

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**КАПЛІЄНКО АНАСТАСІЯ ІВАНІВНА**

УДК 378.22.016:376-056.264

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ  
ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Каплієнко А.І.

Науковий керівник: Літовченко Ольга Василівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ-2022

## АНОТАЦІЇ

Каплієнко А.І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2022.

В дисертації здійснено теоретичне та експериментальне дослідження комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують успішне формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії

Доведено, що організація інклюзивного навчання потребує розв'язання якісної підготовки кадрів у ВНЗ з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, в тому числі вчителів-логопедів.

З урахуванням наукового аналізу визначено базові поняття (5), серед яких: готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії - складна динамічна система, що забезпечує внутрішні та поведінкові умови щодо успішного виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії; формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії – комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних компетентностей та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії – це комплексний інтегративний педагогічний процес, спрямований на формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього фахівця спеціальної освіти, необхідних для здійснення ефективної командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

В структурі ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії виокремлено взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-особистісний (оволодіння стратегіями командної взаємодії: досягнення успіху, лідерства, сформованість цінностей командної роботи, взаємодопомоги, взаємовідповідальності за результат, сформованість цінностей інклюзивної освіти); когнітивний (оволодіння широким загальним знань щодо взаємодії, форм і методів її організації (взаємодії з колегами, з батьками, взаємодії з громадами), вибору та застосування відповідних методів навчання, прагнення до пізнання, особистісного і професійного розвитку; діяльнісно-креативний (оволодіння компетентностями командної взаємодії, здатність до творчої діяльності, здатність організовувати корекційно-розвитковий процес у команді та здійснювати цілеспрямований вплив на учня по виправленню порушень мовлення, інклюзивний підхід до організації процесу командної роботи, креативність), рефлексивний (оволодіння рефлексивними компетентностями, здатність до самоконтролю, умінь оцінювати власні дії і роботу команди, здатність діагностувати ролі у команді, здатність до «роботи над помилками» у професійній діяльності). Виділено низький, середній та високий рівні сформованості кожного компонента ГМФ з критеріями і показниками набуття компетентнісного досвіду. Сформовано діагностичний інструментарій більшою мірою авторськими опитувальниками, дидактичними тестами та ін.

В межах дослідно-експериментальної роботи вивчено особливості ГМФ у бакалаврів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» в умовах вищого закладу освіти. Зокрема, на констатувальному етапі встановлено однорідність низького (КГ1-24%, КГ2-12%, ЕГ-11%) і середнього (КГ1-71%, КГ2-81%, ЕГ-82%) рівнів сформованості ГМФ-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії; виявлено суттєві прогалини у передумовах набуття професійного компетентнісного досвіду

Розроблено, апробовано, впроваджено модель педагогічної системи ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії з виділенням

основних взаємопов'язаних блоків: цільовий (мета, завдання), теоретико-методологічний (підходи, принципи, нормативно-правові засади), змістово-процесуальний (зміст, форми, методи, засоби навчання, етапи), оцінно-рефлексивний (компоненти готовності та рівні її сформованості). Визначено та науково обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії

Експериментально доведено ефективність використання розробленої моделі на основі результатів формувального етапу експерименту, що підтвердив значне підвищення в бакалаврів четвертого року навчання ЕГ рівня успішності, показників набуття компетентнісного досвіду за компонентами структури ГМФ.

Якісні зміни підтверджено кількісними показниками, що виявлено у позитивній динаміці контрольного зрізу в усіх ЕГ (37% - високий, 63% - середній рівні), ніж в КГ1 (12% і 88%), КГ2 (7% і 93%), а також перевіреними статистичними методами Крускала-Уолліса та Манна-Уїтні (відмінності між результатами ЕГ і КГ1, КГ2 статистично значущі  $p \leq 0,05$ ).

Доведено універсальність розробленої педагогічної системи формування ГМФ, її організаційно-методичного забезпечення по професійній підготовці вчителів-логопедів, уточненій професіограмі групами компетентностей інклюзивного спрямування.

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження** одержаних результатів полягає в тому, що:

*вперше:* обґрунтовано модель педагогічної системи «Формування ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» на основі сучасних вимог освіти бакалаврів; визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості ГМФ зі спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в інклюзивній освіті; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта;

*поглиблено* наукові уявлення щодо: базових понять «готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії», «готовність майбутніх учителів-логопедів до командної професійної діяльності в умовах інклюзії», «формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії»; змісту, структури, особливостей ГМФ вчителів-логопедів;

*уточнено*: професіограму вчителя-логопеда з урахуванням місця командної роботи в інклюзивній освіті і груп компетентностей; змістове наповнення мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного, рефлексивного компонентів ГМФ;

*удосконалено* зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів з урахуванням груп компетентностей ГМФ до командної роботи в умовах інклюзії;

*подальшого розвитку* набуло вивчення командної роботи, партнерства, діалогічної взаємодії майбутніх учителів-логопедів, суб'єктами якого є учасники освітнього процесу.

**Практичне значення одержаних результатів.** Матеріали дослідження можуть бути використані в наукових, навчально-практичних цілях.

Результати дослідження удосконалюють зміст обов'язкових компонентів навчального плану підготовки здобувачів ВНЗ освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, зокрема «Теорія і методика співпраці з родинами», «Інклюзивна освіта», «Інноваційні технології в логопедії», «Методика логопедичної роботи», «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» та ін., а також можуть бути використані під час навчальної і виробничої практик. Результати дослідження були використані при розробленні авторського програмно-методичного забезпечення з курсів «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», «Інноваційні технології в логопедії», «Організація діяльності міждисциплінарної команди спеціалістів», «Психологічний супровід сім'ї

дитини з особливими потребами», «Теорія та методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення».

**Ключові слова:** командна взаємодія, готовність майбутнього вчителя-логопеда, командна робота в умовах інклюзії, модель педагогічної системи, професійна підготовка фахівців спеціальної освіти.

*Kapliienko A.I.* Formation of readiness of future specialists of special education for teamwork in the conditions of inclusion. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a candidate s degree (PhD) in specialty 13.00.03 - correctional pedagogy. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, 2022.

The dissertation contains a theoretical and experimental study of a set of organizational and pedagogical conditions that ensure the successful formation of the readiness of a future specialist of special education (speech therapists) for team work in an inclusive environment.

It has been proved that the organization of inclusive education needs a solution of high-quality training of academic and teaching staff in HEIs, taking into account modern requirements for the training of specialists in the field of special education, including speech therapists.

Taking into account scientific analysis, the basic concepts are defined, among which are: the readiness of future speech therapists to work in conditions of inclusion – a complex dynamic system that provides internal and behavioral conditions for the successful performance of professional duties in conditions of inclusion; formation of the readiness of the future speech therapist teacher to work in conditions of inclusion is a complex integrative pedagogical process, which is based on the methodology for the formation of professional competencies and personal characteristics of the future speech therapist teacher, which are formed taking into account the specifics of the implementation of pedagogical activities in an inclusive educational environment.

In the structure of the readiness of a future special education specialist for teamwork in conditions of inclusion, interrelated components are distinguished: *motivational and personal* (mastery of team interaction strategies: achievement of success, leadership, formation of values of teamwork, mutual help, mutual responsibility for the result, formation of values of inclusive education); *cognitive* (mastery of a wide range of knowledge about interaction, forms and methods of its organization, selection and application of appropriate teaching methods, striving for knowledge, personal and professional development); *activity-creative* (mastery of team competences interaction, the ability to be creative, creativity, etc.), *reflective* (mastery of reflective competencies, the ability to self-control, the ability to evaluate one's own actions and work of the team, the ability to diagnose roles in the team, the ability to "work on mistakes" in professional activity). The low, medium and high levels of formation of each component of the future specialist's readiness with criteria and indicators of acquiring competence experience were highlighted. The diagnostic toolkit consists mostly of self-authored questionnaires, didactic tests, etc.

Within the framework of experimental work, the features of the readiness of a future specialist in bachelor's degree in the specialty "Special Education (Speech Therapy)" in the conditions of a higher educational institution were studied. In particular, at the ascertaining stage, the homogeneity of the low (Control Group 1 (CG1) –24%, CG2–12%, Experiment Group (EG) –11%) and medium (CG1–71%, CG2–81%, EG–82%) levels of readiness of future speech therapists was established to teamwork in conditions of inclusion; significant gaps in the prerequisites for acquiring professional competence experience were identified.

A model of the pedagogical system for the readiness of a future specialist in special education for team work in conditions of inclusion has been developed, tested, and implemented, with the identification of the main interconnected blocks: target (goal, objectives), theoretical and methodological (approaches, principles, legal framework), content-procedural (content, forms, methods, teaching aids, stages), evaluative-reflexive (components of readiness and levels of its formation). A set of organizational and pedagogical conditions aimed at ensuring the effective

preparation of future speech therapists for team work in conditions of inclusion has been defined and scientifically substantiated.

The efficiency of using the developed model was experimentally proved based on the results of the forming stage of the experiment, which confirmed a significant increase in the level of progress in bachelors of the fourth year of study in the EG, indicators of acquiring competency-based experience in terms of the components of the structure of readiness of the future specialist.

Quantitative indicators confirmed qualitative changes that were found in the positive dynamics of the control section in all EGs (high level – 37%, medium level – 63%), than in CGs (12% and 88%), CG2 (7% and 93%), and also verified Kruskal-Wallis Mann-Whitney statistical methods (differences between the results of EG and CG1,CG2 are statistically significant ( $p \leq 0,01$  and  $p \leq 0,05$ )).

The universality of the developed pedagogical system for the formation of the readiness of the future specialist, its organizational and methodological support for the professional training of speech therapist teachers, and the specified professional profile by groups of inclusive orientation competences have been proven.

**Key words:** *team interaction, readiness of the future teacher-speech therapist, teamwork in conditions of inclusion, model of the pedagogical system, professional training of specialists in special education.*

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Публікації, що відображають основні наукові результати*

**Статті у наукових періодичних виданнях інших держав,  
що включені до міжнародної наукометричної бази Scopus**

1. Anastasiia Kapliienko. Readiness of Future Speech Therapists for Team Interaction in the Context of Inclusion. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol 8(Oct, 2020) No 10. pp. 4400 – 4405. DOI 10.13189/ujer.2020.081006 [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=9785](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9785)

**Статті у наукових фахових виданнях України,  
що включені до міжнародних наукометричних баз**



### зі спеціальної освіти

2. Каплієнко А. І. Феноменологія професійної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 36. С. 104–106.

3. Каплієнко А. І. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в позашкільних закладах. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2 (86). С. 65–75.

4. Каплієнко А. І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.15. Т. 1. С. 96–100.

5. Каплієнко А.І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 1 (97). С. 57–64.

6. Каплієнко А. І. Теоретичні основи моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2020. Вип.15. С.78–90.

### Статті у наукових фахових виданнях України зі спеціальної освіти

7. Каплієнко А. І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 113–118.

### Публікації,

#### що додатково відображають наукові результати дисертації

#### *Публікації апробаційного характеру*

8. Каплієнко А. І. Спадщина В. Сухомлинського – підґрунтя гуманістичних ідей інклюзивної освіти. *Студентський науковий вісник* (Кропивницький: РВВ КДПУ імені В. Винниченка). 2016. Вип. 16. С. 33–35.

9. Каплієнко А. І. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. II Дунайські наукові читання: духовно-

творча константа особистості: *Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції*, присв. 60-річчю пед. факультету Ізмаїльського ДГУ. Ізмаїл, 23 вересня. 2016. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2016. С. 71–73.

10. Каплієнко А. І. Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі. Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір: *зб. наукових праць за матеріалами наук.-практ. конференції*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 68–71.

11. Каплієнко А. І. Принципи інклюзивної освіти в позашкільних закладах України. Проблеми реабілітації: *матеріали наук.-практ. конф.*, Одеса, 27-28 квітня. 2017. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2017. С. 62–65.

12. Каплієнко А. І. Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності. Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності : *матеріали Конгресу*, Одеса, 18-21 травня 2017. Одеса: Гельветика, 2017. С. 62–64.

13. Каплієнко А. І. Впровадження принципів інклюзії в роботу позашкільних навчальних закладів. Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти: *зб. наукових праць за матер. Міжнародної наук.-практ. конф.* Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. С. 47–50.

14. Каплієнко А. І. Особливості корекційної роботи дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії у позашкільлі. Основні напрями розвитку педагогічної науки : *Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф.* Чернігів, 20-21 жовтня. 2017. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 73–76.

15. Каплієнко А. І. Феноменологія готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень : *зб. наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф.* Одеса, 18-19 жовтня. 2019. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 13–16.

16. Каплієнко А. І. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в інклюзивному просторі. Тенденції розвитку психології та педагогіки: *матеріали міжнародної наук.-практ. конф.* Київ, 1-2 листопада. 2019. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.1. С. 67–70.

17. Каплієнко А. І. Професійна підготовка майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії як педагогічна проблема. *Science and Practice: Implementation to Modern Society : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Manchester, Great Britain. December 6-8. 2019. Manchester, 2019. С. 119–121.

18. Каплієнко А. І. Особливості професійної діяльності вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі. Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи : *Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. науковців, аспірантів, педагогів, стейкхолдерів та студентів*. Умань, 11-12 грудня. 2019. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 54–56.

19. Каплієнко А. І. До проблеми готовності логопедів-практиків до роботи в умовах інклюзії. Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання ХХІ століття: *зб. тез міжнародної наук.-практ. конф.* Харків, 13-14 грудня. 2019. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С.86–88.

20. Каплієнко А. І. Проблемні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceedings*, February 21th, 2020. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 108–110.

21. Каплієнко А. І. Соціальне партнерство і командний підхід в інклюзивній освіті *Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 4)*, May 15, 2020. Houston, USA:European Scientific Platform. С. 102–104.

22. Каплієнко А. І. Командна робота в умовах інклюзії: термінологічний аспект. Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: *der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz* (B. 4), 5. Juni, 2020. Stuttgart, Deutschland: Europäische Wissenschaftsplattform. С. 55–56.

23. Каплієнко А. І. Сучасний стан готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. *Міжнародна науково-практична конференція VI Дунайські наукові читання «Імператив соціального партнерства в освітньо-науковому просторі: євроінтеграційні та регіональні виклики»*, 16 жовтня 2020. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «ІРБІС», 2020. С. 16-20.

#### *Інші публікації*

#### *Методичні рекомендації*

24. Каплієнко А. І. Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти : *Методичні рекомендації*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. 44 с.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>15</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ</b>	
1.1. Професійні компетентності командної роботи конкурентоздатного педагога у параметрах сучасних наукових досліджень..	25
1.2. Готовність фахівців до професійної діяльності у науковому дискурсі.....	47
1.3. Особливості, педагогічний зміст командної професійної діяльності фахівців спеціальної освіти.....	67
<b>Висновки до розділу I.....</b>	<b>80</b>
<b>РОЗДІЛ II ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ</b>	
2.1. Організаційні засади констатувального дослідження.....	83
2.2. Критеріальний підхід до професійної готовності – результату підготовленості студентів.....	90
2.3. Діагностика підготовленості вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.....	101
<b>Висновки до розділу II.....</b>	<b>115</b>
<b>РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>	
3.1. Організація формувального експерименту з формування готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.....	116
3.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності здобувачів базової вищої освіти до командної педагогічно-логопедичної роботи.....	117

3.3. Педагогічні умови як система студентоцентрованого формування готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзивної освіти .....	139
3.4. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту .....	149
<b>Висновки до розділу III</b> .....	154
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	156
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	160
<b>ДОДАТКИ</b> .....	200

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Осучаснення освітньої системи, її реформування в контексті європейського освітнього процесу, спрямований на приведення до високих стандартів процес підготовки якісних характеристик майбутніх фахівців.

Сучасні вимоги до підготовки спеціаліста з вищою освітою потребують докорінних змін у підходах до навчального процесу. Забезпечення суспільства фахівцями, які володіють фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, здатні творчо підходити до розв'язання неординарних питань – одне з основних завдань сучасної освіти.

Враховуючи зміни в національній освітній парадигмі, посилення уваги до індивідуального розвитку кожної людини, гуманізація освіти як такої, що відповідає принципам правової держави, та створює передумови для повноцінного включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у систему суспільних відносин, складно недооцінити інклюзивну форму навчання дітей з особливими освітніми потребами. Концепція Нової української школи зумовили суспільний запит на підготовку педагогів, здатних швидко адаптуватися до нових умов та підпорядковувати свою діяльність на досягнення ефективного результату в роботі з дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Чільне місце в розв'язанні цієї проблеми посідає необхідність удосконалення, підвищення ефективності та інтенсивності підготовки студента закладу вищої освіти.

Відповідно, змінюються вимоги до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Інклюзивна форма навчання активно впроваджується в освітній процес дошкільних закладів і закладів загальної середньої освіти наразі виникла потреба у якісній підготовці майбутніх учителів-логопедів до роботи в нових умовах. На це є об'єктивні причини, адже на сьогодні найчастіше у висновках комплексної оцінки розвитку дитини зустрічаються

такі порушення: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, загальне недорозвинення мовлення.

Проблема формування професійної готовності педагога досліджувалася у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Чимала кількість наукових праць присвячена аналізу професійної освіти (А. Бистрюкова [21], О. Бігунова [22], В. Гриньова [47], О. Дубасенюк [67] та ін.), проблемі розвитку особистості педагога (В. Андрущенко [6], Г. Балл [13,14], І. Бех [19], О. Вознюк [36] та ін.), готовності педагога до роботи в умовах інклюзії (Л. Антонюк [9], В. Бондар [26], І. Демченко [57-58], Х. Сайко [267] та ін.), формування професійно-педагогічних здібностей (З. Ленів [169], О. Дяченко-Богун [73], В. Желанова [75], О. Матвієнко [190] та ін.).

Необхідність підвищення професійної компетентності фахівців досліджено такими вітчизняними науковцями, як: О. Пометун [239], О. Савченко [266], О. Сергійчук [272], О. Форостян [308], Н. Хамська [311], Л. Філатова [301], В. Химинець [312], та ін.

Для нашого дослідження вагоме значення має вивчення особливостей творчої педагогічної діяльності, яка сприяє розвитку креативних творчих здібностей особистості фахівця (М. Захарчук [85], І. Зязюн [91], , Н. Кічук [121] та ін.).

Проблема інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах стала предметом вивчення психологів та педагогів, серед яких вітчизняні (В. Бондар [27], В. Засенко [82], А. Колупаєва [131], В. Синьов [275], Т. Скрипник [279], О. Таранченко [139], В. Тарасун [292], О. Літовченко [174], Ярмола Н.А. [335-337] та ін.) та зарубіжні (J. Andrews, J. Lupart [335], J. Hansen, C. Jensen, M. Lassen, M. Molbæk, M. C. Schmidt [342], J. Katz [345], T. Loreman, J. Deppler, D. Harvey [347] та ін.).

Якість підготовки майбутніх учителів-дефектологів до здійснення різних функцій професійної діяльності (у т.ч. загальноосвітніх навчальних закладах) стала об'єктом дослідження у працях таких учених: Н. Пахомова



[222], К. Островська [221], Д. Шульженко [331], А. Шевцов [325], М. Шеремет [326] та ін. Концепти змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання, в основі яких лежить компетентнісний підхід, вивчався О. Мартинчук [187], Л. Черніченко [318].

Феномен командної взаємодії є об'єктом дослідження як психологів (О. Голентовська [41], В. Горбунова [44] та ін.), так і педагогів (М. Гужва [49], І. Дмитрієва [62], О. Дмитрієва [63], Т. Коломоєць [130], А. Лапін [167], З. Ленів [169], С. Миронова [195], Т. Скрипник [279] та ін.). Свою увагу командній взаємодії в умовах інклюзії приділили й зарубіжні дослідники: Anna T. Mayo, Anita Williams Woolley [336], D. Bouillet [338], A.S.Lingo, S.M.Barton Arwood, K.Jolivette [346], M.Molbæk, J. H.Hansen, C. Jensen, M. S. Schmidt [349], Susan M. Nochajski [351].

