до саморефлексії, аналізу професійного досвіду, творчого підходу до вирішення педагогічних ситуацій. Вони не є лише особистісними характеристиками, а відображають функціональні вимоги до професійної діяльності педагога. Формування таких компетентностей має здійснюватися як у процесі теоретичної підготовки, так і в умовах практичного навчання, тренінгової роботи, ігрового моделювання професійних ситуацій.

Таким чином, професійна компетентність логопеда є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, саморозвитку і активного залучення до професійної діяльності, що сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги та адаптації фахівця до сучасних вимог освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Роль практико-орієнтованої підготовки у становленні професійної компетентності вчителя-логопеда для роботи в інклюзії

Навчально-педагогічна практика є надзвичайно важливою та необхідною складовою системи професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Вона виступає містком між теоретичною підготовкою студентів і їхньою майбутньою професійною діяльністю, виконуючи такі функції:

1. *Навчальна функція* – актуалізація, поглиблення й розширення теоретичних знань, їхнє практичне застосування під час вирішення конкретних педагогічних завдань, формування професійних умінь і навичок.
2. *Розвивальна функція* – розвиток пізнавальної та творчої активності, формування педагогічного мислення у майбутніх фахівців.
3. *Виховна функція* – становлення соціально активної особистості вчителя-логопеда, формування наукового світогляду, стійкого інтересу до професії.
4. *Діагностична функція* – визначення рівня професійної спрямованості студентів, оцінка їхньої готовності та придатності до педагогічної діяльності.

Реалізація зазначених функцій навчально-педагогічної практики має суттєвий вплив на формування у майбутніх учителів-логопедів готовності до взаємодії з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями мовленнєвого розвитку.

Нинішня система професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах сучасної освіти часто виявляється частково ефективною. Зокрема, акцент на вузьку спеціалізацію, обмеження професійного світогляду лише знаннями предмета можуть призводити до зниження професійної гнучкості, невміння адаптуватися до нових викликів, методик і типів пізнавальних завдань.

Досвід проходження навчально-педагогічної та виробничої практики показує, що орієнтація лише на засвоєння теоретичних знань без практичної складової не забезпечує формування компетентного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах інклюзивного навчання. Навіть студенти з високим рівнем теоретичних знань іноді не здатні трансформувати їх у власну практичну діяльність. Часто педагогічна підготовка у закладах вищої освіти зводиться до інструкцій: «як треба» працювати з учнями, батьками тощо. Проте це не формує суб'єктну позицію майбутнього вчителя, а навпаки – знижує ефективність професійного становлення.

Повноцінна педагогічна діяльність майбутнього вчителя-логопеда під час практики передбачає реалізацію таких компонентів:

- самостійне визначення педагогічних цілей і завдань;
- володіння широким спектром методів педагогічного впливу;
- постійний самоконтроль за ефективністю власної діяльності.

Недостатній розвиток хоча б одного з компонентів призводить до деформації професійної діяльності. Наприклад, якщо студент-практикант не формулює педагогічні цілі самостійно, а лише застосовує готові методичні розробки, він виступає не як суб'єкт, а як виконавець, що знижує рівень сформованості професійної компетентності.

Усі види педагогічної діяльності (навчальна, виховна тощо) мають аналогічну структуру, яка включає:

1. Постановку педагогічних цілей і завдань. Педагогічна задача включає початковий стан розвитку учня і модель бажаних змін. Майбутній учитель-логопед повинен усвідомлювати актуальний рівень психічного розвитку дитини і формулювати педагогічні задачі, орієнтуючись не лише на тематику навчального матеріалу, а й на перспективи розвитку учня. Особливо це важливо в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

2. Урахування учня як активного учасника процесу. Педагогічні задачі повинні враховувати мотивацію, рівень розвитку і притязань учнів. Учень не просто

виконує завдання – він інтерпретує їх відповідно до власного досвіду й можливостей. Це варто розглядати не як порушення дисципліни, а як важливу умову ефективної взаємодії.

3. Своєчасне прийняття рішень. Рішення педагогічних завдань часто потребує негайної реакції з боку педагога, хоча результат може бути відтермінованим. Це ускладнює оцінювання ефективності, але не виключає його.

Педагог завжди має справу з ієрархією педагогічних задач:

- *Глобальні (стратегічні)* – формуються соціальним замовленням (виховання громадянина, формування здатності до самоосвіти тощо);
- *Тактичні* – задаються змістом навчального предмета;
- *Оперативні* – формуються безпосередньо вчителем, з урахуванням конкретного контингенту учнів.

Компетентність учителя-логопеда полягає у вмінні не випускати з уваги загальні педагогічні завдання та вміло конкретизувати їх залежно від умов. Крім того, педагог-практикант стикається з педагогічними завданнями, спрямованими на різні аспекти психічного розвитку учнів (навчальні, розвивальні, виховні).

Вирішення педагогічних завдань, за О. Савченко [81], проходить кілька етапів:

а) *аналітичний етап* — аналіз і оцінка ситуації, що склалася, і формулювання завдання, яке потребує вирішення;

б) *конструктивний етап*, на якому плануються способи розв'язання поставленого завдання з урахуванням як змісту навчального матеріалу, так і діяльності та розвитку учнів, а також види діяльності, в які залучаються учні;

в) *виконавчий етап* — реалізація дій у взаємодії з учнями [81].

Педагогічна задача має реалізовуватися в повному циклі, який передбачає:

- визначення мети дій, спрямованих на психічний розвиток і корекцію мовленнєвих порушень учнів;
- передбачення очікуваного результату;

- вибір і здійснення дій;
- оцінювання результатів.

У процесі аналізу педагогічної ситуації логопед визначає педагогічні завдання з урахуванням педагогічного, психологічного та корекційного розвитку дитини. Повний цикл педагогічної діяльності визначається як завершений етап, що починається з постановки завдання і завершується його вирішенням. Такий підхід вимагає від студента володіння педагогічною технологією, тобто здатності проєктувати навчально-виховний процес із урахуванням розвитку учня та контролювати досягнення поставлених цілей.

Це означає, що педагогічні задачі плануються не лише від змісту навчання, а з огляду на індивідуальні можливості та особливості учня. Отже, у роботі логопеда важливо враховувати три групи педагогічного впливу:

- а) "чого навчати" – відбір, осмислення та передача змісту навчального матеріалу;
- б) "кого навчати" – вивчення потенціалу та рівня психічного розвитку учнів;
- в) "як навчати" – вибір і поєднання методів, форм, засобів впливу.

Усі ці компоненти є засобами управління розвитком дитини з боку педагога. Необхідним елементом педагогічної діяльності є професійне самопізнання та самоаналіз, які є ознаками зрілої педагогічної позиції.

У процесі педагогічної практики ми намагалися сформувати у студентів такі групи педагогічних умінь:

1. Уміння бачити в педагогічній ситуації проблему, формулювати її у вигляді завдання, враховувати мотивацію та інтереси учнів, здійснювати аналіз ситуацій, прогнозувати наслідки педагогічного впливу.
2. Три підгрупи педагогічних умінь:
 - "Чого навчати": вміння працювати зі змістом навчального матеріалу, орієнтуватися в сучасних концепціях навчання, формувати загальнонавчальні та предметні вміння, здійснювати міжпредметні зв'язки.

- "Кого навчати": вміння вивчати стан психічних функцій (пам'ять, мислення, мова, увага), аналізувати рівень навчальної мотивації, виявляти зону найближчого розвитку, планувати індивідуальний підхід.

- "Як навчати": вміння застосовувати диференційовані методи, організовувати самостійну діяльність учнів, порівнювати та адаптувати педагогічні прийоми, знаходити кілька способів розв'язання однієї задачі.

3. Уміння використовувати психологічні та педагогічні знання, бути обізнаним у сучасних напрямках педагогіки та логопедії [1, 2], аналізувати результати своєї діяльності, визначати її сильні та слабкі сторони, формувати індивідуальний стиль педагогічної взаємодії, розробляти плани власного професійного розвитку.

Провідними вважаються психолого-педагогічні уміння, тоді як предметні та методичні – похідні, хоча й необхідні. Саме реалізація цих умінь формує професійну позицію логопеда. У різних ситуаціях студент виступає як:

- фахівець з предмету – під час передачі змісту навчального матеріалу;
- методист – під час добору методів;
- діагност – під час вивчення учнів;
- професіонал-рефлексивний суб'єкт – у процесі постановки цілей і самооцінювання.

Водночас досі спостерігається розрив між теоретичною підготовкою студентів і практичною готовністю до педагогічної діяльності. Тому необхідно створити практико-орієнтовану модель підготовки логопеда, яка інтегрує теорію та практику, починаючи з першого курсу, і яка забезпечить формування необхідної компетентності.

Ми розробили експериментальну програму педагогічної практики, що передбачає активне залучення студентів до роботи з молодшими школярами з мовленнєвими порушеннями, чітке визначення цілей занять, акцент на практичні

вміння та безперервне удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів.

Організація педагогічної практики у підготовці вчителів-логопедів.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів важливу роль відіграє система педагогічної практики для студентів 4 та 5 курсів, що ґрунтується на системно-цілісному підході. Застосування такої технології сприяло розробці комплексного алгоритму проведення різних видів практики у загальноосвітніх школах, інтернатах та спеціальних навчальних закладах саме для цих курсів. Організація практики передбачає формування професійних компетентностей студентів як у навчальному процесі, так і в умовах літніх стаціонарів.

Практика на четвертому курсі. Учбово-виробнича практика носить активnodіяльнісний характер і передбачає виконання різних професійних завдань. Студенти знайомляться з нормативною документацією, методиками і технологіями педагогічної допомоги, корекції та адаптації дітей з порушеннями мовлення. Особлива увага приділяється аналізу актуальних проблем та факторів, які впливають на мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Практика на п'ятому курсі. Виробнича практика в навчальних закладах і літніх стаціонарах є завершальним етапом формування професійних навичок і компетентностей. У цей період студенти закріплюють теоретичні знання та практичні уміння, розвивають професійно-ціннісні орієнтації, формують готовність до ефективної взаємодії з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Практика сприяє розвитку соціально-професійної компетентності, що є ключовою для майбутньої професійної діяльності.

Формування професійних умінь і навичок можливе лише в процесі безпосередньої діяльності, тому головним завданням організації педагогічної практики є забезпечення максимально ефективного залучення студентів до відповідних видів практичної роботи.

Для цілеспрямованого розвитку професійної компетентності важливо запровадити систему спеціально продуманих завдань і вправ, які допомагають студентам удосконалювати педагогічні дії та формувати навички взаємодії з дітьми, що мають порушення мовлення.

Організація педагогічної практики: зміст і структура завдань. При організації педагогічної практики було враховано, що завдання (задачі) повинні відповідати діяльності з формування практичної готовності студентів до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення. Зміст завдань формувався з урахуванням обсягу знань та умінь, розвиток яких є предметом нашого дослідження, а також творчого характеру виконуваних завдань.

Перший блок завдань передбачав формування комунікативних умінь на основі диференційованого підходу до дітей. Студентам пропонувалося провести фіксоване педагогічне спостереження за процесом спілкування вчителя, його здатністю помічати та виділяти дітей з порушеннями мовлення. Було необхідно оцінити результативність обраних педагогом форм взаємодії з дітьми, визначити адекватність комунікативних впливів педагога загалом та їх продуктивність.

Наступним етапом студенти здійснювали спостереження і порівняльний аналіз спілкування вчителів з різним статусом, педагогічним стажем та досвідом роботи з дітьми. Передбачалося проаналізувати адекватність застосування різних стилів спілкування у групах дітей із тяжкими порушеннями мовлення та з труднощами в навчанні. Вибір найбільш продуктивного стилю комунікації формує у студентів професійний підхід та компетентність.

Подальшим завданням було скласти програму корекції комунікативності спостережуваних педагогів. Під час уроків студенти заповнювали протоколи комунікативності вчителя та дитини, дотримуючись заданого алгоритму аналізу, що передбачає фіксацію суб'єкт-суб'єктної комунікації між педагогом і дітьми з порушеннями мовлення, зіставляючи її із спілкуванням з дітьми без порушень.

Далі студентам пропонувалося виявити глибину професійно-ціннісного ставлення вчителів до взаємодії з дітьми, які викликають у них певні труднощі. Визначення цього аспекту здійснювалось за допомогою методик ранжування цінностей, соціометрії та безпосереднього спостереження.

Після досягнення певного рівня професійної компетентності завдання ускладнювалися, і студентам пропонувалося у процесі безпосереднього спілкування з молодшими школярами з порушеннями мовлення виявити власний комунікаційний потенціал. Для цього було розроблено завдання, що включали питання для аналізу, тести та стандартизовані інтерв'ю. Виконуючи їх, студенти визначали свої здібності дослухатися дитини до кінця, контролювати міміку, пригнічувати подразнення та регулювати емоційні реакції.

У логіці ускладнення завдань студентам пропонувалося розробити програму комунікації в процесі уроку або позакласного заняття, а також реалізувати її на практиці з подальшим аналізом гнучкості встановлення контакту з дітьми, здобуття ініціативи у спілкуванні та управління комунікаційним процесом.

Для цього пропонувалася система завдань: аналізувати причини виникнення помилок у педагогічному спілкуванні з дітьми з мовленнєвими порушеннями, розглядати конфліктні ситуації за заданою схемою, виявляти їх конструктивні рішення. Опанування навичками діагностики дозволяло будувати програму корекційної роботи, в якій виділяються форми і способи впливу на дитину, моделювання суб'єкт-суб'єктних відносин та прогнозування результатів взаємодії.