Теоретичні і методологічні базиси до підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах розробляли: І. Кузава [161] (вихователів), І. Демченко [57] (вчителів початкових класів), О. Мартинчук [189] (логопедів), І. Малишевська (фахівців психолого-педагогічного профілю), О. Казачінер [94] (учителів середньої школи) і багато інших.

Водночас як засвідчує аналіз наукового фонду, питання формування готовності майбутніх логопедів до партнерської взаємодії у команді як невіддільної частини професійної діяльності в умовах інклюзії вивчено недостатньо. Так, виявлено низку суперечностей, зокрема:

- між запитом суспільства та недостатньою готовністю фахівців спеціальної освіти до здійснення професійних обов'язків в умовах інклюзії;
- між потребою у кваліфікованих кадрах, здатних працювати у нових умовах, та наявною системою підготовки здобувачів вищої освіти (майбутніх учителів-логопедів) у закладах вищої освіти;
- між потенціалом створених державою інституцій та неготовністю фахівців до партнерської роботи задля забезпечення всебічного розвитку дитини з ООП.

Враховуючи також практичну значущість розв'язання даної проблеми, темою дисертаційного дослідження обрано «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної професійної діяльності в умовах інклюзії».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Робота пов'язана з науковими темами: кафедр педагогічного факультету «Науково-педагогічний вектор наступності у засобах активізації мовлення у здобувачів дошкільної та початкової освіти з нерозвиненим мовленням» (державний реєстраційний номер – 0120U104724), «Теоретико-методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців дошкільної, початкової та спеціальної освіти» (державний реєстраційний номер – 0119U101082) Ізмаїльського ДГУ; кафедри сімейної та спеціальної педагогіки та психології «Теоретико-методичні засади формування взаємодії дошкільного навчального закладу сім'ї у розвитку особистості дитини», «Розвиток професійних якостей майбутніх фахівців соціономічної сфери» (державний реєстраційний номер 0121U100131) ДУ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою педагогічного факультету Ізмаїльського ДГУ (протокол №8 від 23.03.2017 р.).

**Мета дослідження** полягає у розробленні обґрунтованої та експериментально апробованої моделі педагогічної системи формування готовності майбутнього фахівця спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі, змістове ядро якої складає сукупність організаційно-педагогічних умов.

Для реалізації мети дослідження необхідно виконати наступні **завдання:**

1) на основі системного теоретичного аналізу вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії й практики з'ясувати сутність проблеми готовності майбутнього фахівця (ГМФ), основних питань, базових понять дослідження;

2) визначити компоненти, рівні, критерії, показники у структурі ГМФ учителів-логопедів освітнього ступеня «бакалавр» до командної роботи в умовах інклюзії, дібрати методичний інструментарій їхнього вивчення;

3) емпірично вивчити та з'ясувати особливості ГМФ у бакалаврів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» в умовах вищого закладу освіти;

4) розробити модель педагогічної системи формування ГМФ (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії, апробувати, експериментально довести її результативність з урахуванням обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

**Об'єкт дослідження** – процес підготовки у закладах вищої освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти (учителів-логопедів).

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали:** концептуальні положення сучасної філософії національної освіти (В. Андрущенко [6], І. Зязюн [91] та ін.); концептуальні положення розвитку освіти в Україні, в тому числі нормативно-правові (концепція Нової української школи [211], Закони України «Про освіту» [257] і «Про вищу освіту» [247]); теоретичні засади розвитку освітнього середовища (О. Захаренко [84], Г. Балл [13] та ін.); теоретичні засади організації командної взаємодії психолого-педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища (Е. Данілавічуте, С. Литовченко [55], Л. Коваль [136], А. Колупаєва [135, 136], А. Лапін [167], С. Литовченко [135], О. Таранченко [138, 139, 140] та ін.); методологічні та теоретичні засади особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех [19], С. Гончаренко [43], В. Кремень [158], О. Савченко [266], В. Семиченко [269] та ін.); теоретичні і методичні основи професійної підготовки педагогів у вищій школі (І. Зязюн [91,92], І. Осадчий [219] та ін.); концептуальні основи підготовки педагогічних кадрів в інклюзивному освітньому просторі (І. Гавриш [39], Н. Кічук [121], О. Мартинчук [189] та ін.), концептуальні

положення навчання дітей з особливими освітніми потребами (І. Дмитрієва [62], О. Вержиховська [357] Н. Пахомова [222], М. Супрун [290] та ін.).

Концепти дослідження враховують євроінтеграційні процеси, спрямовані на розвиток інклюзивної освіти в Україні. Головна ідея концепції полягає у проектуванні процесу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії. У зв'язку з цим припущено, що процес підготовки логопедів до особистісно-професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти буде ефективнішим, якщо:

1) студенти, які набувають спеціальність «Спеціальна освіта (Логопедія)» будуть усвідомлювати на рівні переконань, що саме реалізована ідея інклюзії в командній роботі забезпечує гуманізацію вітчизняної освіти;

2) спрямовувати процес формування фахової компетентності студентів на здатність до конструктивного виконання особистісно-професійних функцій командної роботи, реалізуючи інклюзивну модель освіти як педагогічну систему;

3) забезпечити студентоцентроване навчання в закладі вищої освіти через залучення ресурсів інтеракції.

**Методи дослідження:** *теоретичні* (концептуальний аналіз наукової літератури з проблем дослідження, синтез, порівняння, теоретичне моделювання, узагальнення, систематизація даних, здобутих під час дослідження); *емпіричні* (комплекс діагностичних методів і методик, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), що забезпечили вивчення стану сформованості компонентів ГМФ учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії: мотиваційно-особистісного – авторської методики «Виявлення рівня професійного спрямування студентів», методики «Потреба у досягненні» (за А.Шахвердовою, О.Орловою); когнітивного – авторський дидактичний тест «Сформованість когнітивного компоненту», діяльнісно-креативного – авторський опитувальник «Визначення сформованості діяльнісно-креативного

компонента»; рефлексивного – авторська «Методика вивчення педагогічної рефлексії», авторський опитувальник «Визначення сформованості рефлексивного компонента»; цілеспрямоване спостереження, лонгітюдний метод), *математико-статистичні* (кількісний і якісний аналіз за методом експертних оцінок, критеріями Крускала-Уолліса, Манна-Уїтні).

**Вірогідність здобутих результатів** забезпечується методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметів та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; ефективністю експериментальної роботи, що проведена в умовах реального освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна база дослідження. Дослідним майданчиком були заклади вищої педагогічної освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю «Спеціальна освіта (логопедія)», а також дотичних до спеціальної освіти фахівців ДЗ «Південноукраїнського НПУ імені К.Д.Ушинського», Ізмаїльського ДГУ.

Експериментальну вибірку дослідження склали здобувачі ВНЗ бакалаврського рівня (84), викладачі (18), логопеди-практики (30), представники СПС (2), громадських організацій, які опікуються дітьми з ООП (2), ІРЦ (2), закладів дошкільної освіти (9), спеціальних, інклюзивних шкіл (12). Для проведення експерименту було сформовано контрольні: КГ1 (17 осіб – I-IV курс ІДГУ), КГ2 (26 осіб – студенти I-IV курсу ДЗ «Південноукраїнського НПУ імені К.Д.Ушинського») та ЕГ (27 осіб – I-IV курс Ізмаїльського ДГУ).

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження** одержаних результатів полягає в тому,

*вперше:* обґрунтовано модель педагогічної системи «Формування ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» на основі сучасних вимог освіти бакалаврів; визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості ГМФ зі спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної

роботи в інклюзивній освіті; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта;

*поглиблено* наукові уявлення щодо: базових понять «готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії», «готовність майбутніх учителів-логопедів до командної професійної діяльності в умовах інклюзії», «формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії»; змісту, структури, особливостей ГМФ вчителів-логопедів;

*уточнено*: професіограму вчителя-логопеда з урахуванням місця командної роботи в інклюзивній освіті і груп компетентностей; змістове наповнення мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного, рефлексивного компонентів ГМФ;

*удосконалено* зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів з урахуванням груп компетентностей ГМФ до командної роботи в умовах інклюзії;

*подальшого розвитку* набуло вивчення командної роботи, партнерства, діалогічної взаємодії майбутніх учителів-логопедів, суб'єктами якого є учасники освітнього процесу.

**Практичне значення дослідження.** Матеріали дослідження можуть бути використані в наукових, навчально-практичних цілях.

Результати дослідження удосконалюють зміст обов'язкових компонентів навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, зокрема «Теорія і методика співпраці з родинами», «Інклюзивна освіта», «Інноваційні технології в логопедії», «Методика логопедичної роботи», «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» та ін., а також можуть бути використані під час навчальної і виробничої практик.

Результати дослідження були використані при розробці курсів «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в

системі інклюзивної освіти», «Інноваційні технології в логопедії», «Організація діяльності міждисциплінарної команди спеціалістів», «Психологічний супровід сім'ї дитини з особливими потребами», «Теорія та методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення» та ін.

**Результати дисертаційного дослідження впроваджено** в освітній процес ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка №141/31/3 від 25.01.2021), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №52/1-7 від 05.02.2021), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №1200/57-44 від 01.12.2020), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка №281/1 від 22.04.2021).

**Особистий внесок здобувача** полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні педагогічної системи підготовки фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії, визначенні загального концептуального підходу до розв'язання проблеми. Усі викладені положення, узагальнення, висновки дослідження, які представлено до захисту, здобуто і сформульовано здобувачкою самостійно. При викладі запозиченого матеріалу робилися покликання на авторів. Представлено авторський доробок діагностичних методик [4,19,23], програмно-методичного забезпечення [5], методичних рекомендацій «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти» [24].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлювалися у виступах та доповідях на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа особистості» (Ізмаїл, 2016), «Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти» (Ізмаїл, 2017), «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Чернігів, 2017), «Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності» (Одеса, 2017), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2019), «Тенденції розвитку

психології та педагогіки» (Київ, 2019), «Science and Practice: Implementation to Modern Society» (Манчестер, 2019), «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання ХХІ століття» (Харків, 2019), «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Каунас, 2020), «Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context» (Х'юстон, 2020), «Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica» (Штутгарт, 2020), «VI Дунайські наукові читання «Імператив соціального партнерства в освітньо-науковому просторі: євроінтеграційні та регіональні виклики» (Ізмаїл, 2020); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи» (Умань, 2019); *науково-практичних конференціях*: «Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності» (Ізмаїл, 2017), «Проблеми реабілітації» (Одеса, 2017).

**Публікації.** Основний зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 24 публікаціях, з яких: 1 стаття у науковому періодичному виданні інших держав, що включені до міжнародних наукометричних баз, 5 – у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародних наукометричних баз, 1 – у наукових фахових виданнях України, 16 – публікації апробаційного характеру, 1 – методичні рекомендації.

**Структура та обсяг дисертації** відповідають логіці дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (358 найменувань, з яких 21 – іноземними мовами), 13 додатків. Загальний обсяг роботи – 246 сторінок, основний зміст дисертації – 199 сторінок. Робота містить 6 рисунків, 7 таблиць, 13 додатків на 45 сторінках.



## Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

### 1.1. Професійні компетентності командної роботи конкурентоздатного педагога у параметрах сучасних наукових досліджень

Цілком об'єктивним є той факт, що освітній і науковий простір наразі зазнає трансформації, в тому числі разом з впровадженням і розширенням інклюзії. Зважаючи на це, змінюються й вимоги до процесу підготовки фахівців у різних сферах діяльності. Не є виключенням і галузь спеціальної освіти.

У зв'язку зі зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, впровадженням інклюзивної освіти на всіх етапах системи освіти: заклади дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, зростає потреба у фахівцях сфери спеціальної освіти, разом з чим змінюється характер вимог, які висуває суспільство до підготовки майбутніх спеціалістів.

На думку науковців (І. Демченко [57, 58], А. Колупаєва [131, 131, 132], О. Мартинчук [189], З. Шевців [324], М. Шеремет [326] та ін.), особливу актуальність в умовах впровадження інклюзії набуває проблема підготовки професійних кадрів, здатних працювати у нових умовах, створюючи відповідне сприятливе середовище як умову гармонійного розвитку вихованця, становлення його особистості. Нові вимоги до фахівців спеціальної освіти висуває і саме суспільство. Мова йде про соціальний запит на висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища. М. Шеремет зазначає, що наразі «...принципово змінилося соціальне замовлення і держава, суспільство, батьки, спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи «не помічали» цих і проблем, і дітей, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і у всіх аспектах...» [326; 8].

Разом з тим, загальна демократизація життя, процеси глобалізації та інтеграції, передбачають скорочення термінів адаптації випускників вищих навчальних закладів до трудової діяльності, вимагають від них мобільності та високої конкурентоспроможності.

Якість освіти – необхідна умова високого рівня життя людини, суспільства, країни. Тому рівень фахової підготовки студента є джерелом його професійного зростання впродовж усієї професійної діяльності. Відтак, майбутній фахівець мусить мати широкий арсенал знань, вправно володіти необхідним для роботи інструментарієм, бути мотивованим до успішної діяльності та саморозвитку.

Перед закладами вищої освіти України стоїть непросте завдання: виховання мобільної особистості, яка здатна долати труднощі на шляху до успіху в умовах, що постійно змінюються. Розвиток творчої особистості, виховання високої культури фахівця, який на рівні переконань усвідомлюватиме цінності гуманізації суспільства – першочергові завдання вищої школи.

Особливі вимоги наразі ставляться до підготовки педагогічних кадрів, адже саме вони впливають на здоровий духовний та фізичний розвиток молодого покоління.

Сьогодні в Україні продовжується реформування освіти. Зокрема, йдеться про демократизацію системи освіти та розширення доступу до неї всіх громадян, «забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; ...розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами» [257; 4]. Організація інклюзивного навчання потребує розв'язання кадрових питань, забезпечення командної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзії. Відповідно, змінюються вимоги до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів.

Сьогодні фахівці-практики наголошують, що кількість дітей з порушеннями мовлення зростає, ускладнюється і структура порушень, що викликає надалі вторинні та навіть третинні порушення у розвитку дитини. Вагома частка висновків інклюзивно-ресурсних центрів комплексної оцінки розвитку дитини фіксує фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, загальне недорозвинення мовлення дітей навіть тоді, коли насправді дитина має й інші порушення, оскільки батьки (законні представники дитини) в іншому випадку відмовляються підписувати висновок. Тоді весь тягар надання корекційно-розвиткових послуг лягає на вчителя-логопеда. Тож аби забезпечити розвиток дитини з особливими освітніми потребами ключовим стає компетентність учителя-логопеда щодо командної взаємодії.

За походженням слово «логопед» – іншомовне. Логопед – це фахівець із логопедії (грец. *logos* – слово, мова + *paideia* – навчання) – науки про вади мови та їх лікування [270; 156]. За визначенням Л. Федорович, «логопед – корекційний педагог, що займається усуненням порушень мови й мовлення у дітей, підлітків і дорослих» [299; 287]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подано таке визначення: Логопед – фахівець із логопедії. Своєю чергою, логопедія – наука, що вивчає недоліки вимови, а також розробляє методи і вправи для запобігання і лікування їх [34; 625].

Учителями-логопедами призначають осіб, які мають вищу дефектологічну освіту. Як зазначено у «Положенні про логопедичні пункти системи освіти» [233], «учитель-логопед веде заняття з дітьми по виправленню дефектів усної і писемної мови, сприяє подоланню зумовленої ними неуспішності з рідної мови; здійснює систематичний зв'язок із заступниками директорів шкіл з навчальної роботи і класними керівниками учнів, що відвідують логопедичний пункт, відвідує уроки у прикріплених школах, щоб виробити єдину спрямованість у роботі з учнями, які мають вади мови; складає щорічний звіт про роботу і подає його у районний (міський) орган державного управління освітою; бере участь у засіданнях методичних об'єднань учителів-логопедів; інформує педагогічні ради прикріплених шкіл про завдання, зміст,

наслідки роботи логопедичного пункту; здійснює зв'язок з дошкільними закладами, школами для дітей з важкими порушеннями мови, логопедами та лікарями-спеціалістами дитячих поліклінік; веде пропаганду логопедичних знань серед батьків; періодично виступає на батьківських зборах з доповідями про завдання і специфіку логопедичної роботи щодо підвищення успішності учнів; надає батькам консультації, які занотовуються у журналі обліку консультацій» [233].

Отже, вчитель-логопед – це педагогічний працівник, який займається виправленням порушень мовлення учнів, здійснює комунікацію з педагогами, батьками та іншими особами та структурами, зацікавленими в успішності та розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Ми поділяємо думку Л. Федорович про те, що сучасна система професійної підготовки логопедичних кадрів виправдовує себе лише частково, бо «розвиток вузького професіоналізму, представленість учителя-логопеда тільки як фахівця, що має хороші спеціальні знання, робить його певною мірою обмеженим, професійно байдужим, позбавляє повноти погляду на нові факти і явища» [299; 287]. У таких умовах логопед стає «малоздатним до освоєння нових типів пізнавальних завдань, проблем, теорій і методик» [299; 287], він лише несе навчальну інформацію і контролює її засвоєння. На думку дослідниці, вектор підготовки майбутніх фахівців-логопедів має розвернутися на підготовку фахівця, здатного працювати у швидкозмінних сучасних умовах, створювати розвивальне й виховне середовище як умову життя і становлення особистості вихованця. Саме тому необхідно формувати творчу індивідуальність студента, здатного працювати в сучасних умовах [299; 287].

Підвищення інклюзії в суспільстві та водночас реформування вищої освіти актуалізують проблему підготовки випускників вищих навчальних закладів гуманітарного профілю до роботи в умовах інклюзії.

Наразі молодий педагог, який щойно закінчив навчальний заклад, потребує чимало часу, аби адаптуватися до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Наявна система професійної підготовки студентів, які здобувають спеціальну освіту у вищих навчальних закладах, більшою мірою приділяє увагу теоретичному аспекту професійного навчання, у той час як їх практичне застосування в процесі трудової діяльності супроводжується розв'язанням низки проблем психологічного і соціального характеру. Виникає необхідність орієнтувати підготовку вчителя-логопеда на ті процеси, що відбуваються в соціальному та культурному середовищі, на інноваційну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

Підготовка майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах інклюзії повинна відбуватися в руслі трансформації всієї системи освіти, відповідаючи процесам адаптації та перетворення до європейських вимог.

Не можемо не констатувати, що проблема формування готовності фахівців до професійної діяльності не нова, є складною та багатоаспектною. Відтак у сучасних умовах проведення реформ освіти, впровадження інклюзивного навчання вона є вкрай актуальною і гострою. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці здійснено чимало досліджень, що присвячені проблемам формування професійної готовності педагога. У великій кількості наукових праць здійснюється аналіз професійної освіти (L.Florian, H.Linklater [344], А. Бистрюкова [21], О. Бігунова [22], В. Гриньова [47], О. Дубасенюк [67] та ін.), проблемі розвитку особистості педагога (S.Ben Yehuda, Y.Leyser, U.Last, [340], В. Андрущенко [6], Г. Балл [13,14], І. Бех [19], О.Вознюк [36] та ін.), готовності педагога до роботи в умовах інклюзії (N.L.Waldron, J.Mc Leskey, L. Redd [358], Л.Антонюк [9], В. Бондар [26], І. Демченко [57-58], Х. Сайко [267] та ін.), формування професійно-педагогічних здібностей (D.Bouillet [341], З.Ленів [169], О. Дяченко-Богун [73], В. Желанова [75], О. Матвієнко [190] та ін.).

Необхідність підвищення професійної компетентності фахівців досліджено такими вітчизняними та зарубіжними науковцями, як-то:

О. Пометун [239], О. Савченко [266], О. Сергійчук [272], О. Форостян [308], Н. Хамська [311], Л. Філатова [301], В. Химинець [312] та ін.

Для нашого дослідження вагоме значення має вивчення особливостей творчої педагогічної діяльності, яка сприяє розвитку креативних творчих здібностей особистості фахівця (М. Захарчук [85], І. Зязюн [91], Н. Кічук [121] та ін.).

Проблема інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах стала предметом вивчення психологів та педагогів, серед яких вітчизняні (В. Бондар [27], В. Засенко [82], А. Колупаєва [131], В. Синьов [275], Т. Скрипник [279], О.Таранченко [139], В.Тарасун [292], О. Літовченко [174] та ін.) та зарубіжні (J.Andrews, J.Lupart [335], J.Hansen, C.Jensen, M.Lassen, M.Molbæk, M.C.Schmidt [342], J.Katz [345], T.Loreman, J.Deppeler, D. Harvey [347] та ін.).

Вивченню теоретико-методологічних основ підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища присвячене докторське дослідження І. Малишевської [181]. Підготовку педагогічних кадрів до роботи в початковій школі з інклюзивною освітою ґрунтовно вивчила З. Шевців [324].

Питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів-дефектологів до здійснення професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладів стало предметом дослідження Н. Пахомової [222], К. Островської [221], Д. Шульженко [331], А. Шевцова [325], М. Шеремет [326] та ін. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання вивчався О. Мартинчук [187], Л. Черніченко [318].

На сьогодні українськими науковцями вже опрацьовані теоретичні і методологічні підходи до підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах, а саме: вихователів – І. Кузава [161], вчителів початкових класів – І. Демченко [57], фахівців психолого-педагогічного профілю – І. Малишевська, учителів середньої школи – О. Казачінер [94] та ін.

Проблематика підготовки фахівців до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної освіти розробляється такими українськими вченими, як: Ю. Бистрова [20], Е. Данілавічюте [55], І. Демченко [57], І. Дмитрієва [62], В. Засенко [82], О. Казачінер [94], О. Качуровська [120], Н.Компанець [140], Л. Коваль [140], А. Колупаєва [130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139], А. Лапін [166], З. Ленів [169], С. Литовченко [55], І. Кузава [161], І. Малишевська [181], О. Мартинчук [187, 188, 189], С. Миронова [194, 195, 196,], В. Синьов [274], Є. Синьова [275], Т. Скрипник [279], Н. Софій [285], М. Супрун [289, 290], О. Таранченко [138, 138, 139], О. Федоренко [298], А. Шевцов [325], М. Шеремет [326], Я. Юрків [334] та ін.

Феномен командної взаємодії є об'єктом дослідження як психологів (О. Голентовська [41], В. Горбунова [44] та ін.), так і педагогів (М. Гужва [49], І. Дмитрієва [62], О. Дмитрієва [63], Т. Коломоєць [130], А. Лапін [167], З. Ленів [169], С. Миронова [195], Т. Скрипник [279] та ін.). Свою увагу командній взаємодії в умовах інклюзії приділили й зарубіжні дослідники: Anna T. Mayo, Anita Williams Woolley [336], D.Bouillet [338], A. S.Lingo, S.M.Barton Arwood, K.Jolivette [346], M.Molbæk, J. H.Hansen, C.Jensen, M.S.Schmidt [349], Susan M. Nochajski [351].

Разом з тим залишається відкритим та потребує дослідницької уваги питання щодо підготовки саме майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зупинимось детальніше на розкритті поняттєвого апарату, що має значення для нашого дослідження. Так, термін «готовність» у науковій літературі має широкий спектр тлумачення. Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук [121], Л. Кондрашова [146], А. Ліненко [171], Т. Морозова [203], О. Пехота [226], Н. Скрипник [280], Г. Троцько [296] та ін.) як складне явище соціально-педагогічного змісту, що містить у собі набір індивідуально-психологічних характеристик особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь,

навичок (компетентностей), які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

До того ж вивчення наукового доробку вітчизняних вчених (Г. Балл [14], І. Бех [19], І. Гавриш [39], А. Ліненко [171] та ін.) дає можливість стверджувати, що поняття «готовність», «підготовленість», «компетентність» не є рівнозначними за змістом, а тому потребують уточнення. Так, «професійна підготовка» у класичному розумінні являє собою процес і результат формування готовності індивіда до професійної діяльності у певній галузі. Підготовленість, своєю чергою, виступає критерієм професійної компетентності спеціаліста. При цьому нам імпонує точка зору вчених (Т. Лесіна [170], Ю. Бігунова [22]), які розуміють підготовленість як системний набір особистісних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, і які формують професійну компетенцію, забезпечуючи результативність особистості у виконанні професійно-педагогічних функцій, усвідомлюючи свою високу роль та соціальну відповідальність [22; 36].

Проте, варто зауважити, що підготовленість як стан особистості ще не означає її готовність до результативного здійснення тих чи інших дій. Не можна недооцінювати мотивацію особистості, її націленість, спрямованість на результат, особистісні якості.

Відповідно до рекомендацій Болонського процесу (2003 р.) підготовка майбутніх фахівців, зокрема, вчителів-логопедів базується на компетентнісному (О. Пометун [238], О. Савченко [266] та ін.), соціокультурному (В. Кремень [158]), системному (І. Зязюн [91]), особистісно-орієнтованому (І. Бех [19]), діяльнісному (Г. Балл [14], В. Семиченко [269]), технологічному підходах (С. Сисоєва [277], Л. Гавриш [39]).

Наразі актуальним залишається компетентнісний підхід до підготовки фахівців. Л. Федорович зазначає, що в умовах Болонського процесу саме компетентнісний підхід слід вважати провідним, бо «він змінює мету, вектор



змісту вищої освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до формування майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійними компетентностями» [299; 288].

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між вимогами до якісної підготовки спеціалістів і швидкою модернізацією системи освіти. В умовах появи нової інформації та розширення доступу до неї, вирішити завдання підготовки педагогічних кадрів вже неможливо шляхом простого засвоєння знань майбутнім вчителем. Тут на перший план виходить необхідність формування творчої особистості вчителя, який здатен генерувати ідеї та реалізовувати їх в умовах нової освітньої парадигми. Саме на цьому наголошує й О. Овчарук, зазначаючи, що для молодого фахівця в сучасних умовах «важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя» [142; 6].

Суголосно зазначеному є й думка Н. Нагорної, яка вважає, що «компетентнісний підхід ставить на перше місце не сукупність знань студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій» [206].

Компетентність поєднує в собі інтелектуальну та навичкову компоненту, об'єднує низки схожих умінь і навичок, підкреслюючи значущість результату освіти.

Компетентнісний підхід є основою модернізації сучасної освіти. Компетентна людина є не тільки фахівцем своєї справи, професіоналом, але й швидко приймає рішення адекватно ситуації та несе відповідальність за них. Компетентнісний підхід зсовує акценти освітнього процесу з формального

накопичення знань до розвитку у студентів здатності практично діяти в процесі професійної діяльності. Конкуレントоздатний фахівець у нових умовах має вміти ефективно взаємодіяти з усіма членами команди професіоналів. У рамках підготовки фахівців-логопедів йдеться про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

До того ж українська економіка вже давно стала ринковою, а професійна освіта – ще ні. Тому спеціалісти, як правило, не пристосовані до умов високої конкуренції. Між тим, вміння безконфліктно та швидко пристосовуватися до нових умов праці – це один з ключових компонентів «компетентного працівника» в американській системі освіти.

Якщо ж враховувати історичну ретроспективу, то термін «компетентність» (лат. *compeo* – домагаюсь, відповідаю, підходжу) або «компетентнісна освіта» став властивий саме західній науці (США, Великобританія, Німеччина) і вперше почав вживатися порівняно недавно – у 60-х рр. ХХ ст.

Наразі компетентнісний підхід є загально визнаним і не потребує додаткового обґрунтування. Зазначимо лише, що мовою нормативно-правових документів, зокрема Законом України «Про освіту», компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [257].

Проте і досі у тлумаченні низки пов'язаних із компетентністю понять у сучасній педагогічній науці та практиці немає однотайності. О. Пометун пояснює це тим, що суспільство й економіка не хочуть говорити мовою визначень освіти, натомість педагогічна наука ще не може запропонувати поняттєвого тлумачення поки не осмисленого нею результату освіти [238; 66].

В умовах модернізації української вищої школи саме поняття «компетентність» використовується найчастіше водночас англійське

«competence» перекладається українською двома термінами – «компетентність» і «компетенція», які недостатньо адекватні українському педагогічному тезаурусу. На цій розбіжності наголошує С. Сисоєва. Дослідниця вважає, що найточніше розуміння компетенції – «коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [276; 9] Результатом набуття компетенцій є «компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [276; 9].

Серед значного обширу компетенцій дослідники виділяють базові та ключові. Нашу дослідницьку увагу особливо привернула класифікація, вказана у С.Сисоєвої [276], яка ілюструє три групи ключових компетенцій: 1) компетенції, що мають відношення до особистості як до суб'єкту спілкування та діяльності (здоров'язбережувальні, ціннісно-сміслової орієнтації у світі інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку тощо); 2) компетенції, пов'язані із соціальною взаємодією за ланкою людина–суспільство (взаємодія із соціумом, колективом, друзями, партнерами, соціальна мобільність, компетенції спілкування); 3) компетенції, які безпосередньо стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її видах і формах (пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової діяльності, інформаційних технологій) [276]. На думку Н. Кічук [121], О. Савченко [266], цілі та завдання сучасної вищої освіти полягають не тільки в тому, аби наділити професійними знаннями, а й у тому, щоб підготувати фахівця, який глибоко розуміє, яку виконує роль у суспільстві, акумулює свій ресурс знань для творчого використання на практиці, вміє працювати з людьми, у колективі, цінує колективний досвід, дослухається до думки колег-фахівців, аналізує досягнення. Виходячи з цього, можемо констатувати, що й підготовка компетентних фахівців освітньої галузі є одним з найважливіших пріоритетів освіти.

Наразі в умовах компетентнісно-орієнтованої вищої освіти при підготовці студентів до професійної діяльності оперують терміном «професійна компетентність».

За результатами аналізу цього поняття у психолого-педагогічній літературі доходимо висновку, що це поняття трактується як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці (А. Алексюк [2], Н. Брюханова [30]); єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями, індивідуально-особистісними якостями (Л. Мітіна [200]); система знань та вмінь педагога, що виявляється при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань (О. Митник [198]); система знань та умінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення (Н. Кічук [121], О. Савченко [266]).

Для нашого дослідження особливо важливими стали наукові роботи вчених, які вивчали саме компетентність фахівця спеціальної освіти, зокрема, учителя-логопеда.

У низці таких досліджень (Н. Басалюк [15], М. Шеремет [326]) визначено професійну компетентність учителя-логопеда як інтегральну, динамічну, структурно-рівневу освіту особистості студента, що являє собою синтетичну єдність загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної та рефлексивної компетенцій.

Системі професійної компетентності вчителя-логопеда присвячене дисертаційне дослідження Ю. Пінчук, яка визначила «професійну компетентність вчителя-логопеда як інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення» [230; 7].

Найбільш вичерпним, на нашу думку, визначенням професійної компетентності фахівця зі спеціальної освіти є дефініція О. Мартинчук. Вона зазначає, що професійну компетентність спеціального педагога можна

розглядати як «особистісні можливості педагога, що дають змогу йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі освітнього процесу» [189; 129]. Відповідно, професійну компетентність соціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дослідниця розуміє «як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння у сфері інклюзивного навчання, розвинені професійно значущі якості; загальну здатність до виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності» [189; 130].

Ю. Пінчук до професійної компетентності вчителя-логопеда відносить соціально-особистісну «компетентність (сформованість професійних мотивів та інтересу до діяльності, професійно значущих рис особистості, професійної самосвідомості, педагогічних здібностей); теоретичну компетентність (сформованість психолого-педагогічних, спеціальних, міждисциплінарних знань та наукового світогляду); практично-методичну компетентність (сформованість професійних умінь: гностичних, орієнтаційних, прогностичних, проєктивних, корекційних, організаційних, інформаційних, комунікативних, перцептивних, рефлексивних)» [230; 7].

На нашу думку, специфіка підготовки фахівців спеціальної освіти (а саме вчителів-логопедів) повинна відштовхуватися від особливостей їхньої професійної діяльності. Тому визначення кола компетентностей, якими має володіти майбутній вчитель-логопед залежить від видів діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ми ж розуміємо професійну діяльність логопеда розуміємо як сферу, в якій виявляється професійна активність логопеда, спрямована на розв'язання задач з цілеспрямованого впливу на учня в умовах інклюзивного навчання.

До особливостей роботи вчителя-логопеда з дитиною з особливими освітніми потребами можна віднести такі: 1) дитина з особливими освітніми потребами перебуває в інклюзивному освітньому середовищі; 2) в інклюзивному освітньому середовищі дитина з особливими освітніми потребами має мотивацію, аби стати такою, як інші діти (з типовим розвитком); 3) учитель-логопед будує відносини не тільки з дитиною з особливими освітніми потребами та її родиною (батьками, опікунами, законними представниками), але й з іншими дітьми (в т.ч. з нормотиповим розвитком) та їхніми батьками, з педагогами, бібліотечним персоналом, фахівцями спеціальної освіти та ін.

В інклюзивному освітньому середовищі діяльність логопеда отримує додаткові вектори. На перший план виходять необхідність соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями, оскільки, за спостереженнями, саме наявність таких порушень стає бар'єром у спілкуванні з іншими дітьми, однолітками. Поряд з відхиленнями в мовленнєвому розвитку у дітей виникають і зміни в емоційно-вольовій сфері, що може стати причиною розвитку негативних якостей характеру (замкненості, негативізму, надмірної сором'язливості).

Крім того, різні порушення мовлення (як-от заїкання, ринолалія, дизартрія, дисграфія, дислексія та ін.) можуть ускладнювати засвоєння дітьми матеріалу навчальної програми, формуючи негативне ставлення до процесу набуття нових знань.

На жаль, поширеною тенденцією є те, що діти з вадами мовлення часто мають комбіновані порушення розвитку: наприклад, поряд з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП) є і порушення мовлення. Досить частотні й множинні порушення, наприклад, за вираженого недорозвинення мовлення наявні невеликі порушення моторики, зору, слуху. В цілому це дає негативний ефект для загального розвитку дитини.

Робота з такими дітьми потребує від учителя-логопеда наявності знань з медицини, психології та спеціальних педагогічних наук, глибокого поліпредметного підходу. Водночас учитель-логопед, працюючи в умовах

інклюзії, має спрямувати свої сили на соціалізацію школярів, побудову сприятливого мікроклімату в дитячому колективі задля забезпечення комфортних умов навчання для всіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивне навчання має високий потенціал для створення умов рівності, можливостей розвитку та повної участі дітей з особливими потребами. Для їхньої ефективної діяльності необхідне об'єднання зусиль не лише педагогів, персоналу навчального закладу, а й учнів-однолітків, батьків [15; 30].

З огляду на сказане, вчитель-логопед має володіти значно ширшим колом обов'язків. Крім надання корекційних послуг, розробки індивідуальних освітніх програм, відстеження динаміки розвитку дитини, оцінювання її успішності в засвоєнні програм, учитель-логопед повинен більше уваги приділяти комунікації з батьками дітей з особливими потребами, батьками інших дітей, педагогами.

Це виражається у допомозі колективу вчителів добирати адекватні методи і засоби навчання, консультувати батьків, працювати зі «звичайними» дітьми. Адже успішність корекційно-розвивального впливу напряму залежить від здатності вчителя-логопеда вибудовувати позитивні стосунки з батьками, дітьми та колегами у формі активної взаємодії. Ми можемо виділити такі напрями діяльності вчителя-логопеда в інклюзивному класі:

- проведення диференційної діагностики для визначення типу порушень;
- надання консультацій батькам дітей з особливостями мовленнєвого розвитку, а також педагогам, з проблем навчання та розвитку таких дітей;
- проведення психопрофілактичної роботи, яка спрямована на побудову сприятливого мікроклімату закладі освіти;
- консультування педагогів та їх наставництво з приводу навчання дітей з порушеннями мовлення шкільним дисциплінам у закладах загальної середньої освіти;
- провадження виховної діяльності;

– культивування здоров'язберезувальних технологій, у тому числі й профілактики негативних звичок, які шкодять мовленнєвому розвитку дітей.

Дослідники професіограми та професійної діяльності педагога-дефектолога виділяють такі його функції: «діагностичну (вміння бачити різноманітні порушення психічного і фізичного розвитку дитини, проводити діагностику, розробляти індивідуальний маршрут корекційно-педагогічної роботи), прогностичну (спостереження, прогнозування психічного розвитку дитини), дидактичну (вміння планувати навчальний процес, використовувати сучасні технології в процесі здійснення професійної діяльності, враховуючи індивідуальні особливості психофізичного розвитку дитини), трансформаційну (підпорядкування всіх компонентів навчального процесу колекційному принципів), виховну (виховання та соціалізація дитини), організаційну (вміння раціонально вибудовувати навчально-виховний процес, контролювати результати), консультативну (вміння взаємодіяти з батьками, педагогами, вузькопрофільними спеціалістами), а також соціальну (вивчення умов і можливостей соціальної інтеграції дитини) та комунікативну (взаємодія з дітьми, батьками, педагогами та ін. спеціалістами, що супроводжують розвиток дитини)» [103; 98].

У дослідженнях теоретиків спеціальної освіти виділено 6 функцій логопеда, серед яких корекційна, навчальна, виховна, дослідницька, функція психолого-педагогічної освіти батьків, а також функція самоосвіти.

Як бачимо, у цій класифікації підкреслено роль тісної співпраці з батьками, наголошено на необхідності логопеда проводити дослідницьку діяльність (аналіз і накопичення передового досвіду, вивчення нового), важливість саморозвитку, самовдосконалення, постійної роботи над собою для досягнення педагогічної майстерності.

Вважаємо за доречне виділити такі функції вчителя-логопеда в умовах інклюзії:

– діагностичну (що полягає у вмінні «проводити діагностику рівня психічного та фізичного розвитку дитини, виявленні за допомогою адекватно



підібраного діагностичного інструментарію причин та умов, що вплинули на мовленнєвий розвиток; встановлення ступеню порушення» [103; 99]);

– конструктивно-проектувальну («розробка корекційної програми, планування власної дослідно-педагогічної і корекційно-педагогічної діяльності, визначення умов їх практичної реалізації, планування цілей і задач корекційного впливу» [103; 99]);

– організаційну (створення сприятливих умов для всебічного розвитку дитини, усунення негативних факторів, що несприятливо впливають на розвиток дитини, встановлення доброзичливих відносин з дітьми з порушенням мови, їхніми батьками, надання оперативної педагогічної допомоги дітям з порушеннями мови, створення психологічно комфортної атмосфери під час організації різних видів діяльності);

– навчально-виховну (формування загальної культури дитини, розширення кругозору, сприяння соціалізації дитини, розвиток пізнавальної мотивації та становлення навчальної самостійності, розширення кругозору тощо);

– корекційну (що полягає у визначенні змістового наповнення корекційно-освітніх програм для дітей з порушенням мовлення в різних освітніх закладах, застосування методик, технік, прийомів корекційно-розвиткової роботи з урахуванням особливостей, механізмів мовного порушення, його етимології);

– психологічну (здатність застосування знань про вікову психологію дитини);

– здоров'язбережувальну (здатність вирішувати завдання щодо збереження здоров'я власного та здоров'я дітей, прищеплення позитивних для здоров'я звичок);

– комунікативну (що полягає у здійсненні результативної міжособистісної взаємодії, тобто професійно-педагогічної комунікації, просвітницькій діяльності, здатності налагоджувати продуктивну взаємодію з батьками та дітьми в умовах інклюзії, суб'єкт-суб'єкту комунікацію);

– рефлексивну (пов'язана з умінням оцінювати результати роботи, здатністю до критичного мислення, а також самоосвіти).

Виходячи з видів професійної діяльності вчителя-логопеда («оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини, корекційно-розвивальна, дидактична, виховна, консультативна, трансформаційна, координаційно-організаторська, комунікативна» [189]), О. Мартинчук віднесла до професійного профілю спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням такі компетентності: «1) повага до різноманіття учнів, 2) планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів, 3) підтримка дітей з різними освітніми потребами, 4) планування, організація і координація індивідуальної допомоги, забезпечення особливих освітніх потреб учнів, 5) створення й оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент, 6) командна робота з фахівцями та батьками, 7) постійний особистісний і професійний розвиток, 8) пошук ресурсів у громаді для забезпечення освітніх потреб дітей та інформування про них; 9) педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору» [189].