Усі ці складові корекційної роботи під час практики реалізуються через запропоновані нами варіанти завдань, тестів, методик і опитувальників.

Одне з ключових завдань педагогічної практики було спрямоване на виявлення та розв'язання педагогічних проблем, що передбачало:

- **По-перше**, розвиток умінь виділяти під час уроку конкретні моменти, які потребують втручання вчителя. Студентам пропонувалося провести спостереження за активністю учнів під час пояснення нового матеріалу, звертаючи

увагу на їхню поведінку, міміку та загальну реакцію. Потрібно було визначити, наскільки рівномірною була активність учнів, хто проявляв меншу активність та на яких етапах уроку це спостерігалось. Крім того, аналізувалася відповідність плану уроку та методики викладання можливостям конкретного класу.

- **По-друге**, формування умінь оцінювати дії вчителя. Студентам потрібно було проаналізувати, які конкретні педагогічні дії сприяли успішному розв'язанню або, навпаки, ускладнили вирішення поставленої задачі. Було запропоновано виділити позитивні та суперечливі моменти у методиці педагогічного спілкування, здійснити комплексний комунікативний аналіз уроку, що включав дослідження стадій спілкування, системи адаптаційних прийомів, способів вирішення несподіваних комунікативних ситуацій, стилю спілкування, відповідності стилю стану класу, а також врахування комунікативної атмосфери попереднього уроку.

- **По-третє**, здійснення аналізу педагогічної задачі та дій вчителя щодо її розв'язання. Студентам пропонувалося встановити, чи відволікалися учні під час уроку та з яких причин, чи вчасно вчитель звернув увагу на відволікання і якими способами розв'язав цю проблему. Аналізувався вибір методів впливу на поведінку учнів, можливість запобігання виникненню проблемної ситуації та альтернативні способи розв'язання педагогічної задачі із відповідним обґрунтуванням.

Особливе місце у системі завдань займав аналіз взаємин «вчитель – практикант». Усі студенти групи колективно заповнювали анкету, яка відображала структуру цих взаємовідносин і формувалася на основі аналізу даних спостережень усієї групи.

У рамках педагогічної практики було проведено дослідження взаємин між учителями та студентами-практикантами за допомогою спеціальної анкети, що містила питання, спрямовані на виявлення стилю спілкування, ролі вчителя та характеру взаємодії вчителя з практикантами.

Першим питанням було визначення стилю взаємин, що склалися між практикантом і учителем. Вибір пропонувався серед трьох варіантів: співпраця,

авторитарність або попустительство. Такий підхід дозволив оцінити, наскільки педагогічний процес був організований на основі партнерства або, навпаки, жорсткого контролю чи відсутності належного контролю.

Другим питанням анкети було з'ясування ролі, яку учитель виконував у процесі практики з точки зору практикантів. Варіанти відповідей включали: наставник-помічник, сторонній спостерігач або караюче обличчя. Цей блок питань давав змогу зрозуміти, чи відчували студенти підтримку і сприяння з боку педагога, або ж навпаки — відокремленість і критичний контроль.

Третє питання зосереджувалося на характері взаємовідносин учителя з практикантами. Тут пропонувалися такі варіанти: постійна взаємодопомога, ситуативна підтримка, роздробленість або недоброзичлива критика. Відповіді на це питання дозволяли визначити рівень комунікативної підтримки в процесі практики, що є важливим для формування професійної компетентності студентів.

Отримані результати анкетування слугували основою для узагальненого аналізу міжособистісних стосунків у педагогічному середовищі, що сприяло виявленню факторів, які або стимулюють, або гальмують професійний розвиток студентів під час проходження практики.

Пропонується також завдання з'ясувати у вчителя ступінь значущості основних критеріїв педагогічної майстерності шляхом ранжування (який є найважливішим — перше місце, і далі за спаданням значущості до 16-го місця). Також зазначається власна думка щодо ступеня значущості цих критеріїв.

Ієрархія пріоритетів за ступенем значущості критеріїв педагогічної майстерності:

1. Уміння викладати матеріал
2. Любов до свого предмета
3. Встановлення дисципліни
4. Високий рівень підготовки до педагогічної діяльності
5. Педагогічна діагностика

6. Ерудиція, загальна культура
7. Активізація учнів
8. Виховання в процесі навчання
9. Контакт з аудиторією, культура спілкування
10. Уміння оптимізувати навчальний процес
11. Удосконалення педагогічної майстерності
12. Індивідуальна робота з учнями
13. Науково-організаційна діяльність учителя
14. Контакт з колегами по роботі

Студентам також пропонується завдання — опитати вчителів з метою з'ясування поширених, на їхню думку, причин конфліктів із дітьми. Колективно (усією групою) вони опрацьовують отриману інформацію.

У ході виконання цього завдання отримано такі варіанти відповідей:

- мала можливість учителя прогнозувати поведінку учня під час уроку;
- несподіваність вчинків учнів порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратування і прагнення будь-якими засобами усунути «перешкоди»;
- свідками ситуації є інші учні, тому вчитель намагається зберегти свій соціальний статус будь-якими засобами;
- учитель зазвичай оцінює не окремий вчинок учня, а його особистість;
- оцінка часто базується на суб'єктивному сприйнятті вчинку учня та недостатній поінформованості про його мотиви;
- учителю складно провести аналіз ситуації, він поспішає покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не зашкодить;
- характер стосунків учителя і учня (особистісні якості та нестандартна поведінка);
- особистісні якості самого учителя.

Реалізація такого підходу до програми практики дозволяє студентам не лише опанувати навички діагностики дітей із порушеннями мовлення та методику корекційної роботи, а й встановити зворотний зв'язок у спілкуванні з дітьми та педагогами, навчитися аналізувати і прогнозувати педагогічну діяльність. У результаті в них розвивається професійна мотивація, педагогічна рефлексія, формується соціально-професійна компетентність. Крім того, в кінці практики студенти усвідомлюють брак знань, що стимулює їх до самостійної пізнавальної діяльності у вивченні об'єкта майбутньої педагогічної роботи, а також до пошуку форм і методів впливу на нього.

Складання такої програми педагогічної діяльності студентів у школі дозволило подолати низку недоліків, притаманних багатьом програмам педагогічної практики. У зв'язку з визначенням якості професійної діяльності студентів у період педагогічної практики було проведено цілеспрямоване спостереження та аналіз спілкування педагога з учнями як необхідний етап оволодіння комунікативними вміннями.

Виконання зазначених завдань дозволяє студентам, з одного боку, виявити типові помилки педагога в галузі комунікативної діяльності, встановити їх причини, окреслити шляхи подолання цих помилок; з іншого боку — спостерігати реалізацію сформованих умінь і зробити висновки щодо власних можливостей у сфері професійно-педагогічної взаємодії. В розробленій і апробованій програмі педагогічної практики закладена реалізація творчого потенціалу студентів, необхідність свідомого використання власних умінь, можливість поглиблення мотиваційної основи, усвідомлення справжніх цінностей педагогічної праці, тобто створюються умови для становлення і розвитку професійно-педагогічних умінь.

Зазначене дозволяє вважати, що педагогічна практика є системоутворюючим фактором формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності з дітьми з порушеннями мовлення.

Нині на зміну застарілій навчально-дисциплінарній моделі освіти приходить особистісно-орієнтована модель. Творчість майбутнього педагога передбачає комплексне й варіативне використання ним усієї сукупності основних теоретичних знань і практичних умінь, бачення проблеми та осмислення шляхів її розв'язання, розуміння вихованця, готовність стати на його позицію, здатність до педагогічної рефлексії, до критичної оцінки самого себе в різних запланованих і спонтанно виникаючих педагогічних ситуаціях.

Однак університети орієнтовані не на підготовку фахівця, здатного створювати розвивальне та виховне середовище як умову життя і становлення особистості вихованця, а на підготовку вчителя-предметника, який передає навчальну інформацію і контролює її засвоєння. Студент і надалі залишається об'єктом масового процесу педагогічного відтворення, його творча індивідуальність не формується, не створено умов для «штучної» підготовки майбутнього спеціаліста. Сьогодні потрібен спеціаліст, який має не лише функціональну готовність до професійної педагогічної діяльності, а й сформований як творча особистість, здатна виявити та створити умови для творчої самореалізації підростаючого покоління.

Становлення професіоналізму майбутнього педагога здійснюється, як стверджують Ю.К. Бабанський, В.І. Журавльов, у три етапи:

1. утвердження компонентів професійної діяльності майбутнього педагога: професійних переконань, знань наукових основ цілісного процесу формування особистості учня під час вивчення курсу педагогіки та інших предметів, доступних студентам умінь в організації освітнього процесу у школі як одного з умов цілісного процесу формування особистості (1–4 семестри);

2. оволодіння компонентами діяльності майбутнього вчителя: на технологічній (навчальній) педагогічній практиці він опановує відповідні способи діяльності. Завдяки цьому знання, накопичені в університеті (4–6 семестри), набуті педагогічні навички поєднуються в єдине ціле, що свідчить про готовність студента

до майбутньої діяльності. Однак ця діяльність ще не досконала, оскільки багато тонкощів застосування способів діяльності студента ще не освоєні;

3. удосконалення діяльності майбутнього педагога як цілісної особистості: на основі подальшого розвитку ідейно-моральних позицій майбутнього вчителя-професіонала в умовах, коли він на переддипломній, виробничій педагогічній практиці повністю бере на себе обов'язки вчителя-предметника і класного керівника, формується його майбутня творча індивідуальність (7–8 семестри).

На нашу думку, творчу індивідуальність спеціаліста можна і потрібно розвивати з першого курсу і завершувати на п'ятих курсах виробничою практикою на робочих місцях учителів і викладачів, залучаючи при цьому власні внутрішні механізми особистості студентів.

Тільки на педагогічній практиці студент може усвідомити, чи правильно він обрав для себе сферу діяльності. Крім того, потрібно пам'ятати про психологічну закономірність формування творчої індивідуальності, яка можлива лише на основі єдності особистості і діяльності, прийнятої особистістю. Рішучою і необхідною умовою організації практичної підготовки є різностороння орієнтація студента на всі сфери педагогічної діяльності: навчальну діяльність учнів та її методичне забезпечення, власне виховне взаємодію і його організацію, дослідницько-пошукову роботу та опанування її методикою. Безперервна практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього батька, вчителя, вихователя предметом роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення і прийняття практичних рішень.

У зв'язку з цим ми прагнули забезпечити особистісно-орієнтований і творчий характер підготовки кожного студента. Продумуючи організацію педагогічної практики, орієнтувалися не лише на виконання програми практики, а насамперед підходили до кожного студента як до особистості, цілеспрямовано і послідовно

розкриваючи в ньому сильні особисті та професійні сторони. Розробивши схеми індивідуальних завдань, так звану педагогічну інструментівку, прагнули забезпечити індивідуалізацію на період педпрактики кожного студента, яка фіксувалася у відповідному бланку, куди вносилися особисті дані (ПІБ, курс, спеціальність, місце) і безпосередньо завдання, його мета і результати.

Багато авторів розглядають готовність студентів вишів до професійної діяльності і досліджують цю готовність як певну інтегральну якість особистості, що володіє необхідним обсягом професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Готовність виступає як результат колективної діяльності професорсько-викладацького складу вишу та діяльності студентів щодо їхнього самоосвіти, саморозвитку [23, 48, 50, 65, 66, 69]. На нашу думку, готовність характеризується комплексом особистісних якостей, наявністю необхідних загальнокультурних, педагогічних і професійних знань, умінь і навичок переносити їх у практичну діяльність, а також швидкістю адаптації до нових умов, нестандартних ситуацій [85, 89, 90, 96-98].

Як складову частину системи формування умінь студента з саморозвитку необхідно проводити моніторинг формування якостей педагога. у процесі професіоналізації студентів 4–5 курсів на початку педагогічної практики нас цікавило питання, у якому процентному співвідношенні сформовані в них професійні вміння (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1
Професійні вміння студентів 4–5 курсів на початку проходження практики

№	Показник	До (%) / Після (%)
1	Гностичні вміння	55/65
2	Комунікативні вміння	10/25
3	Конструктивні вміння	8/12
4	Когнітивні вміння	9/22
5	Дослідницькі вміння	10/40
6	Організаторські вміння	-

Низькі показники, на нашу думку, пояснюються як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами, серед яких відсутність достатньої кількості годин на практичний розвиток професійно-педагогічних і творчих умінь студентів, низька рефлексивна здатність студентів, нездатність вивчати переваги та недоліки власної діяльності та особистості. Цілком очевидно, що розвиток професійно-педагогічних умінь можливий безпосередньо на педагогічній практиці підвищеного рівня, який ми розуміємо як збільшення годин на її проведення, так і удосконалення її змісту, методів від курсу до курсу, починаючи з першого.

Включення на першому етапі (січень-травень) у практичну діяльність тренінгів, аналізу педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач є ефективним засобом накопичення суб'єктивного педагогічного досвіду, розвитку професійно-педагогічних умінь.