Спираючись на аналіз теоретичних джерел, дослідження попередників і власні наукові пошуки, вважаємо можливим запропонувати групи компетентностей учителя-логопеда, який здійснює професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища: інклюзивні компетентності (повага до різноманіття учнів, підтримка всіх учнів, створення сприятливого інклюзивного середовища, інклюзивний педагогічний коучинг), компетентності фахової підтримки, компетентності командної роботи (командна робота з фахівцями, партнерська, пошук ресурсів у громаді для забезпечення освітніх потреб дітей та інформування про них, комунікативна компетентність), компетентності професійного розвитку (постійний особистісний і професійний розвиток, рефлексивна компетентність)

З огляду на мету та завдання нашого дослідження особливий інтерес для нас становить компетентності командної роботи. Так, «командна робота з

фахівцями і батьками», за О. Мартинчук, «передбачає знання стратегій командної роботи; технологій спільного прийняття рішень стосовно процесу навчання, виховання і розвитку дитини із вчителями і батьками; встановлення ефективних партнерських стосунків з родинами» [189; 153].

Підкреслимо, що компетентності командної роботи набувають особливого значення для вчителя-логопеда в умовах інклюзивної освіти. Адже ефективність досягнення результату в інклюзивній освіті залежить від тісної співпраці усіх фахівців, які залучені до психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. І. Дмитрієва з цього приводу наголошує: «для досягнення суспільно й індивідуально значимих результатів у цій галузі дуже важливими на сьогодні є питання залучення міцного кадрового потенціалу системи як спеціальної, так і загальної освіти, та розробки моделей взаємодії між фахівцями загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів для ефективного використання такого потужного ресурсу, що сприятиме розвитку інклюзії в Україні» [62]. Тому вважаємо за доцільне приділити особливу увагу дослідженню саме командної роботи у контексті компетентнісного підходу.

Термін «команда» має кілька значень («колектив», «мала група», «група людей, об'єднаних спільною діяльністю»), що зумовлює необхідність дати конкретніше визначення поняття з огляду на контекст нашого дослідження.

Як «групу індивідів, людей-одномудців, що для досягнення певної мети координують свої взаємодії, трудові й інтелектуальні зусилля» [62], розуміє поняття «команда» І. Дмитрієва.

За визначенням В. Горбунової, «команда – це мала група, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних задач; взаємодія на предмет командної діяльності будується на засадах компетентності, рольової доцільності та взаємно-розподіленої відповідальності, міжособистісні взаємини є значущими, такими, що сприяють відчуттю психологічного комфорту та надають можливість особистісного зростання» [44].

Отже, на основі акумульованих уявлень про команду, вважаємо за можливе запропонувати таке визначення цього поняття: об'єднання (група) людей, зусилля яких інтегровані задля досягнення спільної мети.

На наш погляд, командна робота і командна взаємодія можуть розглядатися як одне й те саме. Безпосередньо «взаємодія» – це універсальна філософська категорія, що в цілому розглядається як зв'язок між об'єктами та явищами, вплив одного об'єкта на інший з метою його зміни. Тобто взаємодія має діяльнісний характер, пов'язана з дією і процесом. На відміну від взаємозв'язку, взаємодія властива стану динамічних змін, взаємної активності об'єктів. Взаємодія «відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія»» [306; 77-78].

Діяльність, що здійснюють люди, в т.ч. професійна – це взаємодія. Це «процес взаємного впливу один на одного, що визначає структурну організацію будь-якої системи, її властивості, як взаємне відображення один одного, створення одного об'єкта іншими» [35; 45].

Виходячи з вищезазначеного, можна констатувати, що *командна взаємодія* – це тип відношення між об'єднанням (групою) людей, які виявляють активність задля досягнення спільної мети.

Т. Коломоець розглядає командну взаємодію з позицій психолого-педагогічної підтримки [130]. Як різновид соціального партнерства інтерпретує командну взаємодію Н. Кічук [121].

Ми вважаємо, що командна взаємодія в інклюзивній освіті набуває масштабного гуманістичного сенсу: соціально орієнтованого, здоров'язберезувального, і навіть ціннісно-світоглядного.

*Командна робота в умовах інклюзії* – це діяльність кожного члена групи окремо і команди як суб'єкта інклюзивної освіти в цілому, спрямована на розв'язання командних задач і досягнення цілей.

Командний підхід в інклюзивній освіті дозволяє об'єднати зусилля всіх фахівців в інтересах дитини з особливими освітніми потребами, а не тільки розглядати її розвиток крізь призму профільної діяльності одного фахівця. Це також сприяє ефективному наданню розвиткових послуг і соціалізації дитини, а саме вона, як ми зазначали раніше, є одним з пріоритетів інклюзивної освіти.

І. Дмитрієва зазначає, що «результативність команди інклюзивного навчального закладу характеризує низка ознак, як-от: спільна діяльність; спільні завдання; спільна відповідальність; розподіл обов'язків; особистісна неформальна взаємодія; взаємодоповнюючий (за професійними та психологічними характеристиками) склад учасників команди; участь усіх учасників команди у напрацюванні рішень; взаємний вплив; стосунки, побудовані на довірі» [62].

Значна роль у роботі команди фахівців та здійсненні цілеспрямованого впливу на дитину з мовленнєвими порушеннями належить вчителю-логопеду. Він здійснює корекційно-розвиткову, навчальну, виховну роботу з дітьми, які мають особливості мовленнєвого розвитку, діагностує та фіксує стан мовленнєвого розвитку дітей, його відповідну динаміку. Між тим виробити оптимальну педагогічну стратегію, розробити індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, вчитель-логопед повинен спільно з іншими фахівцями.

Тут доречно говорити про команду психолого-педагогічного супроводу. «Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації процесу навчання та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку» [246].

Відповідно до чинного законодавства, команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами має свій склад і об'єднує постійних і залучених фахівців.

Постійні учасники команди супроводу (у закладі загальної середньої освіти/дошкільному навчальному закладі): представники адміністрації (школи/дошкільного навчального закладу), «вчитель, класний керівник/вихователь, учителі, асистент вчителя/асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (за нозологіями), вчитель-реабілітолог та батьки/опікуни (законні представники дитини)» [246] тощо.

Серед залучених фахівців: медпрацівник, лікар, асистента дитини, спеціалісти соціального захисту населення, служби у справах дітей.

Кожен з членів команди виконує свої функції та покладені на нього командні ролі. Особливого значення набуває діяльність учителя-логопеда в закладі, де інтегровані діти з порушеннями мовлення.

Від самого початку взаємодії члени команди занурюються в рольову сітку. Взаємини в командах не можуть вивчатися поза нормативно-рольовою регуляцією. «Причина – діяльність, яка власне і згуртовує людей у команду. Саме вона ставить певні вимоги до посад, фаху, компетенцій, функцій, вмінь, стажу. Дослідження рольових взаємин у команді, попри всю свою нормативність, неможливе й поза особистісним, а отже, і ціннісним контекстом» [44].

Водночас командні ролі не вичерпуються штатним розкладом чи покладеними на спеціаліста обов'язками. Адже секрет успіху команди з-поміж іншого – в особливій атмосфері, яка виникає та твориться у людських взаєминах і створює передумови для особистісного зростання. Тож у команді психолого-педагогічного супроводу важливою є не тільки професійна обізнаність учителя-логопеда, а й внутрішнє усвідомлення цінностей і смислів щодо необхідності реалізації ідеї інклюзії створить належні умови для розвитку дитини з особливими освітніми потребами і забезпечить гуманізацію вітчизняної освіти в цілому. У свою чергу, учитель-логопед повинен забезпечити дитиноцентричне навчання через залучення ресурсів інтеракції.

Інклюзивне навчання висуває нові вимоги до підготовки педагогічних працівників, які повинні мати крім базового рівня вузькоспеціальної підготовленості ще й уявлення про сутність та мету інклюзивного навчання, особливості фізичного та психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та володіти вміннями спільної командної роботи з іншими фахівцями, педагогами та батьками задля соціалізації та розвитку таких дітей в інклюзивному освітньому середовищі. Тож опанування майбутніми фахівцями необхідними компетентностями слід розглядати крізь призму розуміння ними інклюзивної моделі навчання. Адже вся діяльність вчителя у таких умовах націлена на те, аби сприяти емоційному, соціальному, пізнавальному розвитку кожної дитини в інклюзивному класі. Міжособистісна взаємодія всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу, родини, а також інших сторін покликані консолідувати зусилля для досягнення спільної мети. Тож абсолютно логічним та органічним у дискурсі компетентнісного підходу підготовки фахівців до здійснення професійної діяльності є формування готовності фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до командної роботи в умовах інклюзії, яку розглядаємо як органічну частину готовності вчителів-логопедів до професійної діяльності.

## **1.2. Готовність фахівців до професійної діяльності у науковому дискурсі**

Перехід вітчизняної системи освіти до інклюзії не може бути одномоментним та супроводжується низкою труднощів, пов'язаних з організаційними, кадровими та моральними аспектами. Один з таких аспектів – готовність суспільства в цілому та педагогічного працівника зокрема до відкритості у навчанні.

Виходячи з того, що в Законі України «Про освіту» (п.13, с.1) [257], однією з характеристик окремо взятої компетентності є здатність успішно здійснювати професійну діяльність, вважаємо, що разом вони засвідчують більш високий рівень здобувача освіти, а саме – його готовність до такої

діяльності. В цьому ракурсі готовність є закономірним кінцевим результатом професійної підготовки студента.

Як правило, поняття «готовність» розуміється як «стан і властивість готового», а термін «готовий» означає «той, хто приготувався до чого-небудь».

Великий тлумачний словник української мови подає наступне значення: Готовність 1. Абстр. ім. до готовий 1,3; стан готового (у 1,3 знач.), 2. з інфін. Бажання зробити що-небудь \*\* з готовністю – охоче [34; 257].

У свою чергу, готовий, готов за тлумачним словником української мови: «1. Який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь. 3. Доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; приготовлений. // Який уже зроблений, цілком закінчений у своєму виготовленні; виготовлений, складений. // розм. Який уже склався, набув досвіду. досяг високої майстерності» [34; 257].

Різні аспекти готовності як особистісного ставлення до діяльності розглядали Л. Кондрашова [146], Л. Костюченко [156], А. Ліненко [171], О. Матвієнко [191], В. Москалець [204], Л. Потапкіна [244], Д. Узнадзе [297] та ін.

Готовність розглядається як загальний стан активації до поведінки, але передуює здійсненню діяльності, та, водночас, як позитивне налаштування до здійснення такої діяльності. Термін «готовність» корелює із поняттям «підготовка», проте не тотожний йому. Однак, безсумнівно, у педагогічному сенсі поняття «підготовка» й «готовність» взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Готовність досліджувалася вченими і на психологічному рівні. Так, генеза поняття «готовність» пов'язана з психологічною категорією аттитюду або соціальної установки. У соціальній психології аттитюд – здатність суб'єкта до вчинення певної соціальної поведінки; при цьому передбачається, що аттитюд має складну структуру і охоплює низку компонентів: схильність сприймати, оцінювати, визнавати і, як підсумок, діяти щодо даного соціального об'єкта (явища) певним чином.



Авторитетними, на наш погляд, у цьому плані є наукові дослідження А. Прангішвілі, Д. Узнадзе, яким і належить авторство «теорії настанови». «Настанова – це неусвідомлюваний особистістю стан готовності до певної діяльності чи поведінки» [245].

Послідовники функціонального підходу щодо визначення терміну «готовність» розглядають її як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності та забезпечує її високий рівень [204, 270].

Готовність у такому випадку являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів, серед яких переконання, судження, відношення, мотиви, почуття особистості. Звідси готовність розглядалась як психічний стан суб'єкта, завдяки якому відбувається певна діяльність.

Установка ж, разом з мотивами, цілями, ціннісними орієнтаціями, входить до структури спрямованості особистості. Виходячи з цього, вважаємо, що особистісно-орієнтоване виховання майбутніх фахівців спеціальної освіти, формування позитивної їхньої мотивації до професійної діяльності, є пріоритетним у педагогічному процесі формування ГМФ.

Прибічники дослідження психологічного аспекту готовності [204, 244] вважають, що готовність поєднує властивості особистості, які визначають її придатність до діяльності. До них належать: активне, позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею; низка характерологічних рис і стійких інтелектуальних властивостей; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; набір компетентностей (знань, умінь, навичок) у відповідній галузі; окремі психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам вказаної діяльності.

Зважаючи на велику кількість досліджень у сфері готовності, можемо зазначити, що наразі ракурс уваги вчених змінився зі сторони вивчення самого феномену готовності до прагматичного аспекту, а саме якісної підготовки фахівця до здійснення професійних обов'язків.

Так, готовність виражається як здатність на високому рівні здійснювати свою діяльність, швидко адаптуватися до нових умов, бути відповідальним за свої дії та розвиватися в професії.

Дослідниками напрацьовані різні підходи до розкриття сутності професійної діяльності (Г. Балл [13], Л. Потапкіна [244], В. Семиченко [269], М. Томчук [295] та ін.), у тому числі до педагогічної діяльності (О. Дубасенюк [67], А. Ліненко [171], В. Семиченко [269]).

Цікавою є думка Г. Балла [13], який, виділяючи у структурі професійної готовності два компоненти – мотиваційний та інструментальний – вважає за головний саме мотиваційний компонент, адже «головне – це відповідний специфіці професії (або групі професій) особистісний смисл інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи, нелюбов до праці, якою довелося займатися) спричиняє низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособові конфлікти» [13]. Нам імпонує така думка автора, особливо відносно педагогічної діяльності у сфері інклюзивної освіти.

Феномен готовності до професійної діяльності розглядається у контексті кожної із професійних сфер діяльності фахівця. Вітчизняні науковці В. Синьов і Є. Синьова зазначають, що «в системі підготовки компетентних фахівців для нової української школи в галузі інклюзивної освіти проблема формування готовності в єдності з іншими професійно значущими якостями особистості як суб'єкта відповідного виду діяльності та професійної поведінки має посісти центральне місце». [275]. Можемо констатувати, що готовність до професійної діяльності у сфері корекційної педагогіки є відгуком на сукупність професійно обумовлених вимог до особистості вчителя-логопеда.

Професійна діяльність педагога-логопеда, за Л. Федорович, – це «особливий вид педагогічної діяльності, складність якої полягає у наданні психолого-педагогічної допомоги особам з порушенням мовлення» [299; 287].

Готовність майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності, за визначенням Ю. Пінчук, – це «складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного виконання спеціалістом професійних функцій та сталого професійного зростання» [230; 7]. Звісно, ця якість є набутою, тому потребує формування у майбутніх фахівців передусім у закладі вищої освіти.

У процесі такого формування, на наш погляд, безумовно важливим є розуміння майбутніми фахівцями спеціальної освіти (вчителями-логопедами) цінності інклюзивної освіти, розуміння того, що інклюзивне навчання відображає ступінь інклюзії в суспільстві і є однією з гуманітарних ідей його розвитку. Прийняття права осіб з особливими потребами на якісну спільну освіту – досить важлива умова розвитку цивілізованого суспільства. Вона спирається на принципи доступності освіти для всіх, рівності, всебічного залучення дитини до спільноти, віри в її успіх.

Ці переконання є невіддільним елементом структури професійної готовності, точніше одного з його компонентів.

Професійну готовність можна розглядати і як суб'єктивний стан особистості, яка вважається здібною і підготовленою не тільки до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати на високому рівні з метою самореалізації [25].

За українським педагогічним енциклопедичним словником (С. Гончаренко) професійна готовність студента визначається як «інтегративна особистісна якість та істотна передумова ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти» [43].

Професійна готовність пов'язана з таким поняттям як професіоналізм. Тому важливим у плані професіоналізму є формування у майбутніх фахівців ціннісного відношення до набуття знань, умінь і навичок і залучення до загального культурно-ціннісного контексту.

Професійна готовність має складну структуру, складається з певних компонентів. За одними класифікаціями, вона охоплює психологічний,

науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний та фізичний компоненти, за іншими – структурними одиницями готовності є: мотиваційний, орієнтаційно-пізнавальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, установчо-поведінковий компоненти. Так, готовність до роботи з сім'єю учня у дослідженні Н. Бугаєць розглядається як «цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що забезпечує високі результати взаємодії школи з батьками і включає професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психофізіологічної, емоційно-вольової сфер особистості, професійні знання, вміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, педагогічну культуру педагога» [31, 2]. А. Ліненко [171] вважає за основні компоненти готовності професійну самосвідомість, позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності або установка, навички й уміння практичного втілення набутих теоретичних знань, а також професійно значущі якості особистості.

Готовність розглядається багатьма вченими (Л. Мітіна [200], О. Пометун [238]) безпосередньо як компонент професійної підготовки спеціаліста. У такому випадку вона виступає «передумовою успішності майбутньої самостійної діяльності та умовою досягнення професійної компетентності та майстерності» [238].

М. Малькова вважає, що «готовність – це новоутворення особистості студента, яке характеризується як суб'єктивне відношення до майбутньої професійної діяльності в напрямів професійної самореалізації, що внутрішньо підсилюється сформованими мотивами» [182]. Готовність можна розуміти і як складне багаторівневе формування, якому притаманна стала структура здібностей і якостей особистості, що знаходить реалізацію в діяльності.

В. Чайка інтерпретує готовність як здатність поставити мету та віднайти шляхи (способи, методики, плани) до її реалізації [318].

Л. Кондрашова [146] розглядає готовність до педагогічної діяльності крізь призму морально-психологічних якостей. Це, перш за все, моральні

цінності, погляди та переконання, віра в успіх та подолання труднощів, вимогливість до себе, здатність до саморефлексії, розвитку в професії. Дослідниця подає такі структурні одиниці: мотиваційний, (стремління займатися педагогічною діяльністю); морально орієнтаційний (професійний обов'язок, любов до дітей, такт тощо); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, сприйняття, пам'ять, уява, мислення тощо); емоційно-вольовий (здатність управляти емоціями); психофізіологічний (працездатність, активність, саморегуляція, врівноваженість тощо); оцінний (вміння оцінити рівень своєї професійної підготовки).

Готовність можна розуміти і як складне особистісне формування, що дає можливість досягати високих результатів у професійній праці і містить у собі професійно-моральні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння та навички, налаштування на діяльність, здатність переборювати труднощі, самооцінка результатів цієї роботи, потребу у професійному самовдосконаленні розуміє готовність.

Низка вчених констатують, що готовність – це основа професійної компетентності.

Цікавою є точка зору, відповідно до якої професійна готовність (поряд із професійною компетентністю) – ознака професійної майстерності.

Для нашого дослідження є цінними наукові здобутки І. Гавриш щодо теоретико-методологічних основ формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Дослідниця визначає готовність як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. При цьому «структура готовності виявляється тотожною структурі функціональної психологічної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості» [39].

Грунтовно дослідила проблему професійної діяльності і готовності до неї А. Ліненко. На її думку, формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності полягає в нагромадженні знань, умінь і навичок практичної діяльності. Відтак, поняття «готовність до педагогічної діяльності», включає «педагогічну самосвідомість, інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, теоретичні знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості майбутнього педагога» [171].

Загалом, у розумінні поняття «готовність», можна виділити два підходи – функціональний (В. Москалець [204],) та особистісний (В. Моляко [202], Д. Узнадзе [297]).

У межах функціонального підходу готовність розглядають як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності. Особистісний же підхід передбачає, що готовність виступає цілісне утворення особистості, що об'єднує сукупність суб'єктивних показників окремої діяльності й досліджується переважно в параметрах професійної підготовки до неї. З цих позицій готовність розглядається як складне особистісне утворення, що має ієрархічну структуру.

В умовах інклюзивної освіти професійна діяльність набуває нових особливостей. Оскільки інклюзивний освітній простір – це гетерогенна група, втрачають свою актуальність звичні для освіти діади «педагог - дитина» (представник гомогенної дитячої групи)», «педагог-батьки (представники гомогенного батьківського співтовариства)», «педагог-педагог (представник гомогенної професійної спільноти)» і т. д. і перетворюються в багатовекторні зв'язки, набуваючи необхідність встановлення нових відносин [101].

Так, у педагогічний обіг введено поняття «інклюзивна готовність педагога» як «системну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності, яка передбачає професійний вибір, спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти» [101; 62]. Інклюзивна готовність педагога має

компетентнісний зміст, тобто кожен структурний елемент готовності пов'язаний з компетенціями. Слідуючи цій теорії можна виділити такі групи компетенцій:

1) робота з інформацією – компетенції: збір, обробка, перетворення інформації відповідно до потреб; передача інформації за допомогою різних каналів; отримання зворотного зв'язку; акумуляція інформаційних ресурсів;

2) спілкування та взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього середовища – компетенції: робота в команді; управління стосунками; вплив;

3) реалізація педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів – компетенції: цілепокладання; прогнозування; планування; вибір і адаптація методів соціалізації і навчання; реалізація діяльності; аналіз результатів; корекція;

4) професійне вдосконалення – компетенції: професійний ріст; професійна самодіагностика, інноваційна професійна мобільність.

У такому контексті надається першочергового значення формування цінностей інклюзивного навчання у студентів (кожна людина здатна відчувати та думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; усі люди потребують один одного; істинна освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємовідносин; для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони роблять, ніж в тому, що не можуть; різноманітність є сильною стороною життя людини; кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби; діти з особливостями розвитку повинні мати доступ до навчання у звичайній школі; школи зобов'язані створити умови для забезпечення освітніх потреб кожної дитини) та виділяє такі елементи підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі:

- розвиток інтересу до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- розуміння важливості прийняття професійних рішень і дій;
- прийняття цінностей інклюзивної освіти;
- здатність працювати в інклюзивному освітньому середовищі;

-використовувати отримані знання та вміння для вирішення практичних педагогічних завдань [101; 63].

Ми також поділяємо думку педагогів щодо того, що практичне впровадження ідей інклюзивної освіти залежить від готовності педагогів адаптуватися до нових умов, при цьому не формально, а на рівні професійного мислення, переконань, професійних ролей. Процес формування такого усвідомлення проходить поступово: від протидії (явної чи прихованої) до прийняття (спочатку пасивного, а потім активного).

У контексті підготовки спеціалістів до роботи в умовах інклюзії цінними є дослідження І. Демченко [57], яка виокремлює два підходи (функціональний та особистісний) до формування ГМФ – вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, проте в межах обох асоціює готовність з результатом спеціальної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО та передумовою досягнення успіху в його професійній діяльності.

Дослідниця визначає готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій з удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання й корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них» [56]. Стан розробленості проблеми вказує на те, що поняття «готовність» можна розглядати в кількох аспектах:

- як результат і наслідок спеціальної підготовки;
- як передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність і сталість;
- інтегровану особистісну характеристику (утворення), що забезпечує необхідні внутрішні умови для подальшої успішної діяльності;
- суб'єктивний, активно дієвий стан особистості, що спрямований на виконання діяльності і спонукає до неї [190].



Отже, аналіз наукової літератури показав, що готовність розглядається вченими, як правило у двох вимірах: психологічна готовність і професійна готовність. Гармонійний синтез обох підходів полягає в осмисленні досліджуваного феномену, і як «актуальний психічний стан», «регулятор педагогічної діяльності», і як важливу передумову ефективності такої діяльності [170].

Пріоритетними для нашої роботи стали дослідження, пов'язані з формуванням готовності майбутніх педагогів до здійснення професійної діяльності, в т.ч. і в умовах інклюзії. Йдеться про такі дослідження:

- І. Гавриш – «Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності» [39] (ученою розглянуто проблему формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності з позицій системного підходу та обґрунтовано загально педагогічні умови формування такої готовності);

- Ю. Шаповал «Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів» [321] (досліджено педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності);

- Н. Софій «Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі» [284], у якому теоретично розкрито та практично апробовано систему забезпечення ефективного інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі;

- І. Малишевської «Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» [181] (розроблено методику підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю під кутом інклюзії),

- І. Демченко «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [58] (визначено педагогічні умови та розроблено модель педагогічної

системи й методу підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти).

- З. Шевців «Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» [324] (досліджено особливості професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі студентів, готових і здатних здійснювати соціально-педагогічну діяльність у класі загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням, формування соціально-педагогічної компетентності),

- І. Кузави «Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку» [161], де досліджено зміст сучасних технологій реалізації системи інклюзивної освіти у практиці роботи закладів дошкільної освіти, діяльність яких націлена на корекцію розвитку та соціалізацію дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

- О. Мартинчук «Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» [189] (в якому розроблено науково-методологічні засади модернізації професійної підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта),

- Г. Мицик «Формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості» [199], де обґрунтовано теоретичні основи підготовки вчителів-логопедів до впровадження інклюзивної моделі освіти в навчальних закладах у сільській місцевості та ін.

Втім, попри наявність наукових досліджень щодо підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, поки не приділено достатньої уваги дослідників до теми підготовки фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії. Заповнити прогалини у цій сфері покликане наше дослідження.

Для нашого дослідження вкрай важливим є чітке розуміння структури готовності майбутніх фахівців до здійснення своїх професійних обов'язків.

Г. Троцько [296] виділяє такі основні компоненти професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності:

- мотиваційний (полягає у позитивному ставленні до педагогічної професії, намірах присвятити себе педагогічній діяльності, інтересу до роботи вчителя),

- морально-орієнтаційний (об'єднує сукупність моральних цінностей особистості, оволодіння професійно-педагогічними навичками та загальнолюдськими цінностями, етикою, наявністю поглядів, переконань, принципів і готовність діяти відповідно до них),

- змістовно-операційний (знання і вміння, необхідні для здійснення професійної діяльності, педагогічне мислення, професійна спрямованість уваги, сприймання, уява, педагогічні здібності),

- емоційно-вольовий (цілеспрямованість, трудящість, наполегливість, самостійність, ініціативність, емоційний стан),

- оціночний (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до розв'язання професійних завдань),

- психофізіологічний (здібності, які забезпечують учителеві витривалість і працездатність під час виконання професійних функцій) [296; 47].

Наукові концепції щодо готовності зводяться до розуміння такої її структури:

- мотиваційний компонент (відповідальність за виконання діяльності, почуття обов'язку),

- орієнтаційний компонент (знання й уявлення щодо особливостей та умов діяльності, вимог до якостей особистості),

- операційний компонент (передбачає володіння набором засобів і прийомів діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення),

- вольовий (самоконтроль, самооблізація),

- оцінний (самооцінка своєї підготовленості).

Відзначимо, що таке розуміння готовності набуло найбільшого поширення в педагогічній науці та стало базисним для багатьох інших досліджень.

О. Матвієнко зазначає, що спільними для всіх видів готовності є мотиваційний, змістовий, операційний компоненти. Тобто ставлення до діяльності, сукупність знань та умінь і навички визначають ядро готовності. Варіативну частину готовності або додаткові компоненти, що входять до її структури, визначають в залежності від специфіки діяльності [191; 240].

А. Педорич, вивчаючи питання готовності педагогів до інклюзивної діяльності, акцентує увагу на складових окремо професійної готовності та окремо психологічної готовності. Складовими професійної готовності він визначає «інформаційну обізнаність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дітей; застосування варіативності у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами» [225]. До складових психологічної готовності віднесено такі: «емоційне прийняття дітей з особливими освітніми потребами; залучення дітей з особливими освітніми потребами до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю» [225].

І. Демченко [58] виділяє три компоненти в структурі готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: місіонерський, компетентнісний і саморегулятивний. Місіонерський компонент дослідниця пов'язує з особистісним відчуттям покликання до професії й вирізняє в ньому фахово-ідентифікаційний, мотиваційно-ціннісний та морально-особистісний критерії. Інноваційним є підхід І. Демченко до розуміння компетентнісного компонента, який вона пов'язує зі здатністю фахівця виконувати свої професійні функції та розглядає з позицій особистісної, теоретичної й практичної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Відтак, виділяє такі критерії компетентнісного компонента: перцептивно-інтелектуальний, інформаційно-когнітивний, змістово-процесуальний.

Саморегулятивний компонент позначено копінг-стратегічним, рефлексивно-оцінним та результативно-прогностичним критеріями.

Визначаючи ГМФ спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до професійної діяльності, ми орієнтуємося на погляди О. Мартинчук [189], Л. Федорович [299], М. Шеремет [326] та інших учених.

Так, О. Мартинчук визначила готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі як «системну інтегральну якість фахівця, яка визначає спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища» [186; 165].

Ми погоджуємося, що готовність спеціального педагога до професійної діяльності в умовах інклюзії є системним утворенням, що акумулює в собі мотиваційну, діяльнісну складову та зумовлює вибір специфічних методів професійної педагогічної діяльності з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього середовища. Крім того, підкреслимо, що готовність учителя-логопеда до професійної діяльності в умовах інклюзії є явищем багатокомпонентним, яке, втім, має єдиний вектор – націленість на реалізацію ідей інклюзії.

Аналізуючи підходи до визначення готовності майбутніх педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти, доходимо висновку, що ця проблема є багатоаспектною, чим обумовлюється розмаїття наукових думок з приводу самого феномену готовності та її структури.

Додамо, що О. Казачінер [94] виділила мотиваційно-особистісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії, Г. Мицик [199] – мотиваційно-цільовий, знаннєвий, операційний, рефлексивно-особистісний компоненти готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в сільській місцевості, Х. Сайко [267] – емоційно-вольовий, когнітивний, мотиваційний компоненти готовності корекційного педагога.

Згідно з концепцією А. Колупаєвої [131] та І. Малишевської [181] результативним показником ГМФ психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є сформованість професійної компетентності, що складається з соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій. Їхніми критеріями виступають ціннісно-мотиваційний, пізнавальний та операційно-діяльнісний.

Н. Сінопальнікова [278] виділяє у підготовці майбутніх логопедів до професійної діяльності мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний та результативно-оціночний компоненти. У мотиваційно-цільовому дослідниця підкреслює значущість формування позитивного ставлення до логопедичної роботи. Змістовий (тобто сукупність знань, умінь і навичок) формується при вивченні таких дисциплін як: «Логопедія», «Вступ до спеціальності», «Основи невропатології», «Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху та мовлення», «Неврологічні основи логопедії» і таких предметах, як «Дошкільна педагогіка», «Методика розвитку мовлення» [278] та ін. Операційний компонент підготовки майбутнього вчителя-логопеда представлений у закладах вищої освіти традиційними і нетрадиційними для вищої освіти методами, формами та засобами навчання. Результатом такої підготовки є набуття професійної компетентності.

Пов'язуючи ГМФ з кінцевим результатом його навчання, Г. Мицик [199] під готовністю вчителя-логопеда до професійної діяльності вбачає «такий стан вчителя-логопеда, який співвідноситься з очікуваними результати навчання (компетентностями), що отримали відповідну оцінку та визнання, й дозволяє йому по завершенню навчання у закладі вищої освіти обіймати посаду вчителя-логопеда за відсутності для цього попереднього досвіду професійної практичної діяльності» [199].

Л. Черніченко [320], орієнтуючись на підходи Є. Богданова, П. Гальперіна, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, пропонує такі структурні компоненти готовності: «мотиваційно-цільовий,

когнітивно-операційний, результативно-оціночний та креативний» [320; 353]. Мотиваційно-цільовий компонент пов'язан із наявністю у майбутніх вчителів-логопедів мотивації й позитивного ставлення до педагогічної діяльності та логопедичної роботи, здатності організовувати корекційно-розвивальну роботу, проводити просвітницьку роботу, проводити методичні та організаційні заходи, націлені на подолання мовленнєвих порушень і їх профілактику, здійснювати ефективні дії, що забезпечать загальний розвиток дитини.

Когнітивно-операційний компонент, на думку Л. Черніченко [320], об'єднує знання, уміння та навички, якими має володіти логопед. Зміст цього компоненту є традиційним для вищих навчальних закладів. Його формування у майбутніх вчителів-логопедів забезпечується традиційними (семінар, лекція, лабораторне, практичне заняття, самостійна робота) і нетрадиційними формами навчання (лекція – «прес конференція»), семінар-ділова гра та ін.).

Креативний компонент за структурою готовності, запропонованою Л. Черніченко [320], відбиває творчу активність педагога, його здатність розвивати творчі здібності у дитини з обмеженими можливостями, розкриваючи її потенціал.

«Результативно-оціночний компонент підготовки майбутніх логопедів передбачає досягнення випускником певного рівня професійної компетентності» [316].

Втім, не дивлячись на достатній науковий доробок у сфері підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності, питання формування готовності фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії окремим об'єктом дослідницької уваги, як нам відомо, ще не було.

Певних аспектів цієї проблеми торкалися у своїх працях З. Ленів [169], І. Демченко [58], І. Дмитрієва [62], О. Дмитрієва [63], О. Мартинчук [187] та ін.

Враховуючи тематику нашого дисертації, увагу привертає дослідження З. Ленів щодо підготовки асистентів учителів до реалізації командної

взаємодії в умовах інклюзії. Дослідниця пропонує вирізняти в структурі підготовки фахівців початкової школи з інклюзивним навчанням ціннісно-ідейний, когнітивно-компетентнісний і професійно-рефлексивний компоненти.

Суттєвим у структурі професійної діяльності особистості вчителя-логопеда є ціннісно-мотиваційні складники. Мотивація зумовлює поведінку людини, а також наскрізно проходить крізь усі сфери психічної діяльності. Фахівець спеціальної освіти має бути мотивований до успішної діяльності в умовах інклюзії, націлений на результат, мотивований до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Важливими є і його особистісні якості: адекватна самооцінка, толерантність, емпатійність, стресостійкість, гнучкість, неконфліктність, пластичність і динамічність мислення, терплячість.

Важливо виділити вміння аналізувати та узагальнювати інформацію, вміння здобувати нові знання та опановувати новими технологіями логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також організаторські, творчі вміння, пошук нестандартних рішень і можливість мислити креативно.

Центральним у системі підготовки майбутніх учителів-логопедів, зорієнтованих на роботу в умовах інклюзії, має стати інтегрований підхід до їх навчання. Як зазначає Н. Пахомова, інтеграція медико-психологічної та педагогічної складової професійної підготовки логопедів – це «динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і поліпшення зберігання, передачі, засвоєння та використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням



цілісності складно організованих об'єктів» [223; 180-181]. Тож, сформовані в результаті такого підходу компетентності, повинні стати закономірним доповненням загальної картини ГМФ, а саме вчителів-логопедів, до професійної діяльності в цілому.

Вочевидь, для особистості педагогічного працівника в умовах інклюзивного навчання, а відтак і фахівця спеціальної освіти, одним з базових є комунікативний компонент, що пов'язаний із сприйманням і розумінням інших людей; здійсненням міжособистісної взаємодії, міжособистісної комунікації.

Отже, проаналізувавши теоретичні аспекти проблеми готовності особистості до професійної діяльності, специфіки професійної діяльності вчителя-логопеда, ми будемо розглядати готовність учителя-логопеда до роботи з позиції особистісно-діяльнісного підходу, який допомагає виявляти її як єдиний прояв усіх сторін особистості, що виконує певні професійні функції.

Так, *готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії* можна визначити як складну динамічну систему, що забезпечує внутрішні та поведінкові умови щодо успішного виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії.

*Формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії* – це комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

*Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії* ми визначаємо як складну динамічну систему, що обумовлює спрямованість, стратегію та методи командної роботи, націленої на успішне виконання завдань в інклюзивному освітньому середовищі.

*Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії* – це комплексний інтегративний педагогічний процес, спрямований на формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього фахівця спеціальної освіти, необхідних для здійснення ефективної командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Спираючись на узагальнення попередників, вважаємо доцільним виділити в структурі готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії *мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексивний компоненти*.

*Мотиваційно-особистісний* компонент, вважаємо, суголосний загальній психологічній готовності особистості до здійснення професійної діяльності вчителя-логопеда у команді. Це готовність здобувати знання, вміння, навички командної взаємодії для здійснення професійних обов'язків в умовах інклюзивного навчання.

*Когнітивний* компонент пов'язаний із обізнаністю вчителя-логопеда з процесом взаємодії з колегами, партнерством з батьками, взаємодією з громадами, організації навчання та розвитку дитини-логопата, вибору та застосування відповідних методів навчання, створенням позитивного мікроклімату, професійним розвитком. Репрезентує арсенал знань щодо методів, моделей, технік командної взаємодії при наданні освітніх і корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами.

*Діяльнісно-креативний* компонент передбачає сформованість умінь та навичок роботи в команді, вміння та навички організації та провадження навчально-виховного процесу дитини з особливими освітніми потребами спільно з іншими фахівцями. Крім того, даний компонент може бути зіставлений з творчістю, яку розуміємо в цьому контексті як пошук учителем-логопедом нових розв'язків при вирішенні педагогічних завдань,

застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення командою ефективного результату.

*Рефлексивний* компонент – це здатність до самоконтролю, оціночної діяльності результативності роботи в команді (саморефлексії), діагностики власних дій і ролей у команді, пошуку помилок і їх виправлення в процесі професійної діяльності.

Кожен із цих компонентів дає можливість визначити критерії та показники, за якими можна оцінити готовність учителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії.

Крім того, до кожного компоненту дібрано критерії, показники з урахуванням груп компетентностей учителя-логопеда, який здійснює професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища, а саме:

- 1) *інклюзивні компетентності* (повага до різноманіття учнів, підтримка всіх учнів, створення сприятливого інклюзивного середовища, інклюзивний педагогічний коучинг),

- 2) *фахової підтримки*,

- 3) *командної роботи* (командна робота з фахівцями, партнерська, пошук ресурсів у громаді для забезпечення освітніх потреб дітей та інформування про них, комунікативна компетентність),

- 4) *професійного розвитку* (постійний особистісний і фаховий розвиток, рефлексивність).

Урахування місця командної роботи в інклюзивній освіті, виділення груп компетентностей, компонентів ГМФ дає можливість уточнити професіограму вчителя-логопеда, надає розуміння щодо змісту його практичної діяльності.

### **1.3. Особливості, педагогічний зміст командної професійної діяльності фахівців спеціальної освіти**

Ми вважаємо, що вагомим фактором ефективної командної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору є готовність самих педагогів,

зокрема, фахівців спеціальної освіти – вчителів-логопедів, до такої роботи, яка передбачає розуміння ролі кожного члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини, інших суб'єктів командної співпраці з особливими освітніми потребами та безпосередньо усвідомлення значення вчителя-логопеда в командній роботі.

Зауважимо, що основою організації інклюзивної освіти є принцип партнерської взаємодії. Саме інклюзивна освіта декларує рівний доступ до освіти всіх дітей, верховенство права, індивідуалізацію, гуманізм освітнього процесу, відсутність бар'єрів, розумний дизайн і об'єднання зусиль заради цілісності та якості освіти.

Таке об'єднання зусиль і, відповідно, командна робота, передбачають особливості її організації. Ми пропонуємо умовно виділити кілька векторів такої суб'єкт-суб'єктної взаємодії:

- взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу між собою,
- взаємодія фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з дитиною та її батьками,
- взаємодія з інклюзивно-ресурсним центром,
- взаємодія педагогів із громадою, місцевою владою, громадськими організаціями.

Розглянемо детальніше.

1. *Взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу між собою.*

Чітка мета та постановка завдань – необхідна передумова здійснення ефективної професійно-корекційної та навчально-реабілітаційної взаємодії в інтересах дитини з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє розробка індивідуальної освітньої програми.

Але цього, для налагодження взаємодії в команді задля інтересів дитини з особливими освітніми потребами важливо дотримуватися низки принципів.

1. Принцип участі. Учасником (членом) команди вважається фахівець, безвідносно від того, чи є робота в команді його основною діяльністю.