На нашу думку, успішність професійного становлення залежить від того, наскільки поєднується ефективна підготовка з сприятливими у творчому плані умовами в школі, спеціально підготовлених шкільних колективів дослідно-опорних шкіл; від дієвості підготовки умінь студентів застосовувати знання на практиці, орієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях, від світоглядної зрілості студента-стажера, молодого спеціаліста, його емоційно-вольової готовності повністю брати на себе професійну відповідальність.

Змістовий аспект моделі розвитку професійної компетентності являє собою реальну програму педагогічної практики, спрямовану на розвиток ключових професійних компетентностей, які є результатом досвіду, набутого студентами в процесі навчально-педагогічної та виробничої практики, їхнього місця у діалогічному спілкуванні з викладачами, товаришами, дітьми; їхніх знань (рис.2.1).

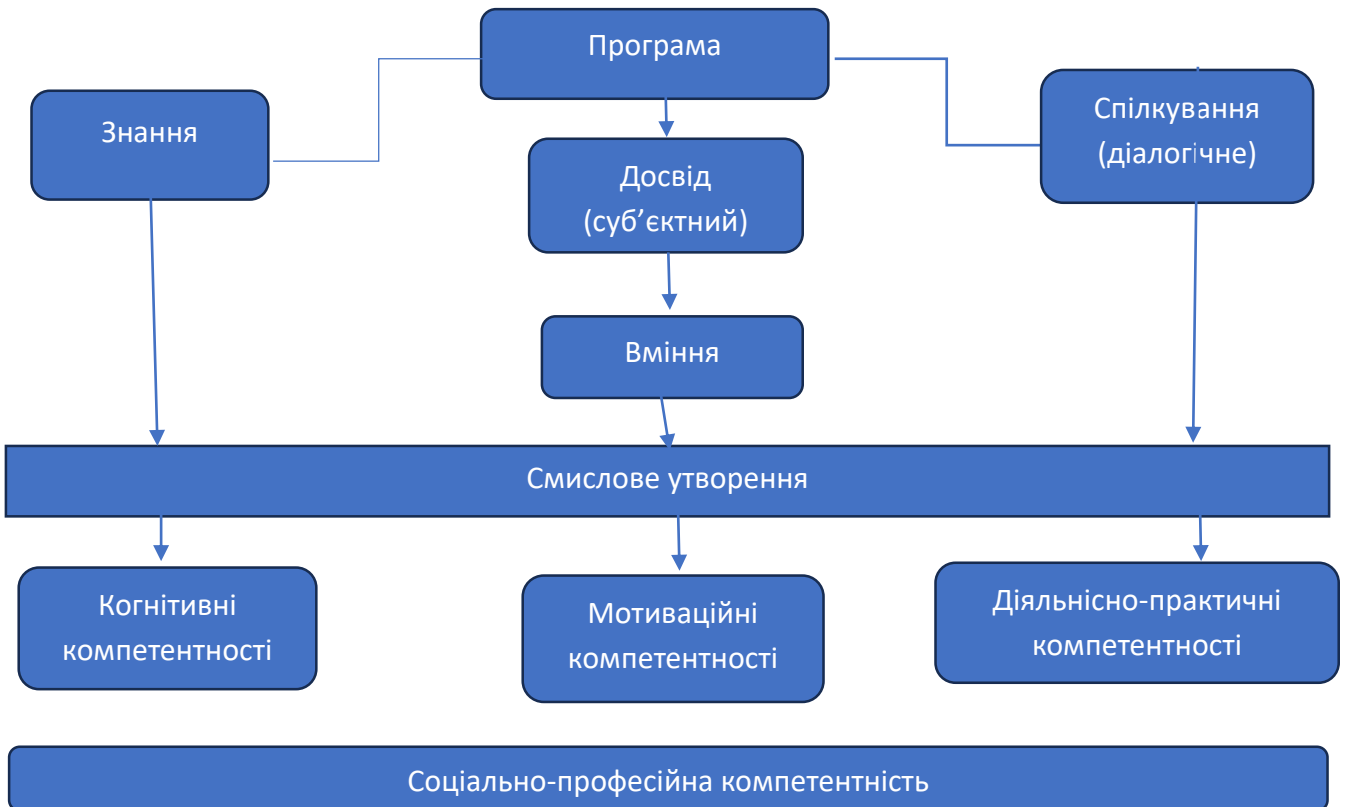


Рис. 2.1. Експериментальна структура системи розвитку соціально-професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів педагогічного університету

Згідно з цим рисунком, система розвитку професійної компетентності включає три взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти: знання, спілкування та досвід, результатом якого є вміння.

При цьому освітня програма здебільшого визначається вимогами державних освітніх стандартів. Федеральний загальноосвітній компонент Державного освітнього стандарту передбачає формування у майбутніх учителів-логопедів таких знань:

- про різні категорії дітей з труднощами у розвитку та основні напрями корекційної роботи з ними;
- про закономірності комплексного психолого-медико-педагогічного процесу діагностики, корекції та профілактики відхилень у розвитку дитини;

- про систему соціальних інституцій, які надають дітям консультативно-діагностичну, корекційно-педагогічну, психологічну, реабілітаційну та іншу спеціалізовану допомогу;
- про принципи та методику відбору дітей до спеціальних установ, зміст і форми логопедичної роботи з ними.

Крім того, смислотворення (сміслове утворення) забезпечує розвиток професійної компетентності.

Національно-регіональний компонент системи розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів відображає регіональну (національну, природну, культурно-історичну, соціально-економічну) своєрідність Республіки Башкортостан: її природно-кліматичні умови, велику територію, багаті природні запаси корисних копалин і сировини, осередковий характер господарської діяльності та розселення населення, нерівномірну щільність населення, поліетнічне, полікультурне середовище.

Система розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів муніципальних освітніх закладів, окрім спеціальних логопедичних знань, включає вивчення таких галузей знань:

а) поглиблені основи спеціальної психології та корекційної педагогіки — знання про структури різних психофізичних відхилень у розвитку дітей: з порушеннями інтелектуального та психічного розвитку, з вадами зору та слуху, з порушеннями опорно-рухового апарату, з особливостями поведінки та складними порушеннями; особливості вивчення, психокорекційної, корекційно-педагогічної та виховної роботи з різними категоріями дітей з труднощами у розвитку;

б) розширені медичні знання, що дають змогу досліджувати причини порушень у розвитку дітей та компетентно співпрацювати з медичним персоналом освітнього закладу для надання медико-психолого-педагогічної допомоги;

в) основи соціальної психології, соціальної педагогіки та соціальної політики — необхідна складова знань майбутнього логопеда муніципального освітнього

закладу як відкритої соціальної інституції, фахівця, орієнтованого не лише на надання корекційно-педагогічної допомоги, а й на соціальну підтримку дітей, які відвідують дитячий садок, та їхніх батьків;

г) наступність між дошкільною та початковою освітою — одна з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Умовою успішної реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками корекційно-логопедичної допомоги є підготовка логопедів муніципальних освітніх закладів як фахівців, які вміють не лише здійснювати компетентну профілактику і корекцію мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, але й прогнозувати їхнє подальше шкільне навчання, розуміти й приймати проблеми дітей із мовленнєвими порушеннями молодшого віку та сприяти їх вирішенню.

У програмі розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів муніципальних освітніх закладів, окрім набуття комплексу знань, передбачено другий важливий компонент — діалогічне спілкування, що становить ядро змісту професійної діяльності педагога.

Нами було розроблено організаційно-педагогічні умови ефективного навчання майбутніх учителів-логопедів муніципальних закладів освіти професійному діалогічному спілкуванню:

Формування та підтримка стилю спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю та доброзичливого ставлення, коригування комунікативних дій майбутніх педагогів, характерних для дистанційного, залякуючого або загравального спілкування.

Перевага надається діалогічному стилю спілкування, що, як зазначає О.В. Мартинчук, сприяє активізації професійного мислення, розвитку мовленнєвої культури та комунікативної компетентності студентів, які готуються до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [51].

Як показала наша дослідно-експериментальна робота, набуття компетентностей базується на досвіді та діяльності здобувача освіти. Цю точку зору

поділяють багато дослідників. Зокрема, О.Я. Савченко підкреслює, що активне, практично зорієнтоване навчання формує в учителів-логопедів здатність до рефлексії, самоаналізу й продуктивної взаємодії з дитиною [81].

У системі професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів муніципальних закладів освіти акцент робиться на набутті суб'єктного досвіду здобувачів освіти на основі раннього залучення їх до професійної діяльності; логіка освітнього процесу вибудовується за схемою: від практики, суб'єктного досвіду – до теоретичних узагальнень.

Взаємодія основних компонентів програми розвитку професійної компетентності (знань, професійного спілкування і досвіду) призводить до формування таких умінь, що характеризують висококваліфіковану діяльність учителя-логопеда муніципального закладу освіти:

- а) своєчасно виявляти та направляти на консультацію до відповідного фахівця дитину з порушеннями розвитку;
- б) створювати необхідні умови навчання і виховання для дитини з особливими освітніми потребами у закладах масової освіти;
- в) опановувати сучасні методи діагностики, корекції та профілактики різних форм мовленнєвих порушень;
- г) популяризувати знання зі спеціальної педагогіки серед педагогів і батьків;
- д) надавати соціальну підтримку сім'ям дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Таким чином, знання й уміння, набуті в результаті діалогічного спілкування та професійного досвіду, є необхідними умовами розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів. Як зазначає Н. Г. Пахомова, лише за умов смислового включення здобувачів освіти у процес навчання можливо досягти високого рівня професійної сформованості [71].

Проведені дослідження, великий інтерес до ігор та численні праці вчених багатьох країн дозволяють зробити наступний крок у передачі колективного досвіду

– перейти до створення смислової освіти. Від девізу «Дати знання!» – до «Дати розуміння!». Імітаційні ігри – це інструмент і носій смислової освіти.

Імітаційні ігри є особливим методом, структурою для збереження, передачі та витягання смислів. Це особливо важливо, адже тільки в процесі ігрового освоєння приховано (імпліцитно) закладеної у грі структури відносин розкриваються нові, часто несподівані смислові зв'язки. Основне завдання учасників – розпізнати ці зв'язки шляхом перебору варіантів сприйняття. Причому виявлені кожним індивідуально смисли – є продуктом спільних зусиль. Отже, у ігрових групах створюється колектив особистісного типу, в якому кожен унікальний і незамінний, а тому всі потребують один одного.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що термінологія варіюється довкола теми сенсу. У цьому дослідженні ми розуміємо під сенсом високий рівень внутрішньої мотивації, інтерес до професійної діяльності. Загалом ця проблема вирішується поступовим перетворенням суб'єктів традиційного навчання на прихильників продуктивного навчання шляхом «зміщення мотивації на мету» [38], іншими словами — поступовим прийняттям ними внутрішніх цілей продуктивного навчання. Таким чином, знання, уміння і спілкування студентів, насичуючись особистісним сенсом, трансформуються на практиці у ключові професійні компетентності:

1. Когнітивні компетентності — здатність оптимально добирати форми, методи, прийоми навчання та виховання дітей відповідно до знань особливостей їх розвитку; здатність до прогнозування і проектування освітньої діяльності; ступінь доцільності в діях; організація взаємозв'язку своїх знань та їх упорядкування; здатність розв'язувати проблеми, отримувати користь із досвіду; спостережливість; само навчання; мовленнєвий розвиток; здатність отримувати інформацію, запитувати різні бази даних, опитувати оточення, консультуватися з експертом, працювати з документами та класифікувати їх; критично ставитися до певного аспекту соціально-професійного розвитку.

2. Мотиваційні компетентності — орієнтація на самопізнання, самоідентифікацію, самоорганізацію, самореалізацію; установка на активність і творчість у професійному саморозвитку; стійке позитивне ставлення до професії, задоволення від самого процесу і результату праці; глибоке емоційне переживання складних ситуацій професійного саморозвитку; наявність системи загальнолюдських ціннісних орієнтирів з опорою на етнічні цінності; здатність спілкуватися, любити і розуміти людей; вирішувати розбіжності та конфлікти, домовлятися; залучати дітей своїм творчістю; почуття такту, дисциплінованість, наполегливість, акуратність, терпимість до людей, емпатія.

3. Діяльнісно-практичні компетентності — ступінь оволодіння діагностичними, дослідницькими вміннями та навичками; здатність працювати за різними технологіями та методичними системами; палітра активно використовуваних у діяльності форм, методів, прийомів і засобів корекційно-педагогічної роботи; здатність застосовувати нові технології у професійній діяльності; адаптуватися, проявляти творчість, знаходити нові рішення, демонструвати гнучкість перед обличчям швидких змін; співпрацювати і працювати в групі, долучатися до проєктів; демонструвати солідарність; нести відповідальність; приймати рішення; розробляти і виконувати контракти; організаторські здібності.

Таким чином, стратегічна мета системи розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів закладів освіти — формування ключових професійних компетентностей: мотиваційних, когнітивних, діяльнісно-практичних на основі знань, умінь і навичок, які набувають студенти в процесі професійного спілкування, накопичення соціального й професійного досвіду відповідно до високого рівня внутрішньої мотивації та інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Практико-орієнтована технологія підготовки цієї категорії фахівців відображає процесуальний аспект моделі розвитку їх професійної компетентності, базується на активних формах і методах навчання, що дозволяють перейти до

сміслової освіти, формуванню соціально активної, професійно мобільної, творчої особистості майбутнього логопеда.