2. Принцип інтеграції. Команда об'єднує представників різних галузей (психолого-педагогічної, медичної та ін.), використовуючи знання та професійний досвід кожного для досягнення спільної мети.

3. Принцип колективної відповідальності. Кожен з учасників команди окремо і команда в цілому несе відповідальність за власні і групові рішення, за використання спільних ресурсів найефективнішим шляхом для задоволення соціальних потреб сім'ї, що виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Така співпраця вимагає розподілу влади ті бажання кожного вкластися у процес. Базисами для успішного командотворення є взаємна повага, довіра, готовність до планування, а також спільна філософія.

У команді психолого-педагогічного супроводу кожен її член має свої функції та виконує відповідні командні ролі. Разом з тим, кожен учасник і команда в цілому націлена на спільний позитивний результат і несе колективну відповідальність за нього.

Спробуємо окреслити функції кожного учасника команди психолого-педагогічного супроводу.

До функцій адміністрації закладу освіти належить:

- формування складу команди психолого-педагогічного супроводу,
- визначення того, хто координуватиме роботу команди,
- організація і контроль роботи фахівців команди,
- залучення фахівців, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дитині з особливими освітніми потребами (в т. ч. спеціалістів інклюзивно-ресурсного центру),
- участь у розробці індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами,
- здійснення оцінки та моніторингу результативності виконання індивідуальної програми супроводу.

Практичний психолог має такі функціональні обов'язки:

- досліджує психічний розвиток дитини,
- здійснює психологічний супровід «особливої» дитини,
- надає відповідні до індивідуальної програми розвитку корекційно-розвиткові послуги і психолого педагогічні послуги,
- надає методичну допомогу педагогам зі свого профілю,
- надає консультації батькам дитини з особливими освітніми потребами,
- проводить роз'яснювально-просвітницьку роботу стосовно командної взаємодії фахівців в умовах інклюзії (психологічні основи готовності до неї).

Соціальний педагог у команді психолого-педагогічного супроводу здійснює наступну діяльність:

- соціально-педагогічне супроводження дитини з особливими освітніми потребами та її батьків;
- визначення соціальних проблем, з якими має справу родина, перенаправлення до відповідних служб/органів/фахівців,
- вивчення соціальних умов, де розвивається дитина,
- сприяння соціалізації та адаптації дитини,
- інформування про мережу закладів, де дитина з особливими освітніми потребами може розвивати свої здібності, пройти соціалізацію (наприклад, гуртки позашкільця),
- надання рекомендацій фахівцям щодо створення сприятливого мікроклімату.

Надання корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами – основна функція вчителів-дефектологів (у т.ч. вчителів-логопедів), вчителів-реабілітологів. Крім того, вони здійснюють контрольню-оціночну діяльність (моніторинг) виконання індивідуальної програми розвитку дитини та її досягнень відповідно до програми, інформують педагогів про особливості організації освітнього процесу, реалізацію корекційно-розвиткових цілей під час навчання, стратегій і технологій для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в індивідуальній програмі

розвитку, адаптації (модифікації) матеріалу, займаються консультуванням батьків.

Учитель початкових класів (класний керівник), учителі предметів/вихователь:

- забезпечують здійснення освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами, враховуючи особливості її розвитку та відповідно до індивідуальної програми розвитку;

- займаються збором та підготовкою інформації на засідання команди супроводу щодо потреб/результатів освітньої діяльності дитини;

- беруть участь у розробці індивідуальної програми супроводу разом з іншими фахівцями команди супроводу;

- визначають разом з іншими педагогічними працівниками рівень та успішність досягнення кінцевих цілей навчання;

- працюють над створенням позитивної атмосфери в колективі;

- інформують батьків про перебіг засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з особливими освітніми потребами.

*Асистент вчителя/вихователя виконує такі функції:*

- займається вивченням індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб дитини шляхом спостереження;

- долучається до організації освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами;

- разом з іншими фахівцями команди бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку, а також індивідуального навчального плану;

- докладає зусиль для адаптації навчального середовища;

- здійснює оцінку разом з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання дитини, відповідно до розроблених документів;

- надає інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

*Батьки дитини з особливими освітніми потребами:*

- інформують про поведінку, успіхи, стан дитини;
- долучаються до розробки індивідуального плану розвитку;
- забезпечують відповідні умови для розвитку та навчання дитини.

*Функції медичного працівника закладу освіти пов'язані зі здоров'язбереженням дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, інформування учасників команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості; також здійснює добір додаткової інформації для команди супроводу і батьків щодо стану здоров'я дитини.*

Функції вчителя-логопеда ми окреслили в попередніх параграфах. Однак наголосимо на стрижневій ролі вчителя-логопеда у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами та виділимо кілька типів взаємодії вчителя-логопеда з іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, які вдалося виокремити за результатами спостереження за роботою логопедів-практиків.

Виходячи з практичного досвіду роботи, можна виокремити такі основні моделі професійного зв'язку вчителя-логопеда з педагогічним колективом школи:

а) повна автономність вчителя-логопеда та інших педагогів, фахівців спеціальної освіти (кожен виконує свої функції, обмін інформацією лише через посередництво батьків);

б) ситуативна співпраця вчителя-логопеда з іншими педагогами, фахівцями спеціальної освіти (періодичне об'єднання зусиль задля вирішення педагогічної ситуації);

в) «паралельна співпраця» (наявність спільної платформи принципів і підходів до педагогічної проблеми, але окрема реалізація своїх професійних програм);

г) командна робота (найвищий ступінь взаємодії, коли всі педагогічні проблеми стосовно розвитку та навчання дитини з особливими освітніми потребами вирішуються спільними зусиллями).



2. *Взаємодія фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з дитиною та її батьками/законними представниками.* Як ми зазначали раніше, велику роль у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами відіграє команда психолого-педагогічного супроводу.

I. Дмитрієва виділяє трирівневу структуру команди супроводу дитини: «команда на рівні класу, на рівні школи, команда підтримки» [62].

Команда супроводу виконує такі завдання:

- збирає, аналізує, узагальнює інформацію про особливості індивідуального розвитку дитини, про те, чим вона цікавиться, з якими труднощами у процесі навчання і розвитку стикається, які має освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку;

- працює над створенням належних умов для повноцінного включення дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього середовища;

- відшукує задатки і здібності дитини для її різностороннього розвитку;

- займається збереженням і зміцненням здоров'я дитини;

- прищеплює дитині моральні та загальнокультурні цінності;

- надає у процесі навчання і виховання комплексну психолого-педагогічну допомогу дитині, враховуючи стану її здоров'я, особливості психофізичного розвитку; визначає напрями психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та гарантує надання цих послуг;

- працює над розробкою, здійсненням моніторингу, коригує виконання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

- займається консультуванням батьків з питань виховання і розвитку особливої дитини;

- виконує методичною роботою;

- допомагає фахівцям у професійній взаємодії;

- забезпечує позитивну атмосферу для інклюзії шляхом підготовки учнів з типовим розвитком і їхніх батьків до взаємодії з дітьми з особливими

освітніми потребами; здійснює просвітництво в інклюзивному закладі освіти серед педагогів, батьків задля недопущення дискримінації та порушення прав дитини.

Серед принципів роботи команди психолого-педагогічного супроводу можна виділити: повага до особистості дитини, робота в інтересах дитини з дотриманням її прав, міжгалузєва взаємодія, командний підхід, співпраця з батьками, конфіденційність, дотримання принципів етики.

Процес взаємодії педагогів з батьками трактується по-різному. Зокрема, це може бути «процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в спілкуванні «на рівних» та в спільній педагогічній діяльності» [265].

Дослідники виділяють кілька складових взаємодії з батьками:

- спільна діяльність усіх залучених учасників освітньо-корекційного процесу;
- взаємовідносини на основі взаєморозуміння між суб'єктами;
- колективність, колегіальність в обговоренні всіх питань;
- активна діяльність і батьків, і фахівців;
- взаємодопомога.

С. Конопляста [148;120] вирізняє у процесі взаємодії таке розуміння сумісної діяльності вихователя і родин, яке ілюструють шість стратегій міжособистісних взаємодій: співробітництво (полягає в активній допомозі один одному в досягненні мети); одностороннє прийняття (коли активні дії спостерігаються лише з одного боку, а батьки при цьому займають пасивну позицію, не беруть участь у житті колективу, де навчається дитина); ухилення від взаємодії (коли обидві сторони уникають взаємодії, педагог відчуває невпевненість, тому обирає стратегію «промовчати», а батьки покладають усі обов'язки щодо розвитку дитини на педагогів; одностороння протидія (родина не визнає авторитет педагога, особливо молодого); протиборство (активне протистояння двох сторін); компромісна взаємодія (може виражатися або у взаємодії, або у протиборстві в залежності від ситуації).

Визначення завдань, функцій співпраці фахівців команди з родинами, які виховують дітей з особливими освітніми потребами належить до стратегічного етапу психолого-педагогічної взаємодії.

На етапі практичної взаємодії відбувається спільна людська діяльність, яка по природі є суб'єктно-об'єктною.

На необхідності налагодження партнерських відносин з батьками наголошують вчителі-логопеди-практики. Саме двостороння взаємодія, вплив на дитину не лише в закладі дошкільної освіти або загальної середньої освіти, а й вдома, значно скоріше приводить до результату – корекції мовленнєвих порушень. Непоодинокими є випадки, коли вчителі-логопеди мають доводити до свідомості батьків необхідність логопедичного впливу на дитину. Тож консультативна та просвітницька робота з батьками набирає неабияке значення у діяльності вчителя-логопеда.

Створення сімейно-педагогічних комплексів, включення батьків в психолого-педагогічний процес, узгодження з ними індивідуальної освітньої траєкторії, ознайомлення батьків з педагогічними прийомами роботи, систематичне індивідуальне консультування сприяють значному покращенню ефективності навчання і соціальної адаптації особливих дітей.

При співпраці з батьками застосовуються традиційні форми роботи (бесіди, «відкриті» заняття для родин, консультації, зошит співпраці з батьками для запису вправ, що виконуються як домашнє завдання з дитиною), а також сучасні форми і новітні технології.

Можна класифікувати форми роботи з батьками за залученістю учасників: індивідуальні (бесіди, консультації), колективні (засідання, батьківські збори), групові (практикуми, навчальні семінари, гуртки), а також поділити на усні та наочно-письмові. До останніх належить оформлення стендів, дошок оголошень, батьківських куточків тощо.

У процесі залучення батьків до навчальної діяльності закладу можна виділити кілька етапів:

- актуалізація потреб батьків в освіті та розвитку власної дитини;

- просвітництво батьків (тому що саме вони є замовниками корекційно-розвиткових послуг)

- партнерська взаємодія педагогів і батьків, що базується на гуманізації, пріоритети загальнолюдських цінностей, особистісно-діяльнісному підході

Враховуючи це, робота за батьками набуває нового змісту. На перший план висувається особистісно-орієнтований підхід, настанова педагога на колегіальну роботу батьками, з родиною дитини у відношенні до проблем і перспектив розвитку дитини, практико-орієнтованість співпраці, пріоритетність розв'язання проблем, які стоять перед батьками найгостріше, націленість на результат, психологічний аспект взаємодії.

Актуальний вектор діяльності вчителя-логопеда – це просвітницька робота та консультування батьків дитини з особливими освітніми потребами.

Учитель-логопед консультує батьків з питань мовленнєвого розвитку дитини, причин мовленнєвих порушень, їх профілактики, поповнення словникового запасу дітей, ігор і вправ на розвиток мовлення тощо.

Один з найважливіших напрямків педагогічної роботи (в тому числі й роботи вчителя-логопеда) – просвітництво. У широкому сенсі просвітництво – це діяльність з організації та проведення освітніх, наукових та інших заходів задля поширення знань і пропаганди освіти з метою покращення якості життя суспільства. До основних завдань просвітницької діяльності вчителя-логопеда відносимо:

- допомога батькам усвідомити мету, завдання та можливостей співпраці з учителем-логопедом, розуміння коло проблем, які вони можуть розв'язати з його допомогою;

- сприяти формуванню у батьків набору педагогічних знань, умінь і навичок з метою розширення їхніх можливостей для самостійного розвитку мовлення дітей, профілактики та подолання в них мовленнєвих порушень, поліпшення результативності корекційно-розвиткової роботи;

- підвищувати психолого-педагогічну культуру громадськості загалом.

Обов'язковими складовими взаємодії вчителя-логопеда з батьками є інформування, консультування та зворотний зв'язок, відгук на дію з боку батьків («фідбек»).

Можна виділити очну та дистанційну форму співпраці (за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій). До прикладу, це може бути комунікація через електронні засоби зв'язку, соціальні мережі, відеоконференції, тематичні блоги тощо.

Для налагодженої співпраці родини й закладу інклюзивного навчання як суб'єктів виховання слід дотримуватися таких вимог:

- 1) взаємоповага та партнерство;
- 2) взаємна довіра як основа співпраці. Особливе значення в її зміцненні має порозуміння. Кожен має знати функції всіх інших суб'єктів та зміст їхньої діяльності, усвідомлювати власну роль у взаємодії;
- 3) певна духовна єдність, базисом якої є любов до дитини, її сприйняття як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання та творчого розвитку.

Від ефективної взаємодії з батьками залежить і успіх роботи вчителя-логопеда. Тому батьки мають розцінювати роботу вчителя-логопеда як необхідну та взаємодіяти на засадах партнерства, усвідомлюючи відповідальність за розвиток дитини. Своєю чергою, вчитель-логопед несе всю моральну відповідальність за стан мовлення дітей.

3. *Взаємодія з інклюзивно-ресурсними центрами.* Для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття відповідного рівня освіти, в Україні створені інклюзивно-ресурсні центри, які функціонують з урахуванням таких принципів:

- повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей;
- дотримання інтересів дитини;
- недискримінація та недопущення порушення прав дитини;
- конфіденційність;
- доступність освітніх послуг з раннього віку;

- міжвідомча співпраця.

Алгоритм професійної взаємодії команди супроводу та інклюзивно-ресурсного центру має такий вигляд:

1. Учасники команди супроводу ознайомлюються з висновком інклюзивно-ресурсного центру, де вказані особливі освітні потреби дитини.
2. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру надають рекомендації учасникам команди супроводу щодо організації інклюзивного навчання дитини з особливими освітніми потребами.
3. Працівники інклюзивно-ресурсного центру беруть участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами.
4. Інклюзивно-ресурсний центр надає підтримує та наставляє з питань координування діяльності всіх членів команди супроводу.
5. Здійснення поточного і кінцевого (двічі на рік) моніторингу розвитку дитини за запитом команди супроводу для відстеження динаміки розвитку дитини та коригування напрямків, умов, змісту надання освітніх послуг.
6. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги шляхом проведення індивідуальних та групових занять.
7. Надає методичну допомогу команді супроводу.
8. Проводить інформаційно-просвітницьку діяльності з приводу запобігання порушень прав дитини з особливими освітніми потребами на освіту та інклюзивне навчання.

Міжвідомча співпраця є одним із принципів діяльності інклюзивно-ресурсного центру, тож серед основних партнерів інклюзивно-ресурсного центру в реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту:

- місцеві органи виконавчої влади, органи територіальних громад, місцевого самоврядування;

- заклади освіти (команди психолого-педагогічного супроводу дитини у закладі загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічні комісії спеціальних закладів загальної середньої освіти);

- заклади охорони здоров'я;
- заклади (установи) соціального захисту;
- служби у справах дітей;
- громадські організації та ін.

*4. Взаємодія педагогів із громадою, місцевою владою, громадськими організаціями.*

Ініціаторами залучення дітей з особливостями розвитку до процесу навчання в системі освітніх установ загального типу виступають об'єднання батьків дітей з особливими потребами, організації чи фонди, які боронять права та інтереси людей з інвалідністю, об'єднання професіоналів (наприклад, педагогів, психологів), що надають послуги в галузі реабілітації та навчання дітей. Соціально орієнтовані громадські організації осіб з інвалідністю здійснюють просвітництво та інформування як батьківської, так і шкільної спільноти; проводять громадські кампанії, спрямовані на створення позитивного, рівного ставлення суспільства до дорослих і дітей з інвалідністю; залучають професійних правників для судового відстоювання права на освіту дітей з особливими потребами; привертають експертів, нові методики і технології для роботи з дітьми з такою категорією дітей .

На нашу думку, фахівцям спеціальної освіти варто звернути особливу увагу на можливості партнерства з громадськими організаціями, фондами, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами. Такі організації є додатковим ресурсом реабілітаційних послуг дітям з інвалідністю, часто проводять спільні заходи для родин дітей з інвалідністю, сприяють залученню у соціум. Громадські організації можуть надавати юридичні, соціальні послуги родинам з дітьми з інвалідністю (в залежності від профілю роботи). Вирішення проблем такого характеру має позитивний ефект для мікроклімату родини, а отже, добре впливає на стан дитини з особливими потребами. Беручи це до

уваги, вчитель-логопед, як провайдер ідей інклюзії та свідомий член команди супроводу дитини, повинен підтримувати партнерські зв'язки з урядовими та неурядовими організаціями. Це сприяє поширенню ідей інклюзії не тільки в освіті, а й у суспільстві в цілому.

Наразі логопеди-практики констатують відносну автономність власної роботи та нерозвиненість командного підходу в навчанні дитини з мовленнєвими порушеннями. Це виражається у наступному:

- взаємодія керівництва закладу освіти з учителем-логопедом на формальному рівні (зазвичай, лише через заповнення документації);
- мінімальне спілкування з батьками дитини з особливими освітніми потребами, небажання батьків підтримувати всебічний вплив на дитину, здійснювати корекційно-розвивальну роботу вдома;
- недостатня взаємодія з іншими педагогами, часте покладання відповідальності за розвиток дитини-логопата виключно на вчителя-логопеда.
- Окреслені в першому розділі теоретико-методологічні основи дослідження особливостей готовності вчителя-логопеда до командної роботи склали основу констатувального етапу дослідження, результати якого будуть представлені у наступному розділі роботи.

### **Висновки до розділу 1**

1. Міждисциплінарний теоретичний аналіз наукових літературних джерел (філософських (І. Зязюн, О. Гончаренко, В. Кремень, С. Сисоєва), психолого-педагогічних (С. Вітвицька, Г. Руда, О. Гура, А. Ліненко, О. Митник, О. Овчарук, Н. Нагорна), сучасних класичних підходів (системного, компетентнісного, функціонального, особистісного) до професійної освіти дозволяє стверджувати, що проблемі підготовки конкурентоздатного фахівця приділено значну увагу, зокрема, загальній готовності фахівця до професійної діяльності (Г. Балл, І. Бех, О. Вознюк та ін.), готовності до педагогічної діяльності (А. Бистрюкова, Н. Бугаєць, І. Гавриш, Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, Т. Морозова, О. Пехота,



Н. Скрипник, Г. Троцько та ін.), формуванню професійно-педагогічних здібностей (З. Ленів, О. Дяченко-Богун, В. Желанова, О. Матвієнко та ін.), підвищенню професійної компетентності (О. Пометун, О. Савченко, О. Сергійчук, О. Форостян, Н. Хамська, Л. Філатова, В. Химинець), готовності педагога до роботи в умовах інклюзії (Л. Антонюк, В. Бондар, І. Демченко, Х. Сайко та ін.). Разом з тим проблему готовності педагога до командної взаємодії в умовах інклюзії висвітлено недостатньо.

2. При порівняльному аналізі зарубіжних джерел з проблеми підготовки педагогічних працівників в умовах інклюзії (Anna T. Mayo, A. Williams Woolley, D. Bouillet, A. S. Lingo, S. M. Barton Arwood, J. Kugelmass, K. Jolivette, S. Maddi, M. Molbæk, J. H. Hansen, C. Jensen, M. S. Schmidt, Susan M. Nochajski) і вітчизняних (І. Демченко, О. Казачінер, І. Кузава, І. Малишевська, О. Мартинчук, Г. Мицик, Н. Софій, З. Шевців), з'ясовано роль командної роботи в професійній діяльності, підкреслено і вмотивовано спільну діяльність фахівців, шляхи забезпечення її результативності, визначено особливості компетентності «командна робота з фахівцями і батьками» у сучасному науковому дискурсі.