Педагогічний експеримент проводився на базі Львівського національного університету ім. Івана Франка зі студентами 4–5 курсів (42 студенти) і який тривав 5 місяців, контрольна група проводилась на базі Дрогобицького педагогічного університету зі студентами 4–5 курсів (38 студентів), експеримент тривав 5 місяців (січень-травень 2025 року).

Таблиця 2.2. відображає технологію розвитку соціально-професійної компетентності майбутнього логопеда на основі поетапного освоєння активних форм, методів і засобів.

Таблиця 2.2.

**Методика формування і розвитку соціально-професійної
компетентності майбутнього учителя-логопеда у процесі професійної
підготовки**

Етап	Термін	Мета	Зміст
Підготовчий етап — адаптація	Перші 2 тижні січня	Взаємне звикання: підвищення сприйнятливості, уваги до власних почуттів, слів, співставлення власних намірів із діями інших. Створення довірливого спілкування, позитивного налаштування на співпрацю.	1. Тренінги з комунікації 2. Вправи на розвиток спостережливості, інтуїції, чутливості до поведінки інших 3. Вправи на релаксацію, оптимізацію емоційного стану і настрою 4. Заповнення індивідуальної карти з самоаналізом рівня формування ключових професійних компетентностей
Навички спілкування	Другі 2 тижні січня	Встановлення та розвиток контактів між студентами і викладачем у процесі спільної діяльності: обмін інформацією, вироблення спільної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини.	1. Індивідуальні та групові вправи для розвитку сприйняття інших і власної рефлексії 2. Групові вправи та тренінги з опанування навичок комунікації у ігровому взаємодії 3. Психотехнічні ігри для формування впевненості в собі

Діалог-дискусія	Лютий (1 місяць)	Опанування навичок діалогічного спілкування, що сприяють зближенню смислів учасників дискусії, усвідомленню різниць між ними, умінню їх поєднувати та адаптуватись до нового змісту.	1. Аналіз конкретних педагогічних ситуацій 2. Розв'язання педагогічних завдань 3. Метод «інциденту» 4. Обговорення проблем у мікрогрупах (семінар-брифінг) 5. Обговорення проблем з різних позицій (модель позиційного навчання) 6. Інтелектуально-пізнавальні ігри
Рольова гра в формі дискусії	Березень (1 місяць)	Набуття досвіду рольової взаємодії; узагальнення та поглиблення теоретичної підготовки; творче самовираження і самоствердження.	1. Семінар-гра типу «Що? Де? Коли?» або «Брейн-ринг» 2. Семінар-шоу 3. Засідання клубу знавців логопедії 4. Семінар-аукціон 5. Гра-подорож 6. Пізнавальний ринг «Гойдалки» 7. Урок-спектакль
Спеціальні рольові ігри	Квітень — (1місяці)	Опанування прийнятої ролі; навчання вмінням і навичкам, необхідним для успішного розв'язання професійних завдань.	1. Дидактичний тренінг 2. Рольове розігрування ситуацій професійної діяльності вчителя-логопеда в освітньому закладі
Імітаційні ігри	Травень (1 місяць)	Вироблення здатності до творчої взаємодії; формування цілісної структури професійної діяльності; наближення підготовки фахівців до умов реальної соціальної дійсності.	1. Ігрове проектування 2. Педагогічні імітаційні ігри (навчальні ділові ігри): — «Психолого-медико-педагогічна консультація» — «Індивідуальне логопедичне заняття» — «Фронтальне логопедичне заняття» — «Батьківські збори» — «Логопедичне методоб'єднання» — «Логопедична науково-практична конференція»

Таким чином, технологія формування і розвитку професіоналізму майбутніх учителів-логопедів у закладах освіти включає сім послідовних етапів.

Перший етап – підготовчий або адаптаційний – передбачає проведення тренінгів спілкування, вправ на розвиток спостережливості, інтуїції, чутливості до поведінки іншої людини; вправи на релаксацію, оптимізацію емоційного стану та настрою.

Другий етап – формування комунікативних навичок. Він реалізується через індивідуальні та групові вправи, спрямовані на розвиток навичок сприймання інших людей, саморефлексії, оволодіння навичками комунікації у процесі ігрової

взаємодії. Ефективними є психотехнічні ігри, що сприяють формуванню впевненості в собі, розвитку позитивної атракції.

Ці вправи необхідні для успішної участі у наступному – *третьому етапі* програми розвитку професійної компетентності – діалозі-дискусії. На цьому етапі майбутні логопеди вчаться відрізняти дискусію від суперечки. У суперечці учасники намагаються перемогти, тоді як у діалозі – зрозуміти одне одного. Суперечка віддаляє, діалог – налагоджує зв'язок. Діалог не обов'язково є дискусією, але будь-яка дискусія повинна бути діалогічною або полілогічною. Уміння дискутувати відкриває можливості для співпраці, смислового збагачення. Метою цього етапу є опанування навичок діалогічного спілкування.

На цьому етапі використовуються такі методи навчання, як:

- Аналіз конкретних педагогічних ситуацій. Мета – навчити студентів глибокому, всебічному аналізу явищ педагогічної реальності. Викладач виконує організаційну функцію: створює модель складної психолого-педагогічної ситуації, пропонує її студентам, ставить запитання, організовує дискусію та оцінює результати. Такий підхід підтримують українські вчені, зокрема О.В. Мартинчук, І. Малишевська [38, 50].
- Розв'язання педагогічних задач. Мета – розвиток уміння аналізувати суперечності навчально-виховного процесу та приймати відповідальні професійні рішення. Залежно від рівня самостійності студентів застосовуються альтернативні, пошукові й творчі завдання. Метод «інциденту» вимагає оперативного прийняття рішень у складних ситуаціях, наближених до реальних професійних обставин Пахомова Н.П. [71].
- Обговорення проблем у мікрогрупах (семінар-брифінг). Мета – навчити колективному розв'язанню психолого-педагогічних проблем і прийняттю колегіального рішення.
- Модель позиційного навчання. Група ділиться на підгрупи (по 2–4 особи), кожна з яких аналізує тему з певної позиції: «Поняття», «Схема»,

«Апологет», «Опозиція», «Практик», «Поет», «Питання», «Експерт». Такий підхід сприяє вмінню бачити проблему з різних точок зору й знаходити консенсус.

- Інтелектуально-пізнавальні ігри (кресворди, чайнворди) – сприяють творчій переробці інформації, активному засвоєнню логопедичних знань [44, 53].

Таким чином, на формуючому етапі дослідження нами була розроблена та апробована модель формування і розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів муніципальних освітніх закладів, відповідно до якої адаптовано зміст освітнього процесу до вимог формування ключових професійних компетентностей інтегрального фахівця-логопеда муніципального освітнього закладу; розроблено та апробовано практико-орієнтовану технологічну систему профільної підготовки майбутніх учителів-логопедів муніципальних освітніх закладів на основі поетапного освоєння активних форм і методів навчання.

Не заперечуючи використання традиційних форм і методів навчання, активні форми і методи навчання, на наш погляд, надають студентам унікальну (поки що) можливість набуття не лише ключових професійних (мотиваційних, когнітивних, діяльнісно-практичних), а й загальнолюдських (моральних, естетичних) компетентностей у межах педагогічного університету.

Ролеві та імітаційні ігри для майбутніх учителів-логопедів муніципальних освітніх закладів дозволяють змодельовати умови майбутньої професійної діяльності та сприяють формуванню цілісної структури професійної діяльності, умінь і навичок професійно-педагогічного спілкування, творчому розвитку майбутнього фахівця. Матеріалізуються такі поняття, як педагогічний такт, педагогічна етика, втілюються ідеї педагогіки співробітництва, зберігається унікальність, творча індивідуальність особистості студента.

Отже, аналіз сучасного стану проблеми професійно-педагогічної підготовки студента та творчого розвитку дає змогу зробити висновок, що цілісний системно-діяльнісний підхід до дослідження цієї багатогранної проблеми вимагає побудови моделі підготовки студента як до проходження педагогічної практики, так і до

здійснення безпосередньої навчально-педагогічної, виробничої практики з четвертого по п'ятий курс. Змістовна модель як цілісний інтегративний педагогічний процес об'єднує навчальну і практичну діяльність майбутніх студентів-логопедів. Це було реалізовано нами на етапі формуючого експерименту (таб. 2.3.).

Таблиця 2.3

**Модель формування соціально-професійної компетентності
майбутнього вчителя-логопеда в умовах навчально-педагогічної практики**

Компонент моделі	Зміст	Приклади / Методи / Засоби	Очікувані результати
Соціальний замовник	Потреби суспільства, замовлення ЛНУ ім. Івана Франка	Соціальний запит суспільства, потреби міського освітнього закладу	Відповідність підготовки викликам і потребам освіти
Цілі соціально-організаційної діяльності	Формування професійних якостей майбутніх учителів-логопедів	Завдання інституту спеціальної педагогіки і психології ЛНУ ім. Івана Франка	Сформована компетентність у майбутніх педагогів
Принципи навчання	Особистісно орієнтований підхід, інтеграція теорії і практики, розвиток саморозвитку	Самоактуалізація, самопізнання, самоуправління творчим потенціалом	Мотивація до творчості і саморозвитку
Задачі моделі	- Формування професійно значущих якостей особистості- Формування досвіду педагогічної діяльності- Розвиток потреби в саморозвитку творчої діяльності	- Педагогічні технології- Тренінги, рольові ігри, семінари, лекції, індивідуальна робота- Педагогічні гуртки, олімпіади	Формування ключових особистісних і професійних якостей
Змістовний компонент	Теоретична підготовка, спеціальні знання і уміння	Лекції, семінари, спецкурси, тематичні тренінги	Надання ґрунтовних теоретичних знань
Процесуальний компонент	Організація навчального процесу через різні форми роботи	Практичні заняття, групова робота, мікропредмети, педагогічні ситуації,	Формування практичних умінь, навичок

		мозкові штурми, студії	педагогічної діяльності
Професійно-творчий компонент	Розвиток професійно-педагогічних умінь і творчих можливостей	Конструктивні, комунікативні, дослідницькі, організаторські, когнітивні, гностичні уміння	Самоактуалізація, творчий розвиток, самореалізація
Види практики	Ознайомча, ознайомчо-педагогічна, навчально-педагогічна, навчально-виробнича, виробнича	Практичні стажування різної тривалості (2-8 тижнів)	Закріплення знань і розвиток професійних навичок
Курси та модулі	IV–V курси, відповідно до тривалості і змісту: загальна педагогіка і психологія, спецпедагогіка, педагогічні технології, логопедія, педагогіка вищої школи	Курс IV–V (2 тижні) –відповідно до тематики практики	Поєднання теоретичної підготовки і практичної діяльності
Результат моделі	Достатній рівень сформованості соціально-професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда	Компетентний, самостійний, творчий педагог із сформованими професійними вміннями і особистісними якостями	Готовність до ефективної професійної діяльності у сфері логопедії

Педагогічна практика – це ланка, що поєднує теоретичне навчання з майбутньою самостійною професійною діяльністю. Для багатьох студентів вона стає «відкритими дверима» у професію. Залучаючись до навчально-виховного процесу в школі, студент усвідомлює громадянський та моральний сенс педагогічної діяльності, коригує власні професійні установки й напрями саморозвитку особистості.

Студенти, які не пройшли певні види системної педагогічної практики, зазначають, що на початку їм було дуже важко, а наприкінці – не хотілося прощатися з дітьми, відчувалося, що ще багато чого можна було б зробити, але не вистачило часу. У цьому і полягає головний зміст, підкреслимо, саме *системи* педагогічної практики. Кожен етап педагогічної практики – це щоразу більш самостійний та відповідальний крок до входження майбутнього фахівця у професійну діяльність.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми встановили, що під час проходження практики студент-стажер, стикаючись у школі з конкретними проблемами, у процесі їх розв'язання передусім спирається на знання та досвід, набуті у студентський період. Бесіди з початківцями вчителями-логопедами свідчать, що вони критично оцінюють свою професійну підготовку. При цьому чітко простежується така тенденція: більшість молодих фахівців позитивно оцінюють свою підготовку як учителя-предметника, значно нижче – як учителя-організатора, вихователя, викладача ліцеїв, гімназій, закладів вищої освіти.

Більшість пропозицій, висловлених на адресу університету, були такого змісту: «необхідно більше уваги приділяти практичній підготовці студентів»; «слід зосередити більше уваги на педагогічній практиці, орієнтуючись не лише на викладання предмета, а й на роботу класного керівника»; «важко працювати з батьками»; «іноді складно знайти правильне рішення в непростих виховних ситуаціях»; «важко працювати у гімназіях, ліцеях, коледжах і вищих навчальних закладах».

Це ще раз переконує нас у необхідності педагогічно, психологічно та методично грамотно, системно готувати студентів до найбільш складних і характерних педагогічних ситуацій, формувати їхні уміння до самовдосконалення і, таким чином, допомагати уникати типових помилок, властивих початківцям у професії.

Цю проблему, на нашу думку, можна вирішити через системне застосування педагогічних технологій творчого саморозвитку особистості студента у процесі підготовки до педагогічної практики.

Дослідження, проведені в українських педагогічних вишах, підтверджують значущість творчого підходу до організації педагогічної практики. Так, у працях українських науковців зазначається, що творчість студента найактивніше розвивається через участь у нестандартних уроках, авторських проєктах, позакласних заходах, тренінгах, рольових іграх, що дозволяє не лише сформувати професійні вміння, а й розвивати індивідуальний стиль педагогічної діяльності [92].

Це дає підстави говорити про актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу студентів як майбутніх фахівців у галузі освіти.

Таким чином, стратегічною метою системи розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів є формування ключових професійних компетентностей – мотиваційних, когнітивних, діяльнісно-практичних – на основі знань, умінь і навичок, які студенти здобувають у процесі професійного спілкування, набуття соціального і професійного досвіду, відповідно до високого рівня внутрішньої мотивації та інтересу до обраної професії.

2.2. Результати дослідно-експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда в процесі навчально-педагогічної та виробничої практики

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення динаміки формування професійної готовності випускників факультету педагогіки і психології до взаємодії з молодшими школярами, які мають порушення мовленнєвого розвитку, а також визначення відповідності цієї готовності сучасним вимогам. На основі отриманих результатів було розроблено цілеспрямовану програму формування професіоналізму майбутніх учителів-логопедів.

Дослідження здійснювалося відповідно до логіки:

- виявлення рівня соціально-професійної готовності студентів на різних етапах навчання у закладі вищої освіти;
- пошук можливих шляхів корекції професійної підготовки;
- створення конструктивного досвіду організації навчально-педагогічного, практикоорієнтованого процесу;
- обґрунтування психолого-педагогічних умов його результативності.

Результативність професійної готовності до діяльності характеризується складністю процедури її оцінювання та виявлення. Це зумовлено насамперед багатогранністю самого об'єкта дослідження; об'єктивно-суб'єктивною природою мотиваційної сфери особистості, яка визначає її конкретні дії; складними опосередкованими зв'язками між внутрішніми мотивами та реальними вчинками і поведінкою педагога, які піддаються спостереженню.

У зв'язку з цим висувуються підвищені вимоги до методичного обґрунтування діагностики різних параметрів результативності, що характеризує професійну готовність учителя до взаємодії з учнями, й дозволяє розглядати цю готовність як системне утворення. Об'єктивність отриманих результатів забезпечується застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методик.

Таким чином, пошук надійних показників результативності професійної готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення, які дозволили б судити про її якісну та кількісну визначеність, є завданням побудови комплексної діагностики, що ґрунтується на системі взаємопов'язаних критеріїв. Кожен із критеріїв характеризує певну форму об'єкта дослідження та доповнює інші.

Показниками, що добре корелюють із готовністю до взаємодії з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, можуть бути:

- види діяльності, у яких проявляється готовність, однак самі по собі види діяльності, а точніше — їх зовнішні характеристики, недостатньо об'єктивно відображають рівень готовності;

– наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до взаємодії з дітьми, які на практиці можуть викликати певні труднощі у спілкуванні; це ставлення можна визначити через вивчення характеру та змісту діяльності;

– часові параметри, зокрема:

- кількість часу, який педагог реально приділяє спілкуванню з дітьми з мовленнєвими порушеннями;

- кількість часу, витраченого на обговорення чи розмови щодо діяльності;

- бажаний педагогом час, який він прагнув би присвятити взаємодії з такими дітьми;

– пряма оцінка уявлень педагога про причини або особливості дезадаптації дітей (когнітивна репрезентація);

– продукти професійної діяльності — зокрема, результати психолого-педагогічного аналізу дитячих творів, малюнків тощо; програми життєдіяльності класу, розроблені педагогом;

– оцінка ефективності виконання діяльності — за інших рівних умов більш високий рівень готовності відповідає вищому рівню результативності професійної діяльності.

Жоден із зазначених показників окремо не є достатнім для повного виявлення змісту й рівня готовності вчителя до взаємодії з дітьми, які мають порушення мовлення. Тому необхідним є комплексне їх вивчення за допомогою відповідної сукупності методів.

У проведеному дослідженні процесу формування професіоналізму студентів у контексті взаємодії з учнями використовувалися такі методи:

– спеціально розроблені анкети для студентів;

– індивідуальні та комплексні фіксовані бесіди зі студентами, викладачами, дітьми з мовленнєвими порушеннями, учителями загальноосвітніх шкіл, керівниками педагогічної практики;

– включене спостереження;

– порівняльний аналіз отриманих у ході дослідження даних із результатами соціологічних досліджень з проблеми професійної готовності, наведеними в науковій літературі.

Анкета самооцінки, складена з метою виявлення наявності та рівня сформованості професійної готовності до взаємодії з учнями, включала також систему методів і прийомів дослідження, що охоплювали безпосереднє опитування з використанням прямих і непрямих, відкритих і закритих запитань. Валідність та достовірність отриманих результатів опитування підтверджувалися шляхом їх порівняння з даними, отриманими за допомогою інших методик дослідження.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив не лише поглибити й конкретизувати уявлення про професійну діяльність студентів, а й уточнити рівень їхньої готовності до взаємодії з дітьми, які мають порушення мовлення. Усі методи, що застосовувалися у дослідженні, окрім суто діагностичних, виконували також актуалізувальну функцію — стимулювали у студентів процеси рефлексії, що саме по собі сприяло формуванню професійної готовності майбутніх учителів-логопедів до ефективної взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Під час розроблення моделі формувального експериментального дослідження професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами ми спиралися на принцип єдності свідомості та діяльності, змісту й структури зазначеного процесу, а також враховували етапи професійно-педагогічної підготовки та соціалізації майбутніх фахівців.

У дослідженні було використано комплексну методику, яка дозволила розкрити сутність професійної готовності до взаємодії, виявити та експериментально обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх логопедів у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. На основі отриманих результатів було розроблено, апробовано й описано технологію формування такої готовності, запропоновано модель

організації практикоорієнтованого процесу навчання у закладі вищої освіти, а також сформульовано науково-практичні рекомендації щодо підвищення результативності підготовки майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності.

Дослідно-експериментальна робота проводилася у три етапи, кожен з яких був органічно пов'язаний із загальною логікою дослідження. У ході констатувального експерименту було виявлено вихідний рівень професійної готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення за трьома складовими:

- мотивація та психологічна настанова на конкретну діяльність;
- особистісні якості;
- конкретні вміння й навички, що характеризують готовність до взаємодії.

На цьому етапі важливим завданням було забезпечення рівнозначного формування експериментальних і контрольних груп.

Для отримання об'єктивних даних застосовувалися різні методи: анкетування, експертні оцінки тощо. Анкетування проводилося на початковому етапі експериментальної роботи, під час її проведення та після завершення, серед студентів-випускників. Це дозволило простежити динаміку формування професійної готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення, виявити певні закономірності та зіставити отримані результати з програмою корекційної роботи.

На основі цих результатів під час формувального етапу дослідження було розроблено й апробовано цілісну технологію формування професійної готовності студентів – майбутніх учителів-логопедів – до ефективної взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення.

Уже на етапі констатувального експерименту було запроваджено певну диференціацію. Попередньо проводилося анкетування вчителів-логопедів, які працюють у початкових класах і мають педагогічний стаж до п'яти років, а також студентів четвертого та п'ятого курсу. Метою анкетування було з'ясування рівня їхньої готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Як методику діагностики взаємодії вчителів з учнями ми застосовували один із методів оцінювання педагогічних явищ – рейтинг «компетентних осіб». Це метод непрямого спостереження, тобто дослідник не сам вивчає цікаву йому особу, а використовує знання про неї осіб, які беруть участь у процесі спілкування, спільної діяльності. У цьому дослідженні «компетентними особами» були представники адміністрації, колеги, які добре знають того чи іншого вчителя. Результати представлені нами у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Професійна готовність початківців вчителів-логопедів (стаж до 5 років)
до взаємодії з молодшими школярами, які мають порушення мовленнєвого
розвитку (%)**

№	Оцінювані уміння	5 балів (%)	4 бали (%)	3 бали (%)	2 бали (%)	1 бал (%)
1	Вміння спостерігати педагогічний процес, виділяти дітей, що потребують особливої уваги	22	38	26	10	4
2	Вміння на основі спостережень розробляти оптимальну стратегію та тактику взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення	21	33	26	12	8
3	Володіння методами та прийомами вибору стилю спілкування залежно від виду та типу порушення мовлення	18	22	36	18	6
4	Вміння визначати головне, суттєве у системі «учитель – дитина з порушенням мовлення»	16	36	28	12	8
5	Вміння знаходити нестандартні методи, оригінальні шляхи розв'язання проблем, що виникають у роботі з дітьми з порушеннями мовлення; використовувати варіативність, враховувати конкретну ситуацію	18	32	21	25	4

6	Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та залежності спостережуваних фактів, явищ, ситуацій	16	32	38	11	3
7	Володіння загальноприйнятою гнучкістю, нестереотипністю та діалогічністю педагогічних ситуацій	20	33	38	5	4

Як бачимо, далеко не всі початківці вчителі-логопеди мають сформовані вміння та навички, необхідні для організації педагогічно доцільної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Через те, що багато педагогів відчували труднощі у взаємодії з дітьми з різних причин, сумарний відсоток за всіма параметрами перевищує 100%.

Аналогічний метод діагностики – рейтинг «компетентних осіб» ми використали при вивченні рівня готовності студентів 4-5 курсу, до педагогічно доцільної взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення. Результати дослідження наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Готовність студентів 4-5 курсу до взаємодії з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку

№	Оцінка в балах (%)	Оцінювані вміння	5	4	3	2
1	Уміння спостерігати педагогічний процес, виділяти дітей, які потребують особливої уваги	0	0	5	28	67
2	Уміння розробляти на основі спостережень оптимальну стратегію і тактику взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення	0	0	14	23	63
3	Володіння методами та прийомами вибору стилю спілкування залежно від виду порушення мовлення	0	6	19	30	45
4	Уміння виявляти головне, суттєве у системі «вчитель – дитина з порушеннями мовлення»	0	0	4	30	66
5	Уміння знаходити нестандартні методи, оригінальні шляхи розв'язання проблем, що виникають у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, використовувати варіативність, враховувати конкретну ситуацію	0	0	9	28	63

6	Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності спостережуваних фактів, явищ, ситуацій	0	0	9	28	63
7	Володіння узагальненістю, нестереотипністю та діалогічністю педагогічних ситуацій	0	0	10	23	64

За результатами, наведеними в таблиці, можна зробити висновок, що за оцінками експертів жодне із перелічених умінь студенти не опанували у достатній мірі. Відповідно, підготовка до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення має бути організована таким чином, щоб студенти набули навичок спостереження за педагогічним процесом, виділення в ньому головного для оптимальної взаємодії з учнями, а також прогнозування можливих результатів цієї взаємодії.

Також нами було використано тест самооцінки труднощів у взаємодії з дітьми з труднощами в навчанні молодшого шкільного віку, який був наданий вчителям та студентам. Результати самооцінки труднощів наведені нами у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Самооцінка труднощів учителів-логопедів та студентів 4-го та 5-го курсів у взаємодії з молодшими школярами, які мають порушення мовленнєвого розвитку до та після проходження практики підвищеного рівня (%)

№	Уміння педагогічного спілкування вчителя	Вчителі-логопеди (до/після)	Студенти (4 - 5 курс)
1	Планувати способи активізації спілкування учнів, перетворювати їх із об'єкта на суб'єкта спілкування	34 / 23	87 / 45
2	Планувати способи емоційно-вольового впливу	28 / 8	83 / 30
3	Створювати позитивну установку (настрій на дитину з порушенням мовлення)	11 / 3	21 / 8
4	Планувати способи створення сприятливого клімату в колективі, корекції міжособистісних відносин	43 / 10	92 / 52
5	Аналізувати типові стилі спілкування з дітьми з порушенням мовлення інших педагогів, ставлення дітей до організованої іншими діяльності	12 / 2	53 / 15
6	Планувати способи створення атмосфери співпраці	8 / 1	54 / 12
7	Організовувати спілкування в різноманітних ситуаціях	-	4 / 1
8	Подолати труднощі взаєморозуміння	9 / 2	20 / 5
9	Завойовувати ініціативу у спілкуванні з дитиною з порушенням мовлення	3 / 5	51 / 8
10	Здійснювати корекцію поведінки дітей з порушенням мовлення	93 / -	100 / 15

11	Дотримуватися педагогічного такту	-	37 / 7
12	Аналізувати труднощі власного спілкування з дитиною з порушенням мовлення	13 / 3	40 / 12
13	Робити конструктивні висновки щодо змін у діяльності та поведінці дітей з порушенням мовлення	2 / 8	64 / 18
14	Складати програму самовиховання умінь педагогічного спілкування та планувати шляхи і засоби її реалізації	42 / 2	90 / 26

Як видно з таблиці 2.6, вчителі-логопеди відчують значні труднощі в організації педагогічного спілкування з дітьми, зокрема у таких уміннях, як планування створення сприятливого психологічного клімату в колективі, корекція міжособистісних відносин, спілкування з дітьми з порушеннями мовлення, а також у складанні програм самовиховання педагогічних умінь та плануванні шляхів і засобів їх реалізації.

Студенти ж виявляють труднощі практично за всіма параметрами, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування у майбутніх педагогів професійної готовності до педагогічно доцільної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку.

За результатами, наведеними в таблиці 2.5, можна зробити висновок, що, за оцінками експертів — «компетентних осіб», — жодне з перелічених умінь у студентів не сформоване в достатній мірі. Особливо це стосується володіння методикою спостереження педагогічного процесу та прогнозування можливих результатів взаємодії з особистістю учня і колективом класу, де низький рівень сформованості сягає 95% відповідно. Отже, всі ці уміння потребують посилення у формуванні соціально-професійної компетентності студентів, і чим раніше починається цей процес, тим кращі результати професіоналізму можна досягти.