3. За допомогою системного аналізу науково-теоретичних джерел: визначено мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексивний компоненти в структурі ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії; охарактеризовано компетентнісний досвід фахівця спеціальної освіти; окреслено особливості діяльності логопеда у зв'язку з новим функціональним баченням інклюзивного середовища як поля взаємодії різних фахівців, що полягають у багатовекторній взаємодії, особистій і колективній відповідальності, залученні ресурсів інтеракції; детально досліджено командну роботу в умовах інклюзії (її сенс, підходи, значення), напрямки діяльності учасників команди психолого-педагогічного супроводу, в тому числі вчителя-логопеда.

4. З урахуванням використаних підходів виділено і надано авторське бачення базовим поняттям: «командна робота в умовах інклюзії» (діяльність

кожного члена групи окремо і команди як суб'єкта інклюзивної освіти в цілому, спрямована на розв'язання командних задач і досягнення цілей), *«готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії»* (складна динамічна система, що забезпечує внутрішні та поведінкові умови щодо успішного виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії), *«формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії»* (комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища), *«готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії»* (складна динамічна система, що обумовлює спрямованість, стратегію та методи командної роботи, націленої на успішне виконання завдань в інклюзивному освітньому середовищі), *«формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії»* (комплексний інтегративний педагогічний процес, спрямований на формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього фахівця спеціальної освіти, необхідних для здійснення ефективної командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі).

Таким чином, з'ясована і визначена актуальність дослідження щодо необхідності підвищення якості підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти (в тому числі вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії, конкретний внесок зарубіжних і вітчизняних вчених, авторське бачення розв'язання проблеми спрямовує на проведення емпіричного дослідження (констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту) щодо сформованості компонентів ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії, з'ясування особливостей командної професійної діяльності фахівця спеціальної освіти – майбутнього вчителя-логопеда.

## Розділ II. ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

### 2.1. Організаційні засади констатувального дослідження

Здійснений науковий пошук з проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії передбачав проведення констатувального дослідження – першого етапу педагогічного експерименту. Як зазначають вчені (С.Гончаренко [43], О.Дубасенюк [69]) констатувальне дослідження, як метод пізнання, вибудовується на ґрунті соціальної практики, з якою він пов'язаний та яку він обслуговує. Основою констатувального дослідження (за С. Гончаренком) є науково обґрунтований і методично правильно організований досвід, у якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучно створених умов, що забезпечують актуалізацію тих процесів чи феноменів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між ними [43]. Також варто відмітити, що констатувальне дослідження є важливою складовою педагогічного експериментування. Воно передбачає цілеспрямований вплив на досліджувані педагогічні явища, перетворення педагогічного процесу в суворо передбачуваних умовах з метою уточнення дослідницьких завдань для реалізації їх на етапі подальшого формувального впливу [43]. Також воно спрямоване на фіксацію наявних особливостей об'єктів, явищ, процесів, окремих людей і соціальних груп. В межах констатувального експерименту вимірюються попередні параметри досліджуваного фактора. Такі теоретичні положення були покладені в основу нашого констатувального дослідження.

*Мета* констатувального етапу – продіагностувати рівень сформованості ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

*Завдання* констатувального дослідження наступні:

- визначити критерії і показники готовності фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії;

- дібрати діагностичний інструментарій;

- провести опитування здобувачів вищої освіти щодо їхньої обізнаності у своєрідності діяльності вчителів-логопедів в умовах інклюзії, володіння навичками командної роботи в інклюзивному освітньому просторі, достатністю фахової підготовки у ВНЗ для здійснення професійних обов'язків у команді та ін.;

- здійснити опитування вчителів-логопедів щодо визначення реального стану командної взаємодії в умовах практичної діяльності,

- підбити підсумки.

Констатувальне дослідження проводилося в два етапи:

- 1) перший (первинний),

- 2) другий (вторинний).

На першому етапі констатувального дослідження взяли участь ЕГ (27) бакалаврів I курсу «Спеціальна освіта (логопедія)» ІДГУ, II і III курсу (14) бакалаврів «Початкова освіта. Інклюзивна освіта» ІДГУ, «Дошкільна освіта. Логопедія», «Корекційна освіта. Логопедія». «Початкова освіта. (Логопедія)» ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», логопеди з семи областей України (Київської, Черкаської, Одеської, Рівненської, Донецької, Миколаївської, Запорізької) зі стажем роботи від 1,5 до 27 років (30 осіб).

На цьому етапі були розроблені і використані авторські методики: анкета «Визначення стану готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії», анкета «Визначення обізнаності майбутніх учителів-логопедів зі своєрідністю діяльності в умовах інклюзії», анкета для практикуючих вчителів-логопедів «Готовність вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії». Опитувальники включали різні види питань: відкриті і закриті, прямі і непрямі. Такий метод дає можливість для порівняння даних і зручності опрацювання.

Для проведення другого етапу констатувального експерименту було сформовано контрольні: КГ1 (17 осіб), КГ2 (26 осіб) та експериментальну: ЕГ (27 осіб) групи. Майбутні вчителі-логопеди, що здобували вищу освіту в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, склали першу контрольну (КГ1) і експериментальну (ЕГ) групи, студенти, ті, що навчались у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського, – другу контрольну (КГ2). Усього на цьому етапі було задіяно 70 здобувачів вищої освіти.

Для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії на цьому етапі дослідження було розроблено та обґрунтовано методологічний інструментарій (Табл. 2), спрямований на вимірювання: мотиваційного компонента – авторська методика «Виявлення рівня професійного спрямування студентів, методика «Потреба у досягненні» (за А.Шахвердовою, О.Орловою), когнітивного – авторський дидактичний тест «Сформованість когнітивного компоненту», діяльнісно-креативного компонента – авторський опитувальник «Визначення сформованості діяльнісно-креативного компонента», рефлексивного компонента – «Методика вивчення педагогічної рефлексії», «Визначення сформованості рефлексивного компонента» (авторська розробка).

*Таблиця 2*

**Діагностичний інструментарій щодо визначення рівня сформованості компонентів готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії**

<b>Компоненти готовності</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>	<b>Максимальна кількість набраних балів</b>
Мотиваційно-особистісний	1) Методика «Виявлення рівня професійного спрямування студентів (авторська розробка)	20
	2) Методика «Потреба у досягненні»	23
Когнітивний	3) Авторський дидактичний тест «Сформованість когнітивного компоненту»	36

Діяльнісно-креативний	4) Авторський опитувальник «Визначення сформованості діяльнісно-креативного компонента»	60
Рефлексивний	5) «Методика вивчення педагогічної рефлексії» (авторська розробка)	34
	6) Авторський опитувальник «Визначення сформованості рефлексивного компонента»	40

За відповідними критеріями згідно з методологічним інструментарієм здобувачі могли набрати різку кількість балів. Перед нами стояло завдання уніфікувати отримані результати шляхом переведення в шкалу оцінок. З нашої точки зору, доречним при цьому стало переведення отриманих даних у 100-бальну систему (Табл.3).

Таблиця 3

Таблиця переведення балів за анкетами у 100-бальну систему

Компонент	Максимальна кількість балів	Формула переведення балів за результатами діагностування в оцінку компонента (у.о.)
Мотиваційно-особистісний	43	$O_{MO} = \frac{\sum \text{балів методики 1,2}}{43} 100$
Когнітивний	36	$O_K = \frac{\sum \text{балів методики 3}}{36} 100$
Діяльнісно-креативний	40	$O_{DK} = \frac{\sum \text{балів методики 4}}{60} 100$
Рефлексивний	74	$O_R = \frac{\sum \text{балів методики 5,6}}{74} 100$

Також ми розробили шкалу оцінок запропонованої методики, яка відповідає рівням сформованості ГМФ (Табл. 4).

Таблиця 4

**Розподіл оцінок згідно зі шкалою рівнів готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії**

Рівень	Межі оцінки (у.о.)
Низький	0-40
Середній	41-80
Високий	81-100

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії ми скористалися методикою Л.Безкоровайної [16], за якою інтегральна оцінка готовності складається з результатів готовності здобувачів за кожним з визначених критеріїв і вагових коефіцієнтів. Формула визначення готовності виглядає так:

$$ОГі = k_{мо} \cdot Омо + k_k \cdot Ок + k_{дк} \cdot Одк + k_p \cdot Оп,$$

де:  $Омо, Ок, Одк, Оп$  – оцінки мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного і рефлексивного компонентів готовності;  $k_{мо}, k_k, k_{дк}, k_p$  – вагові коефіцієнти відповідних компонентів готовності.

Аби визначити вагові коефіцієнти готовності ми послуговувалися методом експертних оцінок. Експертами виступили вчителі-логопеди та викладачі профільних кафедр. Усього було відібрано 7 експертів.

Оцінку ступеню значущості компонентів експерти визначають, присвоюючи їм ранговий номер. Позиції, якій експерт дає найвищу оцінку, присвоюється ранг 1.

В ситуації, коли експерт визнає кілька позицій (факторів) рівнозначними, то їм надається однаковий ранговий номер.

Отримавши дані опитування експертів, складаємо зведену матрицю рангів.

#### Зведена матриця рангів

№/Експерти	1	2	3	4	5	6	7
1	3	4	2	4	3	2	3

2	2	2	3	2	2	3	1
3	4	3	4	3	4	4	4
4	1	1	1	1	1	1	2

### Матриця рангів

Фактори / Експерти								Сума рангів	d	d <sup>2</sup>
x <sub>1</sub>	3	4	2	4	3	2	3	21	3.5	12.25
x <sub>2</sub>	2	2	3	2	2	3	1	15	-2.5	6.25
x <sub>3</sub>	4	3	4	3	4	4	4	26	8.5	72.25
x <sub>4</sub>	1	1	1	1	1	1	2	8	-9.5	90.25
Σ								70		181
	0	0	0	0	0	0	0			

де

$$d = \sum x_{ij} - \frac{\sum \sum x_{ij}}{n} = \sum x_{ij} - 17.5$$

У нашому випадку коефіцієнти значущості розташувалися наступним чином:

Фактор и	Сума рангів
x <sub>4</sub>	8
x <sub>2</sub>	15
x <sub>1</sub>	21





1	2	2	3	2	2	3	1	2	0.1667
2	3	4	2	4	3	2	3	3	0.3095
3	1	1	1	1	1	1	2	1	0.04762
4	4	3	4	3	4	4	4	4	0.4762
Всього									1

Зауважимо, що сума визначених коефіцієнтів дорівнює 1. Отож виконується обов'язкова умова перевірки правильності розрахунку. Таким чином, інтегральна оцінка готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної професійної діяльності в умовах інклюзії обчислюється за допомогою функції:

$$ОГі = 0,31 \cdot Омо + 0,17 \cdot Ок + 0,47 \cdot Одк + 0,05 \cdot Ор$$

Отримані дані перевіримо за критерієм Крускала-Уолліса, аби дізнатися, чи випадкові розбіжності між даними трьох груп та чи можна їх включити до формувального етапу дослідження.

## **2.2.Критеріальний підхід до професійної готовності – результату підготовленості студентів**

Визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії передбачає розробку критеріїв та показників даної інтегральної характеристики.

Процес пошуку і перевірки на практиці системи критеріїв та показників професійної підготовки включає здійснення аналізу наявних підходів щодо розуміння їх сутності. Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі знаходимо таке визначення поняття «критерій»: «(від. грец. kriterion – засіб судження) –

мірило для визначення, оцінка предмета, явища, ознака, взята за основу класифікації; підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось, мірка» [212]; «стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес» [209].

Проаналізувавши погляди, які зустрічаємо в педагогічній і психологічній літературі, показники готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії розуміємо як ознаки, маркери, які визначають ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя-логопеда, що формуються в процесі професійної підготовки і відповідають вимогам інклюзивного освітнього середовища. На основі критеріїв професійної підготовки визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів.

У нашому дослідженні компонентам готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії відповідають певні критерії, які визначаються набором ознакових характеристик. Тож досліджуючи ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії, ми визначили чотири компоненти з відповідними критеріями та показниками, які відповідають обраній структурі готовності.

Так, вважаємо, що до *мотиваційно-особистісного* компоненту готовності майбутніх учителів-логопедів можна віднести ціннісні орієнтири, ідеали, спрямованість особистості, наявність власної педагогічної філософії, психологічна культура (яку розуміємо як складно організовану систему, яка спрямована на вивчення способів оптимізації розвитку психічних функцій (відчуття, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення), процесів спілкування, а також інтерес до особистості дитини як до суб'єкта власної життєтворчості, що підтримує особистість дитини), стресостійкість, здатність до саморозвитку. Наявність мотивації, відкритість до педагогічних інновацій є обов'язковою умовою готовності фахівця до професійної діяльності.

Безсумнівно, що ледь не найважливішим завданням при підготовці майбутніх логопедів є формування їх мотивації до подальшого вдосконалення своїх умінь та навичок. Для впровадження інклюзії логопеди мають змінюватися, при цьому ми кажемо про перетворення на рівні усвідомлення нової парадигми освіти. Сьогодні сучасні тенденції інклюзії здебільшого стримуються вкоріненими традиціями та умовами, в яких звикли працювати логопеди, звичними стереотипами, знаннями.

Разом з тим, критерії та показники готовності вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії мають свою специфіку. До критеріїв мотиваційно-особистісного компонента готовності вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії відносимо: орієнтацію на взаємодію, на досягнення успіху, на лідерство, сформованість цінностей командної взаємодії (взаємодопомога, взаємна відповідальність за результат), сформованість цінностей інклюзивної освіти, емоційний інтелект.

Розглянемо детальніше кожен критерій та його показники.

*Орієнтація на взаємодію.* Критерій означає орієнтацію на взаємодію як цінність, прийняття взаємодії як основи командної діяльності педагога, активну діяльнісну позицію по відношенню до інших суб'єктів навчально-виховного процесу, сприйняття та увага до професійних точок зору інших фахівців.

Показниками цього критерію можуть бути:

- позитивне ставлення до взаємодії з педагогами та батьками;
- прагнення до взаємодії;
- прийняття педагогів і батьків як партнерів у вирішенні проблем навчально-виховного процесу;
- прагнення зрозуміти та дослухатися до позицій інших членів команди.

*Орієнтація на досягнення успіху.* Цей критерій пов'язаний із підпорядкованістю дій фахівця спільній меті – розвитку дитини-логопата, вірою в успіхи дитини з особливими освітніми потребами.

Серед показників цього критерію:

- можливість переглянути свою точку зору з урахуванням позицій інших членів команди, якщо це сприятиме досягненню спільних цілей і позитивного результату;
- підтримка дитини з особливими освітніми потребами в навчанні;
- мотивування батьків до спільної діяльності заради успіху дитини.

*Лідерство* – такий тип взаємодії з людьми, за якого відбувається спонукання інших до дій. Це важлива риса для вчителя-логопеда при командній роботі з дитиною з особливими освітніми потребами, адже саме логопед може скерувати зусилля всіх членів психолого-педагогічного супроводу для максимального успіху комплексної допомоги. Показниками цього критерію ми виділяємо:

- здатність впливати на людей, надихати своїм прикладом;
- здатність скеровувати напрямок роботи фахівців з дитиною з особливими освітніми потребами;
- здатність брати на себе відповідальність при прийнятті рішень.

*Сформованість цінностей командної взаємодії.* Під цим критерієм розуміємо акмеологічні основи командної роботи, такі як взаємодопомога, обмін інформацією, проектами, ідеями, дружні відносини і позитивний мікроклімат у команді, загальне почуття обов'язку та спільна відповідальність за результат.

До показників сформованості цінностей командної взаємодії відносимо:

- готовність допомагати колегам;
- налаштованість на дружні стосунки;
- здатність обмінюватися інформацією;
- розуміння спільних цілей команди.

*Сформованість цінностей інклюзивної освіти.* Критерій пов'язаний зі свідомим прийняттям цінностей інклюзивної освіти: кожна дитина – особистість, віра в успіхи кожної дитини, її унікальність, недискримінація, толерантність.

Показниками вважаємо:

- гуманістична спрямованість навчання,
- бажання допомагати дітям з особливими освітніми проблемами, інтерес до роботи в умовах інклюзії,
- розуміння, що інклюзивне навчання засноване на спільному робочому підході всіх учасників процесу;
- терпимість, толерантність.

*Емоційний інтелект* – дуже ємне поняття. Однак, як критерій готовності до командної роботи передбачаємо під ним здатність розуміти наміри, мотивацію та прагнення інших членів команди та свої власні, можливість керувати своїми емоціями та емоціями інших членів команди з метою вирішення спільних задач.

Показниками даного критерію вважаємо:

- емоційну стійкість, стресостійкість, урівноваженість;
- адекватна самооцінка та об'єктивна оцінка інших людей;
- наполегливість; цілеспрямованість;
- емпатія.

Дуже важливими для вчителя-логопеда є його пізнавальний інтерес, загальнотеоретичні знання, володіння методами і прийомами пізнання, здатність вчитися протягом усього життя, тобто здатність до самоосвіти, гнучкість мислення. В аспекті *когнітивного* компоненту готовності до командної роботи в умовах інклюзії розуміємо наявність широкого загалу компетентностей щодо взаємодії, форм і методів її організації (взаємодії з колегами, з батьками, взаємодії з громадами), вибору та застосування відповідних методів навчання, прагнення до пізнання, особистісного і професійного розвитку.

*Взаємодія, форми і методи її організації.* Взаємодія належить до міжособистісних відносин і дає можливість вибудовувати значущі стосунки між усіма сторонами освітнього процесу. Крім того, саме у взаємодії найбільш повно розкривається потенціал кожного, в тому числі й дитини з особливими освітніми потребами.

Маркерами компетентної взаємодії виступають:

- обізнаність з поняттями командної роботи: «взаємодія», «співпраця», «партнерство» тощо;
- знання про форми та способи організації взаємодії;
- обізнаність у тому, як побудувати плідні стосунки з: дитиною, батьками, педагогами, громадою;
- обізнаність про способи та методи соціалізації дитини;
- обізнаність щодо того, як сприяти партнерству з батьками;
- обізнаність щодо того, як ефективно комунікувати;
- обізнаність щодо того, як створити позитивний мікроклімат серед членів команди психолого-педагогічного супроводу;
- обізнаність у сфері того, як використовувати ресурси громади для допомоги сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами.

Критерій *саморозвиток* складається з особистісного та професійного розвитку, тобто вдосконалення якостей особистості та професіонала.

- усвідомлення важливості співпраці з іншими членами команди, аби покращити якість як своєї практичної роботи, так і рівень професіоналізму у галузі розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- усвідомлення необхідності навчання впродовж життя; прагнення та уміння вчитися;
- відкритість до педагогічних інновацій.

*Діяльнісно-креативний* компонент представлений наступними критеріями: володіння уміннями та навичками командної взаємодії, здатність

до творчої діяльності, здатність організувати корекційний процес у команді та здійснювати цілеспрямований вплив на учня по виправленню порушень і недоліків мовлення, інклюзивний підхід до організації процесу командної роботи, креативність.

*Уміння та навички взаємодії.* Окрім того, що фахівець має бути мотивований на взаємодію, має знати, що таке взаємодія та бути обізнаним у формах і методах її організації, він має застосовувати ці знання щодо взаємодії на практиці, а саме:

- взаємодіяти з командою на засадах пошани та доброзичливості;
- залучати батьків до командної роботи;
- використовувати ресурси громади для організації допомоги дітям з особливими освітніми потребами;
- ефективно комунікувати з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження;
- вміння спрямувати командну роботу до вирішення завдань інклюзивної освіти;
- створювати позитивний мікроклімат у команді.