Аналіз даних діагностичного експерименту дав змогу виділити основні труднощі, з якими стикаються початківці-педагоги:

- неволодіння методами виявлення ступеня, виду, типу та характеру порушень мовлення;
- нездатність налагодити контакт із дитиною;

- нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учня та її співвідношення з поведінковими проявами;
- труднощі в управлінні процесом спілкування;
- нездатність будувати взаємовідносини, диференціювати і адаптувати їх залежно від ситуації;
- відсутність навичок пошуку нестандартних і оригінальних прийомів у роботі з дітьми;
- проблеми в управлінні власним психічним станом та відсутність умінь саморегуляції поведінки і емоційного стану;
- складнощі у мовленнєвому спілкуванні та вираженні власного емоційного ставлення.

Усі ці труднощі мають масовий характер, їх зазнають у процесі педагогічної діяльності як досвідчені вчителі, так і, особливо, більшість студентів-практикантів на різних етапах педагогічної практики.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що ефективність практично організованої психолого-педагогічної підготовки та функціонування системи формування готовності студентів до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення залежить від низки принципів. Як такі принципи ми виділяємо дотримання наведених нижче підходів:

1. **Діяльнісно-особистісний підхід**, який передбачає послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, свідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку та як суб'єкта виховного взаємодії. Ця позиція є базовою ціннісною орієнтацією педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною. Даний підхід передбачає допомогу дитині у усвідомленні себе як особистості, виявленні та розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущих і соціально прийнятних самоідентифікацій, самореалізації та самоутвердженні. Реалізувати цей підхід може лише педагог, який усвідомлює себе як особистість, здатний бачити індивідуальні якості та потенціал

кожної дитини, розуміти її та будувати з нею діалог у формі обміну інтелектуальними, моральними, емоційними та соціальними цінностями.

2. **Професійно-цільовий підхід**, що вимагає максимальної орієнтації і педагогічної спрямованості усіх видів діяльності у спілкуванні студентів в процесі їхньої професійної підготовки на досягнення високого рівня готовності до взаємодії з дітьми.

Щодо нашого дослідження, інтенсифікація навчально-виховного процесу на основі професійно-цільового підходу проявляється у наступному:

а) в організації процесу активного навчання взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення, професійно-педагогічній спрямованості всієї системи підготовки, включно з педагогічною практикою;

б) у використанні в навчальному процесі та на педагогічній практиці методів, прийомів і засобів, що сприяють мобілізації та розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів-логопедів.

3. **Цілісний підхід** полягає в забезпеченні єдності та взаємодії усіх компонентів, які складають процес формування професіоналізму у взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення. До них належать зовнішні компоненти (зміст, форми та методи навчання і виховання) та внутрішні (інтелектуальна, волюва та емоційна сфери особистості).

4. **Диференційований підхід** до формування готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення означає, що завдання формування професіоналізму розв'язуються щодо усіх студентів. При цьому зміст роботи диференціюється, а шляхи та терміни досягнення результатів залежать від вихідної орієнтації студентів і можливостей накопичення відповідного досвіду на педагогічній практиці.

Результати анкетування виявили певний рівень готовності студентів до взаємодії з дітьми, що дозволило сформулювати у процесі соціально-професійної підготовки психологічну установку на спільну діяльність, спілкування та взаємодію з дітьми, а також реалізувати методику і технологію такої взаємодії.

На наступному етапі експериментальної роботи було визначено стан соціально-професійної готовності студентів експериментальних і контрольних груп за такими показниками, як професійно-педагогічна спрямованість, теоретична озброєність особистості майбутнього учителя-логопеда та наявність професійної компетентності, необхідної для організації педагогічно доцільної взаємодії з дітьми.

Для визначення рівня сформованості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів-логопедів у процесі проходження навчально-педагогічної практики на констатувальному та контрольному етапах експерименту застосовувався метод самооцінки. Студентам було запропоновано анкету. Результати наведено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості соціально-професійно-педагогічної спрямованості студентів на доцільну взаємодію з молодшими школярами, які мають порушення мовного розвитку %

Рівні	КГ (до)	КГ (після)	ЕГ (до)	ЕГ (після)
Високий	2,6	10,6	2,4	33,3
Достатній	13,2	28,9	14,3	38,3
Середній	65,8	52,6	64,3	28,4
Незадовільний	18,4	7,9	19,0	—

Аналіз результатів, наведений у таблиці 2.7, демонструє динаміку змін рівнів сформованості соціально-професійно-педагогічної спрямованості студентів на доцільну взаємодію з молодшими школярами, що мають порушення мовного розвитку, у контрольній та експериментальній групах до і після проведення експерименту.

У контрольній групі до початку експерименту переважали студенти з середнім рівнем сформованості (65,8%), що свідчить про помірний рівень професійної готовності. Високий рівень характеризував лише 2,6% студентів, достатній – 13,2%, а незадовільний – 18,4%. Після завершення експерименту спостерігається позитивна динаміка: кількість студентів із високим рівнем зросла до 10,6%, достатній – до 28,9%, тоді як середній рівень знизився до 52,6%, а незадовільний –

до 7,9%. Ці зміни свідчать про певний прогрес у формуванні професійної спрямованості, проте він є помірним.

В експериментальній групі, яка проходила навчально-педагогічну практику за удосконаленою програмою, рівень готовності до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення був суттєво кращим. До експерименту більшість студентів також мала середній рівень (64,3%), високий рівень становив 2,4%, достатній – 14,3%, а незадовільний – 19,0%. Проте після завершення експерименту відбулися значущі зміни: кількість студентів з високим рівнем зросла більш ніж у десять разів — до 33,3%, достатній рівень збільшився до 38,3%, середній рівень знизився до 28,4%, а незадовільний рівень у досліджуваній вибірці відсутній.

Отже, результати свідчать про високу ефективність застосованої методики формування соціально-професійно-педагогічної спрямованості у студентів, що проходили практику за підвищеним рівнем, порівняно з традиційною підготовкою в контрольній групі. Це підтверджує необхідність впровадження удосконалених програм і технологій підготовки майбутніх учителів-логопедів для досягнення високої професійної компетентності в роботі з дітьми, які мають порушення мовного розвитку.

У ході дослідження були виявлені найбільш значущі вміння, що характеризують практичну готовність до взаємодії з дітьми, якими повинні володіти студенти (таблиця 2.8.).

Таблиця 2.8.

Вміння практичної готовності студентів до взаємодії з дітьми

Вміння	До ПЕ	Після ПЕ
1. Проводити науково-дослідну роботу на рівні діагностики, спостереження, аналізу власної діяльності.	18	68
2. Створювати емоційний настрій доброзичливості.	23	81
3. Зацікавлювати дітей з порушеннями мовлення перспективою спільної діяльності.	14	76
4. Вирішувати педагогічні задачі, знімати можливу агресію, запобігати конфліктам.	7	40

5. Організаторські вміння: координувати роботу, організовувати взаємодію в межах мікро- та макрогруп.	28	80
6. Виявляти та зіставляти технологічні ланки виховного процесу.	10	67
7. Адаптувати отриману інформацію до конкретної педагогічної діяльності.	12	58
8. Операційні вміння:		
8.1. Планувати та визначати зміст виховної роботи у перспективній перспективі.	28	88
8.2. Розробляти близькі та далекі перспективи розвитку.	17	61
8.3. Зіставляти колективні, групові та індивідуальні форми взаємодії.	11	84
9. Гностичні вміння:		
9.1. Вивчення закономірностей розвитку дитини з порушенням мовлення.	18	50
9.2. Прогнозування результативності виховного процесу.	6	29
9.3. Відбір змісту залежно від педагогічних умов.	15	68
9.4. Самостійне формулювання педагогічних завдань.	14	64
10. Комунікативні вміння:		
10.1. Встановлювати стосунки.	16	64
10.2. Регулювати міжколективні та, особливо, внутрішньокolleктивні стосунки.	29	83
10.3. Швидко встановлювати контакт з дітьми з порушеннями мовлення.	20	68

У процесі експериментального дослідження було визначено перелік ключових професійно-педагогічних умінь, які є показниками сформованості практичної готовності студентів до взаємодії з дітьми, зокрема з тими, хто має порушення мовлення. У Таблиці 2.8 наведено кількісні результати оцінювання цих умінь до та після проведення експериментальної програми.

Так, суттєве зростання показників спостерігається майже за всіма видами умінь. Наприклад, уміння вести науково-дослідну діяльність (діагностика, спостереження, аналіз власної діяльності) мали лише 18 студентів до експерименту, тоді як після – вже 68. Це свідчить про формування рефлексивної та аналітичної складової професійної компетентності.

Значне покращення відбулося у здатності створювати емоційний клімат доброзичливості (з 23 до 81 студентів), що є особливо важливим для ефективної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку.

Показник уміння зацікавлювати дітей із мовленнєвими порушеннями спільною діяльністю зріс з 14 до 76 студентів, що вказує на розвиток мотиваційно-комунікативної складової готовності до педагогічної діяльності.

Щодо уміння розв'язувати педагогічні задачі, знімати агресію та попереджати конфлікти, то його рівень виріс з 7 до 40 студентів, що демонструє позитивну динаміку формування емоційно-регулятивної компетентності.

Показник організаторських умінь (координація роботи, організація взаємодії у групах) зріс із 28 до 80, що свідчить про формування здатності до ефективної командної роботи та керування педагогічними процесами.

Уміння виявляти та співвідносити технологічні етапи виховного процесу підвищилося з 10 до 67 студентів, а здатність адаптувати інформацію до педагогічних завдань – з 12 до 58. Це демонструє покращення технологічної підготовки майбутніх фахівців.

Операційні вміння, зокрема планування виховної роботи (з 28 до 88), розробка перспектив розвитку (з 17 до 61), а також диференціація форм взаємодії (з 11 до 84), також істотно зросли, що вказує на підвищення рівня стратегічного мислення та професійного передбачення.

У межах гностичних умінь зафіксовано зростання показників: вивчення закономірностей розвитку дитини – з 18 до 50; прогнозування ефективності виховання – з 6 до 29; відбір змісту виховання – з 15 до 68; самостійне формулювання завдань – з 14 до 64. Це демонструє розвиток дослідницької, аналітичної та контентно-орієнтованої складової.

Значно зросли і комунікативні уміння: встановлення контактів – з 16 до 64; регулювання між- та внутрішньогрупових стосунків – з 29 до 83; швидке встановлення контакту з дітьми з порушеннями мовлення – з 20 до 68. Це свідчить

про ефективність цілеспрямованої корекційно-розвивальної програми, що впроваджувалась в рамках експерименту.

Отже, результати, наведені в таблиці, підтверджують позитивну динаміку розвитку професійних умінь студентів після впровадження експериментальної програми, спрямованої на підготовку до взаємодії з молодшими школярами, які мають порушення мовленнєвого розвитку.

Визначивши рівень сформованості умінь, необхідних для взаємодії з дітьми, у студентів контрольної та експериментальної груп на основі самооцінки та експертної оцінки, було отримано такі результати (табл. 2.9.).

Таблиця 2.9.

Рівні сформованості знань у студентів в процесі констатувального та контрольного (до і після) експерименту

Рівні сформованості	КГ (n = 38)		ЕГ (n = 42)	
	До ПЕ у %	Після ПЕ у %	До ПЕ у %	Після ПЕ у %
Високий	—	5,2	-	23,8
Достатній	18	15,8	14,3	40,5
Середній	63	63,2	57,3	35,7
Незадовільний	33	15,8	28,4	-

З метою перевірки ефективності запропонованої експериментальної програми було здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості знань у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ) на початку та після завершення педагогічного експерименту. Результати наведено в таблиці 2.9.

Порівняння результатів контрольного зрізу в КГ і ЕГ засвідчило суттєву різницю у рівнях сформованості знань. У контрольній групі, де навчальний процес здійснювався за традиційною програмою, спостерігається незначна позитивна динаміка. Так, кількість студентів із незадовільним рівнем знань зменшилася з 33 % до 15,8 %, однак високий рівень досягли лише 5,2 % студентів. Середній рівень залишився практично незмінним (63 % → 63,2 %), а достатній — дещо знизився (з

18 % до 15,8 %), що може свідчити про недостатню ефективність традиційних методів навчання щодо формування професійних знань студентів.

Натомість в експериментальній групі, де була впроваджена авторська програма, яка включала арт-терапевтичні технології, рефлексивні методи та практичну взаємодію з дітьми, зафіксовано суттєве покращення показників. Частка студентів з високим рівнем знань зросла з 0 % до 23,8 %, а з достатнім — з 14,3 % до 40,5 %. Позитивною тенденцією також є зменшення кількості студентів із середнім рівнем з 57,3 % до 35,7 % та повне зникнення осіб з незадовільним рівнем знань (з 28,4 % до 0 %). Ці дані свідчать про ефективність експериментальної програми в аспекті формування цілісних професійних знань та готовності студентів до майбутньої логопедичної діяльності.

Таким чином, порівняльний аналіз підтвердив ефективність запропонованої моделі підготовки студентів із використанням арт-терапевтичних технологій. Вона сприяє глибшому усвідомленню студентами особливостей взаємодії з дітьми з мовленнєвими порушеннями, підвищенню мотивації до самостійного пізнання та розвитку професійної компетентності.

Отже, отримані результати свідчать про ефективність запропонованої системи підготовки студентів до взаємодії з молодшими школярами з порушеннями мовлення. Виявлено позитивну динаміку зростання рівнів знань саме в експериментальній групі, що підтверджує доцільність застосування педагогічного впливу, зокрема елементів арт-терапії, у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Таблиця 2.10

Рівень сформованості вмінь студентів до і після експерименту (за результатами самооцінки та експертного оцінювання) у %

Рівень сформованості	Контрольна група (n = 38)		Експериментальна група (n = 42)	
	До ПЕ	Після ПЕ	До ПЕ	Після ПЕ
Високий	—	2,6	—	28,6
Достатній	13,2	26,3	11,9	40,5

Середній	60,5	60,6	61,9	30,9
Незадовільний	26,3	10,5	26,2	—

Аналіз таблиці 2.10. свідчить про різну динаміку змін рівнів сформованості вмінь студентів контрольної та експериментальної груп у процесі педагогічного експерименту.

У контрольній групі ($n = 38$) до початку експерименту високий рівень сформованості вмінь не спостерігався зовсім (0%). Після завершення експерименту цей показник зріс (2,6%), що вказує на незначну позитивну динаміку. Кількість студентів з достатнім рівнем зросла (13,2%) до (26,3%), тобто майже вдвічі. При цьому середній рівень залишився стабільним: до експерименту – (60,5%), після – (60,6%). Позитивним є зменшення кількості студентів з незадовільним рівнем (26,3%) до (10,5%), що свідчить про певне покращення.

У експериментальній групі ($n = 42$) зміни були значно відчутнішими. Так, високий рівень сформованості вмінь, який до експерименту був відсутній (0%), після формувального етапу досягли (28,6%), що є суттєвим результатом. Кількість студентів з достатнім рівнем зросла (11,9%) до (40,5%), що свідчить про ефективність впроваджених педагогічних впливів. Середній рівень продемонстрував зменшення — (61,9%) до (30,9%), тобто частина студентів перейшла на вищі рівні сформованості. Особливо показовим є повна відсутність студентів з незадовільним рівнем після експерименту (було (26,2%), стало — 0).

Таким чином, результати таблиці демонструють, що у процесі реалізації експериментальної програми значно покращився рівень сформованості професійно значущих умінь у студентів експериментальної групи. Порівняно з контрольною групою, де зміни мали помірний характер, в експериментальній групі спостерігається виражене зростання кількості студентів із достатнім та високим рівнем готовності до професійної взаємодії.

Якісна характеристика рівнів професіоналізму студентів-логопедів щодо взаємодії з учнями наведена в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Якісна характеристика рівнів професійної компетентності студентів-логопедів

Рівні готовності	Якісна характеристика
Високий	1) Сформованість усіх компонентів готовності в їхній єдності; цілісність особистісно-професійної характеристики майбутнього вчителя-логопеда; постійне прагнення до її реалізації в конкретному педагогічному досвіді; усвідомлення соціальної та професійної значущості взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення та потреба в цій діяльності; стійка психологічна установка на спілкування та взаємодію з ними; знання теорії, методики і технології взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення; володіння методиками діагностики, корекції та прогнозування в педагогічній діяльності; сформовані уміння організовувати і згуртовувати дитячий колектив, регулювати міжособистісні стосунки, використовувати індивідуальні, групові та масові форми взаємодії; творчо визначати зміст діяльності, спиратися на особистісні якості та спеціальні здібності.
Середній	2) Неповна сформованість цілісної структури практичної готовності, нерівномірний розвиток окремих її компонентів; наявність тенденції до їх стабільності, взаємозв'язку, збагачення; прояв професійно значущих потреб; усвідомлення майбутнім учителем соціальної та професійної значущості взаємодії з учнями і певна потреба у ній; знання теорії, методики і технології взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення та часткове їх використання в практичній діяльності; сформовані уміння організовувати і згуртовувати дитячий колектив, регулювати міжособистісні стосунки; нестача творчого компонента в професійній діяльності, цілісного сприйняття виховного процесу, логіки складання програми діяльності; не завжди повне використання особистісних якостей та індивідуальних здібностей; виражена психологічна готовність до спілкування і взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення.

Низький (незадовільний)	3) Функціонування окремих компонентів практичної готовності, активованих не внутрішньою потребою особистості, а зовнішніми вимогами; наявні знання теорії, методики і технології взаємодії є розрізненими; відсутність умінь організовувати взаємодію, не використовуються в практичній діяльності; нечітка психологічна готовність до спілкування і взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення; 4) Несформованість окремих компонентів професійної готовності порушує цілісність практичної готовності, деформує її функціональну структуру, руйнує загальну професійну спрямованість і ефективність; знання загальних основ теорії, методики і технології взаємодії не використовуються в практиці; відсутність психологічної установки на спілкування і взаємодію з дітьми з порушеннями мовлення.
--------------------------------	--

Таким чином, у якісну характеристику рівнів професійно-педагогічної готовності до взаємодії з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, включено як особистісний, так і процесуальний компоненти. Вони співвідносяться, по-перше, з таким психічним новоутворенням особистості, як соціальна та професійна установка, і трактуються як наявність у вчителя-логопеда мотиваційно-ціннісного ставлення до здійснення взаємодії з молодшими школярами; по-друге, основними показниками процесуального компонента є усвідомленість, стійкість, мобільність, адекватність, самостійність і точність наповнення педагогічних дій, їх ситуативність, варіативність та особиста адаптованість.

Експериментальні дані підтвердили ефективність запропонованої нами системи формування професійної готовності, що доведено порівнянням рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12.

Рівні сформованості професійної готовності студентів до взаємодії з молодшими школярами у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту у %

Рівні сформованості професійної готовності	КГ (n=38)	ЕГ (n=42)
--	-----------	-----------

	До ПЕ	Після ПЕ	До ПЕ	Після ПЕ
Високий	–	7,9	-	23,8
Достатній	15,8	23,7	14,3	40,5
Середній	55,3	55,2	57,3	35,7
Незадовільний	28,9	13,2	28,4	-

Таблиця демонструє розподіл рівнів професійної готовності студентів контрольної та експериментальної груп до та після проведення експерименту. Загальна кількість студентів у контрольній групі становить 38 осіб, у експериментальній — 42 особи.

З метою визначення ефективності впровадження запропонованої експериментальної програми було проаналізовано динаміку рівнів сформованості професійної готовності студентів до взаємодії з молодшими школярами у контрольній (КГ) та експериментальній групах (ЕГ) до та після педагогічного експерименту. Результати дослідження наведено в таблиці.

У контрольній групі, де студенти навчалися за традиційною програмою без упровадження спеціальних арт-терапевтичних методів, спостерігається помірна позитивна динаміка. Кількість студентів з незадовільним рівнем професійної готовності зменшилася з 28,9 % до 13,2 %, а високий рівень сформованості з'явився у 7,9 % опитаних (до експерименту таких не було). Частка студентів із достатнім рівнем підвищилась на 7,9 % (з 15,8 % до 23,7 %). Середній рівень практично не змінився (55,3 % → 55,2 %), що свідчить про обмежену ефективність звичайної системи підготовки майбутніх фахівців.

У той же час в експериментальній групі, де впроваджувалася інноваційна модель підготовки з використанням арт-терапевтичних технологій, зафіксовано значно виражені позитивні зміни. Високий рівень сформованості професійної готовності після експерименту досягли 23,8 % студентів (до ПЕ — 0 %), а достатній рівень підвищився з 14,3 % до 40,5 %. Частка студентів із середнім рівнем зменшилася з 57,3 % до 35,7 %, а кількість респондентів із незадовільним рівнем знизилась до 0 % (на початку дослідження — 28,4 %).

Отримані результати переконливо свідчать про ефективність запропонованої експериментальної програми підготовки студентів до професійної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку. Використання арт-терапевтичних засобів сприяло не лише підвищенню рівня теоретичних знань, але й розвитку емоційно-комунікативної, гностичної та операційної складових професійної готовності.

Таким чином, ще раз підтверджується наша гіпотеза про те, що запропонована система, яка включає сукупність блоків, операцій, форм, їх послідовність і взаємозумовленість, дозволяє трансформувати знання, отримані в процесі професійної підготовки, у стійку форму практичної готовності та її реалізації в умовах навчально-педагогічної та виробничої практики.

Ми дійшли висновку, що соціально-професійна компетентність як професійна готовність до взаємодії з дітьми з особливостями мовленнєвого розвитку різко зростає, якщо процес формування професійної компетентності систематизований і змодельований на технологічному рівні. Було проведено експериментальну перевірку різних варіантів моделей, у результаті якої представлено таку сукупність блоків шуканої технології:

- **Адаптаційний блок**, що передбачає формування внутрішньої установки на майбутню професію; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до опанування професійних знань і вмінь, спрямованості на спільну продуктивну діяльність у структурах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – дитина», «студент – молодший школяр з особливостями мовлення», залучення до студентського культурного середовища;
- **Теоретичний блок**, орієнтований на теоретичну роботу зі студентами в умовах аудиторної підготовки, що включає інтеграцію дисциплін психолого-педагогічного циклу, їх поєднання з різними формами семінарських занять, які проводяться у форматі тренінгів, ділових ігор, лабораторних та лабораторно-практичних робіт;

- **Технологічний блок**, що передбачає глибоке занурення у багаторівневу модель майбутньої педагогічної діяльності, інтегровану навчально-формуючу форму організації взаємодії на різних рівнях у структурах «студент – студент», «викладач – студент». Запропонована технологія взаємозалежності всіх компонентів практичної готовності (мотиваційного, змістово-діяльнісного, інтелектуального, комунікативно-технологічного, результативно-дієвого, оціночно-прогностичного) орієнтована на навчання в умовах первинного колективу, що створює можливості для організації внутрішньогрупової взаємодії і побудована за логікою: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої діяльності, організація взаємодії, створення позитивного емоційного настрою на спільну діяльність, опанування методикою окремих форм взаємодії з дітьми з мовленнєвими порушеннями, що передбачає виявлення рівня професійної готовності, установку на здобуття знань і навичок; освоєння технологій взаємодії з дітьми, уміння зіставляти і виявляти окремі технологічні ланки, адаптувати отриману інформацію у практичні дії; формування творчого ставлення до педагогічної праці з урахуванням її мобільності, варіативності та особистої адаптованості; розвиток навичок аналітичного мислення, аналізу результатів прогнозування, моделювання;

- **Навчально-практичний блок** забезпечується безпосередньою взаємодією з дітьми з труднощами в навчанні, зокрема з особливостями мовленнєвого розвитку, у процесі педагогічної практики, яка характеризується повною самостійністю та відповідальністю і є системоутворюючим чинником формування практичної готовності.

Єдність, взаємозв'язок та взаємообумовленість цих блоків зумовлюють формування професійної готовності студентів до взаємодії з учнями, які мають мовленнєві порушення.

Отже, результатом дослідно-експериментальної роботи стало створення системи формування професійної компетентності студентів та їх готовності до взаємодії з молодшими школярами з порушеннями мовлення, в основі якої лежать

особистісно-розвивальні та особистісно-орієнтовані педагогічні технології, розроблені та апробовані програми педагогічної практики, що дозволяють трансформувати отримані студентами знання у власний досвід практичної діяльності та визначити основні тенденції формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів.

Висновки за розділом 2

Педагогічна практика є зв'язковим ланцюгом між теоретичною підготовкою та майбутньою самостійною роботою. Для багатьох студентів вона стає «відкритими дверима» у професію. Залучаючись до шкільного навчально-виховного процесу, студент усвідомлює громадянський і моральний зміст педагогічної діяльності, коригує особистісні професійні установки та визначає шляхи саморозвитку.

Як і під час занять з педагогічних дисциплін, у період практики необхідно ставити перед студентами чітку мету, що передбачає оволодіння професійно-педагогічними вміннями, розкривати етапи їх формування, а також комплекс послідовних дій, які становлять певне вміння. Оволодіння цим комплексом дій для кожного вміння досягається через багаторазові вправи в подібних діях, змінних ситуаціях і варіаціях.

При організації навчально-педагогічної та виробничої практики підвищеного рівня важливо, щоб завдання відповідали діяльності з формування практичної готовності студентів до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення та носили творчий характер.

У результаті впровадження такого підходу на педагогічній практиці студенти — майбутні логопеди — не лише набувають навичок діагностики дітей з порушеннями мовлення та методики корекційної роботи, а й встановлюють зворотній зв'язок в спілкуванні з дітьми та педагогами, вчать аналізувати і прогнозувати педагогічну діяльність. Врешті у них розвиваються професійна мотивація, соціально-професійна компетентність і педагогічна рефлексія.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що якщо на рівні достатнього та середнього сформованості взаємодії з дітьми до експерименту були 71,1 % у контрольній та 71,3 % в експериментальній групах студентів відповідно, то після експерименту ці показники становили 78,9 % у контрольній і 71,4 % в експериментальній групах. При цьому низький рівень до експерименту мали 28,9 %

студентів контрольної групи і 28,4 % — експериментальної, а після експерименту у контрольній залишилось 13,2 %, а в експериментальній — жодного студента. Ці показники є статистично значущими на п'ятивідсотковому рівні.

Високого рівня до експерименту не досягали ні контрольна, ні експериментальна групи. Після проведення дослідно-експериментальної роботи високий рівень досягли в контрольній групі 7,9 %, а в експериментальній — 28,6 %, що у чотири рази більше.

У результаті теоретико-експериментального дослідження були виявлені причинно-наслідкові зв'язки та залежності у формі провідних тенденцій і педагогічних умов, які визначають шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів-логопедів до взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення. На основі провідних тенденцій сформульовані принципи, що визначають тактику професійного становлення педагога. До таких тенденцій належать: взаємозумовленість формування професійної діяльності і особистості учителя-логопеда, акмеологізація, гуманістична спрямованість, творча саморегуляція та технологізація освітнього процесу.

Основними умовами удосконалення професіоналізму та розвитку професійної компетентності, як показало дослідження, є особистісна та професійна спрямованість (світогляд, потреби, інтереси, здібності, якості особистості, стиль діяльності), володіння знаннями інформаційно-теоретичного та прикладного характеру, а також професійно-технологічний компонент — знання і вміння, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

Сучасна система вищої педагогічної освіти України зазнає суттєвих змін під впливом глибоких соціально-політичних і економічних трансформацій у державі. У психолого-педагогічній науці як вітчизняній, так і зарубіжній активно розглядаються різні аспекти професійної підготовки сучасного педагога, зокрема в умовах інклюзивної освіти.

У протиставі домінуванню технократичного підходу сьогодні актуалізується гуманістична парадигма педагогічної освіти, яка базується на гуманістичній природі педагогічної діяльності, де в центрі уваги перебуває особистість як найвища цінність. Педагогічні цінності, закріплені в свідомості майбутнього педагога, формують систему професійно-ціннісних орієнтацій, які спрямовані на конструктивне спілкування з учнями, творчість у професійній діяльності, розвиток особистості дитини та професійне співробітництво.

Результати дослідження показали, що серед випускників педагогічних закладів спостерігається нестійкість професійної позиції, низький рівень рефлексії, організаторських, комунікативних і прогностичних умінь, страх перед прийняттям самостійних творчих рішень. Ці особливості пов'язані з недоліками у формуванні професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, особливо в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Теоретичний аналіз засвідчив, що проблема формування професійної компетентності майбутнього педагога для роботи в умовах інклюзії досі не має однозначного і системного вирішення, незважаючи на наявність значного наукового доробку з підготовки педагогів. Тому виникла нагальна потреба у розробці цілісної моделі професійної компетентності, яка б включала мотиваційний, змістовно-діяльнісний, інтелектуальний, комунікативно-технологічний, результативно-діяльнісний та оцінно-прогностичний компоненти.

Експериментальна частина роботи була спрямована на моделювання та емпіричну перевірку психолого-педагогічних умов, необхідних для формування у

студентів професійної компетентності до ефективної взаємодії з дітьми в інклюзивному середовищі. Критеріями формування компетентності стали мотиваційно-ціннісне ставлення до такої взаємодії, інтелектуальна і комунікативна активність, рефлексивність, гнучкість у застосуванні організаторських і соціально-перцептивних умінь, а також креативність у розв'язанні практичних педагогічних завдань.

Діагностика на різних етапах підготовки студентів підтвердила динамічний, комплексний і варіативний характер формування професійної компетентності, що залежить від індивідуальних особливостей студентів, їх початкового рівня підготовки та змісту навчальної діяльності протягом усього періоду навчання.

У ході дослідження розроблено і апробовано технологію формування професійної готовності студентів до роботи в умовах інклюзії, що включає адаптаційний, теоретичний, технологічний і практичний блоки. Їх єдність і взаємозв'язок забезпечують формування практичної готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результатом дослідження стало створення моделі формування професійної компетентності, яка передбачає використання особистісно-розвивальних і практико-орієнтованих педагогічних технологій.

Отже, теоретико-експериментальне дослідження виявило закономірності і тенденції, що формують стратегію професійного становлення майбутнього педагога для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Включення особистісно-професійно орієнтованих технологій у педагогічний процес дозволяє цілеспрямовано формувати професійно важливі якості, сприяючи розвитку особистості педагога та її професійної діяльності.

Отже, розроблена модель формування професійної компетентності та запропонована програма навчально-педагогічної практики можуть бути використані в підготовці майбутніх педагогів для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Берегова Марія Ігорівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2019. - 19 с.
2. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : Монографія. Харків: Іванченко, 2015. 140 с.
3. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 7. С. 153–162.
4. Бібік Н., Ващенко Л., Локшина О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
5. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії : розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : Посіб. / Пер. з англ. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
6. Васильєва К. І., Хребтова Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. Засоби навчальної та науководослідної роботи. 2012. № 37. С. 39–47.
7. Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки : Матеріали І регіональної науково-практичної конференції : «Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика» (Умань, 26 квітня 2015) / Гол. ред. І. І. Демченко. Умань : ПП «Мороз», 2015. Вип. 1. 199 с.
8. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL : <http://www.ussf.kiev.ua>
9. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : Навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

10. Гладка В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа розробки освітніх стандартів перепідготовки. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2012. Вип. XX в двох част., част. 1. Серія : соціально-педагогічна. С. 50–57.
11. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 73–79.
12. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : Монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
13. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 220 с.
14. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.
15. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : Монографія. Вінниця, 2011. 347 с.
16. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : Нілан, 2015. 313 с.
17. Данілавичюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. 2013. № 1 (65). С. 2–8.
18. Закон України «Про вищу освіту»: Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

19. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»: Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>
20. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 17 с.
21. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати : спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. БФ Порошенка, 2017. 98 с.
22. Інклюзивна педагогіка початкової школи : Навч.-метод. посіб. / Уклад. І. І. Демченко. Умань : Візаві, 2014. 320 с.
23. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2014. 20 с.
24. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда / А. І. Каплієнко // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. — 2019. — Вип. 15. — С. 113–124.
25. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. Філософія освіти. 2011 р. № 1 (98). С. 12–18.
26. Колупаєва А. А. Освітнє реформування : методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами. Особлива дитина : навчання і виховання. № 1 (85). 2018. С. 7–13.
27. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньокваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). К. : «А.С.К.», 2012. 31 с. URL : <http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Ukr.pdf>
28. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.

29. Колупаєва А. А. , Єфімова С. М. Вступ до інклюзивної освіти. К. : Науковий світ, 2010. 20 с.
30. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування / О. Кононко // Інноватика у вихованні. — 2019. — Вип. 10. — С. 75–82.
31. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 №91. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
32. Кравченко С. Ф. Педагогічна практика у професійній підготовці вчителя: досвід та перспективи / С. Ф. Кравченко // Педагогічні науки. — 2020. — № 76. — С. 112–117.
33. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молод. Учених (Україна, м. Суми, 25–26 квіт. 2013 р.). Суми, 2013. С. 42–48.
34. Логопедія : Підруч. / За ред. М.К. Шеремет. Вид-во 3-тє, перер. та доповн. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
35. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : Практ. посібник / Пер. з англ. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
36. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 22 с.
37. Луцько К. В., Мартинчук О. В. Комплексна організація компенсаторнокорекційної допомоги дітям з порушенням слухової функції. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова . Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 175–180.

38. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д. пед. н. : 13.00.03. Київ, 2018.

39. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : Монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.

40. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 36. С. 74–83.

41. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2018. Вип. 11. С. 215–232.

42. Мартинчук О. В. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. № 1 (32). С. 200–205

43. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 24. С. 77–83.

44. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. праць. Харків : ХРПУ. 2011. Вип. 29. С. 88–93.

45. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : фактори успішного впровадження. Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". 2013. № 29. С. 249–254.

46. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 1. Освітня інтеграція в сучасному світі: сертифікований електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.). К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. URL : <http://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=13713>

47. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 2. Інклюзивна педагогіка: електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.) К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. URL : <http://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=13710> Маліна Н. П. Формування професійної компетентності фахівця / Н. П. Маліна // Психологія і педагогіка. — 2003. — Вип. 1 (14). — С. 23–29.

48. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. 2016. № 3. С. 146–150.

49. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. 2016. № (10). С. 145–154.

50. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. Освітологія / українсько-польський щорічник. 2016. № 5. С. 147–151.

51. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителівдефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. 19 (24). С. 153–158.

52. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного

навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 26 (19). С. 138–143.

53. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». № (1) 15. 2018. С. 49–53.

54. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителівдефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. Вип. XXIII. В 3-х т., част. 1. С. 114–124.

55. Мартинчук О. В. Модель системи підготовки майбутнього фахівця у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Humanitarium. 2018. Том 43. Вип. 2: Педагогіка. С. 90–101.

56. Мартинчук О. В. Модуль «Інклюзивна освіта». Вступ. Особливості організації освітнього процесу. Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. EdEra: MON-EDERAOSVITORIA. 2018. URL : <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-429-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/102558d7ef1143ad8990e653cd4858b8/> (дата звернення: 15.03.2019).

57. Мартинчук О. В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. Вип. 7, т. 2. С. 116–125.

58. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : Навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

59. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу як наукова проблема. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди» : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ. 2015. Додаток 1 до Вип. 35, т. VII (58). С. 408–416.

60. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : Монографія. К.: Вид-во: «Центр учбової літератури», 2018. 430 с.

61. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. Особлива дитина: навчання і виховання. К. : Педагогічна преса, 2018. № 1 (85). С. 14–28.

62. Мартинчук О.В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2018. Вип. 12. С. 188–201.

63. Національний класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.dk003.com/>

64. Нормативно-правова база в сфері інклюзивної освіти. URL : http://www.ussf.kiev.ua/ielegalframework/?page_nom=1.

65. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: Навч.-метод. посіб. / За ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

66. Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / О. В. Мартинчук, Т.В. Скрипник та ін. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. URL : http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op_mag_log.pdf (дата звернення: 15.03.2019)

67. Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка з вибірковою спеціалізацією: Інклюзивна

освіта / О. В. Мартинчук, Т.В. Скрипник та ін. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. URL : <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/.pdf> (дата звернення: 15.03.2019)

68. Основи інклюзивної освіти : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.

69. Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Індекс інклюзії : дошкільний навчальний заклад : Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.

70. Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.

71. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013.

72. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : Монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.

73. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.

74. Програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» / Розробн. Порошенко М. А. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 60 с.

75. Протасов А. Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 40 с.

76. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 4. С. 444–450.

77. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
78. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія та технологія : Монографія. Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. 468 с.
79. Рогальська І. П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу. Освіта Донбасу : Наук.-метод. видання. Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2009. № 6. С. 72–75.
80. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. Вип. 7. Т.1 (7). С. 359–370
81. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 3. URL : <http://intellect-invest.org.ua/>
82. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.
83. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2015. № 1–2 (42–43). С. 7–12.
84. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 60–66.
85. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. Вип. 9. Т.2. С. 215–223.
86. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М. Нова українська школа : Порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

87. Спеціальна педагогіка : навч. посібник / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін.; За заг. ред. О. В. Мартинчук. Київ, Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. 2017. 364 с.
88. Спільне викладання в інклюзивному класі : Метод. матеріали / Під заг. ред. Н. З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
89. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 41 с.
90. Тамм А. Є., Стецюра Т. П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень в сучасній Україні. Актуальні проблеми державного управління. 2012. № 1. С. 78–86.
91. Таран О. П., Бабич Н. М., Супрун Г. В., Мельниченко Т. В. Інноваційне застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 251–268.
92. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
93. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : Монографія. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.
94. Шевців З. Теоретичні засади інклюзивної педагогіки / З. Шевців // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — 2016. — Вип. 13(56). — С. 152–155.
95. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. Логопедія. 2011. № 1. С. 3– 5.

96. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2011. Вип. XVII. Частина 1. Серія : соціально-педагогічна. 368 с.

97. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Корекційна педагогіка : Вісник асоціації корекційних педагогів. 2007. Вип. 1. С. 14–16.

98. Bal A. P. The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 2016. Vol. 63. P. 185–204.

99. Black-Hawkins K Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education / Plows&B. Whitburn (Eds.)*. 2017. P. 13-28.

100. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2011. Vol. 122. P. 1–37. URL: <http://www.eric.ed.gov /contentdelivery/servlet/ ERICServlet?accno=EJ93670>Brown A. Motivation and professional growth / A. Brown. — London : Routledge, 2019. — 290 p.

101. Coutsocostas G., Alborz A. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25. Iss. 2. P. 149–164.

102. De Jesus O. N. Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*. 2012. Vol. 5(3). P. 5– 11.

103. Deppeler J., Loreman T., Smith R. Teaching and learning for all. Inclusive pedagogy across the curriculum. *International perspectives on inclusive education / L. Florian. (Eds.)*. London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 1–10.

104. Deppeler J., Loreman T., Smith R. Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education / Florian L. (Eds.). Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing, 2015.

105. Florian L. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education / In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith; L. Florian (Eds.). London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 11–24.

106. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal. 2011. 37(5). P. 813–828.

107. Loreman T. Pedagogy for Inclusive Education. 2017. URL : <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore9780190264093-e-148>

108. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayvea A., Tarenchenko O., Mazin D., Crocker C. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement. 2016. 27(1). P. 24–44.

109. Lübke L., Pinquart M., Schwinger M. How to measure teachers' attitudes towards inclusion : evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). European Journal of Special Needs Education. 2018. № 1.

110. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. URL: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>