*Організація роботи у команді* передбачає виконання своїх функцій у тісній співпраці з іншими фахівцями, готовність звернутися по допомогу або надати допомогу колегам при роботі з дитиною з особливими освітніми потребами, взаємодія з батьками на засадах партнерства; робота з громадськими організаціями в інтересах родин з дітьми з особливими освітніми потребами тощо. Показниками тут можуть бути:

- розв'язання проблем спільно з іншими фахівцями;
  - підтримка інших фахівців і власне прийняття допомоги та підтримку інших;
  - залучення зовнішніх ресурсів (громадські організації, благодійні фонди тощо)

*Інклюзивний підхід до організації процесу командної роботи* передбачає підпорядкування власної та командної діяльності завданню соціалізації



дитини, використання методів і прийомів для залучення дитини до життя колективу, суспільства. Сюди входить:

- проєктування і планування командної діяльності в умовах інклюзії,
- робота в мультипрофільній команді фахівців,
- здійснення роботи на основі методик інклюзивного навчання.

*Креативність.* Цей критерій передбачає творчий підхід до роботи; вміння розв'язувати складні педагогічні задачі нестандартним шляхом, готовність до інновацій. Показниками тут можуть бути:

- творча уява;
- вміння швидко знаходити рішення на основі колективного командного досвіду;
- застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення командою ефективного результату;
- вміння імпровізувати;
- відкритість і мобільність у прийнятті педагогічних інновацій,
- створення інклюзивної практики.

*Рефлексивний* компонент об'єднує рефлексивні вміння, здатність до самоконтролю, уміння давати оцінку власним діям і роботі команди, діагностувати ролі у команді, здатність до «роботи над помилками» у професійній діяльності.

*Оцінювання власної роботи.* Постійне осмислення власної діяльності – шлях до саморозвитку, «компас» професійної майстерності

Показники цього критерію:

- самооцінювання сформованості професійної готовності до командної роботи;
- вміння визнавати помилки та бачити шляхи їх виправлення;
- критичне мислення;

- саморегуляція, самоконтроль.

*Залучення команди до пошуків шляхів удосконалення* виявляється в:

- системній комунікації з командою фахівців і батьками;
- перегляді командних ролей;
- аналізі успіхів і невдач команди;
- розробці стратегій розвитку команди (відвідування тренінгів, обмін досвідом тощо).

Маємо зауважити, що виділені критерії та показники взаємопов'язані та утворюють єдину систему, яка формує ГМФ (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії. Розвиток у майбутнього логопеда особистісних і професійних якостей, які обумовлюють його інноваційність, неможливі без цілісності вищезазначених критеріїв і показників.

Звичайно, логопед-професіонал має арсенал глибоких знань щодо навчання і виховання дітей з особливостями мовленнєвого розвитку, має систему умінь і навичок, активно і творчо використовує їх у роботі, послуговується своєю педагогічною філософією, яка базується на гуманістичних цінностях, переконаності у важливості ідей інклюзивної освіти, вміє організовувати свою власну діяльність і діяльність дітей з особливими освітніми потребами, виявляє системність у здійсненні корекційно-розвивального впливу на дитину, ефективно комунікує з усіма учасниками навчально-виховного процесу, володіє стресостійкістю, позитивним мисленням під час розв'язання складних педагогічних ситуацій, вміє приймати рішення щодо вирішення психолого-педагогічних проблем.

Визначивши критерії і показники, вважаємо за доцільне виділити рівні сформованості ГМФ (вчителя-логопеда) до роботи в умовах інклюзивної діяльності. Рівень – це ступінь розвитку певної якості. Визначений підхід ґрунтується на концепціях І. Дичківської [60], І.Зязюна [91], О. Пехоти [226].

Вчитель-логопед з *високим рівнем* готовності до командної роботи в умовах інклюзії можна охарактеризувати наступним чином: позитивне ставлення до взаємодії; ставиться з уважністю до позицій колег; всебічно

підтримує дитину в досягненні нею успіхів; мотивує батьків до спільної діяльності; здатен скерувати процес корекційної роботи, взяти відповідальність за нього; цілком розуміє цілі спільної роботи, тому орієнтований на ефективну комунікацію як з батьками, так і з фахівцями; ініціює обмін інформацією; має переконання, що лише реалізована ідея інклюзії здатна сприяти розвитку і соціалізації дітей з важкими порушеннями мовлення та особливими освітніми потребами; толерантний; стресостійкий, адекватно оцінює себе та інших; знає та вміє організувати взаємодію команди психолого-педагогічного супроводу; знає як створити та створює позитивний мікроклімат; активно залучає ресурси громади для допомоги сім'ям із дітьми з особливими освітніми потребами; постійно навчається і самовдосконалюється; підвищує рівень професійної майстерності; орієнтується на особливості роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; має творчу уяву; відкритий до інновацій, застосовує їх у роботі; швидко знаходить розв'язання нестандартних проблем на основі колективного досвіду; здійснює аналіз командної роботи і саморефлексію; шукає шляхи вдосконалення командної співпраці та власного саморозвитку.

Постійне набуття нових знань, удосконалення вмінь, прагнення до пошуку креативних рішень вирішення проблем, вміння винести уроки з попереднього досвіду дозволяють учителям-логопедам успішно співвідносити різні погляди та виробляти спільний; вони вміють бути як учасниками, так і організаторами взаємодії з іншими членами команди.

*Середній рівень* готовності вчителя-логопеда представлений слабшими, менш точними та повними знаннями з проблем командної взаємодії. Вчителі-логопеди з таким рівнем готовності до командної взаємодії в цілому мають позитивне ставлення до такої взаємодії, проте воно ситуативне; можуть дослухатися до позицій інших, але не завжди готові переглянути свою точку зору та скорегувати стратегію роботи з урахуванням позицій команди; можуть стати лідерами в певних ситуаціях, але переважно є виконавцями; мають менш емоційну стійкість; не завжди об'єктивно оцінюють себе і командні ролі

інших; рідко використовують ресурси громади; усвідомлюють важливість співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу, але обирають стратегію індивідуального стилю роботи; з обережністю ставляться до інновацій, більше користуючись традиційними методами; частково беруть участь у плануванні командної діяльності в умовах інклюзії. Вони не завжди адекватно спроможні оцінити власні можливості в організації співпраці. Відтак, утруднюються у чіткій постановці цілей самовдосконалення стосовно рівня взаємодії. У сприятливих умовах такі вчителі-логопеди вміють домовлятися, знаходять спільну мову з партнерами, відповідально виконують свою роль. В умовах перешкод, коли виникають суперечки, непорозуміння, їх уміння послаблюються, не дозволяють зберегти активну взаємодію. Володіють здатністю до цілеспрямованості, самоорганізації, саморефлексії, наполегливості на середньому рівні.

*Низький рівень* готовності до командної роботи в умовах інклюзії відзначається відсутністю прагнення вчителів-логопедів співпрацювати з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу; на їхню думку, вчитель-логопед може реалізувати цілі інклюзивної освіти самотужки.

Відповідно, вирішуючи з іншими фахівцями спільну проблему, вчителі-логопеди з низьким рівнем готовності до командної роботи не намагаються зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, не прагнуть віднаходити у колег позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Низький рівень готовності до командної взаємодії характеризується обмеженим колом знань про спілкування з членами команди, відсутністю прагнення до саморозвитку, невмінням аналізувати ситуації взаємодії з іншими та власну діяльність. Низький рівень загалом проявляється як неспроможність реалізувати командну роботу на практиці. Вчителям-логопедам з низьким рівнем готовності складно бути учасниками професійної взаємодії, а ще складніше її організувати. Навіть наявний досвід взаємодії у такому випадку не виступає предметом рефлексії. Якості особистості, що сприяють чи перешкоджають організації спільної роботи, також не

виділяються в характеристиці особистості. Відповідно, ці якості не виступають метою самовдосконалення та розвитку.

Для низького рівня готовності вчителів-логопедів до взаємодії з командною характерні: низька здатність перебороти стан зайвого емоційного порушення в стресових умовах, нетерпимість, неприйняття інновацій.

### **2.3. Діагностика підготовленості вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії**

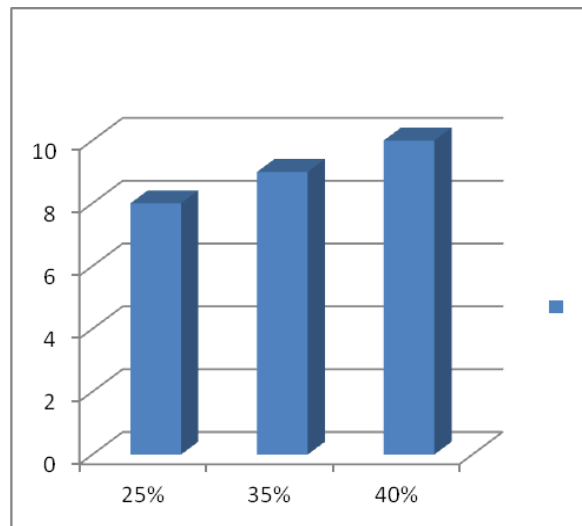
Для підтвердження актуальності обраного предмета дослідження, визначення змісту, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії, необхідним є дослідження сучасного стану готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Тож перший етап констатувального дослідження дав наступні результати.

Перш за все відзначимо, що 98 % опитуваних (Додаток А1) мають інтерес до майбутньої професії, задоволені обраним фахом та планують працювати за спеціальністю. Можемо припустити, що вибір майбутньої професії здобувачі освіти робили свідомо та цілеспрямовано, оскільки вчитель-логопед наразі – одна з найзатребуваніших професій, що водночас несе потужний гуманістичний потенціал. Студенти вже з перших курсів розуміють необхідність вдосконалення у професії протягом усього життя та творчого підходу до розв'язання професійних завдань.

Серед функцій учителя-логопеда 50% респондентів виділяють корекційну як основну, 34% респондентів додають ще комунікативну та психологічну функції, які визначають як допомогу дітям освоїтися в навколишньому світі. 16% опитаних взагалі не замислювалися про функції вчителя-логопеда. Зазначимо, що дане питання викликало труднощі у відповідях респондентів, що свідчить про недостатню структурованість знань здобувачів щодо майбутніх обов'язків.

Ціннісно-термінологічним спектром щодо інклюзивної освіти володіє 70% опитаних. Переважна більшість вірно розуміє основні принципи інклюзивної освіти.

Свою ступінь обізнаності з особливостями діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзії (Рис. 1.1) на рівні 10 балів (за 12-бальною шкалою) визначають 40% респондентів, на рівні 9 балів – 35%, на рівні 8 балів – 25%.



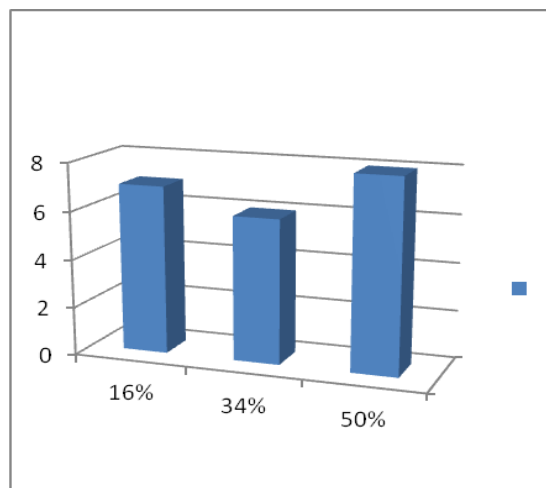
**Рис.1.1.** Обізнаність студентів з особливостями діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзії

52% опитаних заявили про впевненість у готовності працювати вчителем-логопедом в умовах інклюзії. Так, в опитувальнику вони обрали позначку 10 за шкалою готовності. 18% співвідносять свій рівень готовності з 8 балами, 15% – з 7 балами, ще 15% – з 6 балами.

Більша частина опитаних (80%) позитивно оцінює співпрацю вчителя-логопеда з іншими фахівцями, які залучені у процес створення інклюзивного освітнього середовища. Однак 20% респондентів бачить таку співпрацю як ситуативну. Між тим, відповідно до результатів опитувальника, 90% респондентів усвідомлюють, що взаємодія вчителя-логопеда має базуватися саме на засадах партнерства, формальною таку взаємодію вважають 8%, діловою – 2%. Однак показовим є те, що лише 34% опитаних усвідомлюють розширення кола функцій у процесі командної взаємодії.

Досить своєрідний результат (доволі високий) можемо пояснити фрагментарністю уявлень здобувачів вищої освіти про коло функціональних обов'язків учителя-логопеда в умовах інклюзії, його практичну діяльність у команді та загалом необізнаністю зі шляхами організації командної роботи. Показником такої необізнаності є й те, що опитані невірно визначають членів команди взаємодії в системі інклюзивної освіти. Так, батьків і фахівців зараховують до команди 40% респондентів, фахівців спеціальної освіти – 30%, працівників інклюзивно-ресурсного центру – 20%, лише 10% згадують про громадські організації, благодійні фонди.

Цілком закономірно, що за таких умов і готовність майбутніх логопедів до командної роботи в процесі професійної діяльності (Рис.1.2.) буде низькою. Так, 50% опитаних визначають ступінь своєї готовності до командної роботи на рівні 8 балів, 34% – на рівні 6 балів, 16% – на рівні 7 балів.



**Рис. 1.2.** Готовність до командної взаємодії в умовах інклюзії

Оскільки в сучасних умовах процес підготовки майбутніх учителів-логопедів на засадах компетентнісного підходу має орієнтуватися на концепцію інклюзивної освіти, для нас дуже важливим є визначення рівня обізнаності здобувачів освіти зі своєрідністю діяльності вчителів-логопедів в умовах інклюзії. З цією метою студентам було запропоновано анкету (Додаток А2). Приділимо увагу ключовим аспектам результатів опитувальника.

Свою ступінь обізнаності щодо інклюзивної освіти на рівні 10 балів (за 12-бальною шкалою) визначають 50% респондентів, на рівні 9 балів – інші 50%. Власний рівень знань, необхідний для роботи з дітьми з порушеннями мовлення, здобувачі освіти оцінили наступним чином: 17% – на рівні 3 балів, 23% – на рівні 5 балів, 25% – на рівні 7 балів, 30% – на рівні 8 балів, 5% – на рівні 10 балів. Такі результати, на нашу думку, є закономірними, адже студенти ще в процесі отримання фахових знань. Майже аналогічні результати й щодо володіння вміннями та навичками: 15% – на рівні 3 балів, 25% – на рівні 5 балів, 25% – на рівні 6 балів, 30% – на рівні 7 балів, 5% – на рівні 10 балів.

Більшість респондентів (70%) визначають інклюзивне освітнє середовище як навчання дітей з нормотиповим розвитком з дітьми з особливими освітніми потребами. Можемо дійти висновку, що студенти перших курсів, поділяють дітей на «здорових» і «дітей з особливими освітніми потребами». Водночас у визначенні «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [257] (Закон України «Про освіту» [257]) акцент перенесено на створення єдиного освітнього простору з можливістю розвитку всіх дітей, враховуючи їхні можливості. На жаль, 30% студентів не замислювалися над зазначеним питанням, 34% опитуваних визначають ступінь своєї готовності до роботи на рівні 6 балів, 16% – на рівні 7 балів, 50% – на рівні 8 балів.

Найбільш корисними для майбутньої роботи студенти визначають для себе такі навчальні курси: «Логопедія», «Основи логопедичної гімнастики», «Психолінгвістика».

На середньому рівні (6 балів) студенти оцінюють володіння вміннями та навичками, необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.



Своє ставлення майбутні вчителі-логопеди до дітей з особливостями мовленнєвого розвитку визначають як уважне й милосердне (100% респондентів), що є показником високої емпатії.

Втім, корисним для всіх дітей спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами вважають 67% опитаних, 33% – не замислювалися над цим питанням.

Усі учасники опитування визначають корисним і позитивним поєднання функцій логопеда та інших фахівців, які задіяні у створенні інклюзивного освітнього середовища.

100% опитаних мають інтерес до майбутньої професії, мотивовані до здійснення успішної професійної діяльності, прагнуть допомагати дітям із мовленнєвими порушеннями. Майбутні фахівці спеціальної освіти вже з перших курсів розуміють важливість удосконалення у професії, навчання протягом усього життя та творчого підходу до розв'язання професійних завдань. На нашу думку, це говорить про мотивованість майбутніх учителів-логопедів до здійснення професійної діяльності.

Перераховані респондентами якості, якими має володіти логопед, можна розподілити на особистісні (емпатія, милосердя, любов до дітей, чуйність) та професійні (наявність арсеналу логопедичних знань, уміння працювати з дітьми, здатність до саморозвитку).

Серед функцій учителя-логопеда 50% респондентів виділяють корекційну як основну, 34% респондентів додають ще комунікативну та психологічну функції, які визначають як допомогу дітям освоїтися в навколишньому світі, 16% опитаних взагалі не замислювалися про функції вчителя-логопеда.

Отримані результати первинної діагностики свідчать про недостатній рівень ГМФ (учителів-логопедів) до командної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища. Хочемо особливо акцентувати на невідповідності молодого фахівця до комунікування з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами. «Попри те, що наразі склався потужний

науково-методичний фонд тренінгових технік, коучингових технологій студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців у розрізі ідеї «навчання шляхом залучення» залишається проблемним питання щодо здатності студентів вибудувати стратегію взаємодії із сім'єю категоріальної дитини» [121; 60].

Разом з тим, означені результати є вповні передбачуваними, адже в навчальних планах підготовки майбутніх вчителів-логопедів відсутні навчальні дисципліни, спрямовані на отримання здобувачами освіти системних знань щодо форм, методів, рівнів організації командної взаємодії в умовах інклюзії, ефективної співпраці з батьками дитини в контексті командної роботи, стимулюванню студентів до цілеспрямованого вивчення практичного досвіду роботи вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти.

Для нашого дослідження важливим було вивчення готовності до командної взаємодії в умовах інклюзії практикуючих учителів-логопедів. З цією метою розроблено анкету «Визначення стану готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії» (Додаток А3). В опитуванні взяли участь практики з Київської, Черкаської, Одеської, Рівненської, Донецької, Миколаївської, Запорізької областей України (стаж роботи від 1,5 до 27 років).

У переважній більшості логопедів-практиків (93,3%) сформоване позитивне ставлення до командної роботи в умовах інклюзії.

Визнають за необхідне співпрацювати з іншими членами команди супроводу 86,7% респондентів, зайвою або ж не завжди доцільною вважають таку співпрацю 6,7%.

Цікавим є досвід учителів-логопедів щодо того, з ким з учасників команди вони співпрацюють. У порядку за найменшим показником до найбільшого дані розташовані так: іншими (6,7%), соціальним педагогом (13,3%), вчителем-реабілітологом (20%), вчителями (20%), медичними працівниками (26,7%), адміністрацією (26,7%), учителем-дефектологом

(46,7%), батьками (66,7%), асистентом учителя/вихователя (66,7%), практичним психологом (80%), класним керівником/вихователем (80%).

На питання «Чи часто Ви звертаєтеся по допомогу до фахівців ІРЦ?» відповідь «так» дали 13,3%, відповідь «не звертаються» – 33,3%, «іноді звертаються» – 53,3%.

Заслуговують на увагу відповіді на відкрите питання «Що, на Вашу думку, найскладніше в командній роботі?». «Вчителі-логопеди зазначили, що найскладніше – «налагодити співпрацю людей між собою», «знайти спільну мову», «зрозуміти, що головний член команди – це дитина», «узгодити роботу всіх учасників групи, вести діалог з сучасними батьками», а також відсутність бажання спеціалістів працювати в команді, готовності всіх членів до продуктивної співпраці» [114; 18].

Щодо наявності конфліктних ситуацій у процесі професійної діяльності, то вони «виникають» у 6,7% респондентів, «не виникають» у 66,7%, «іноді виникають» – у 26,7%. При цьому конфлікти виникають з батьками («непорозуміння у наданні тих чи інших послуг для дитини. Батькам завжди хочеться більше, іноді це йде не на користь дитині»), адміністрацією, з працівниками інклюзивно-ресурсного центру.

У своїй більшості (66,7%) вчителі-логопеди готові брати на себе відповідальність за конкретну педагогічну ситуацію, не готові – 6,7%, готові вповні 26,7%.

На питання «Чи готові Ви співпрацювати з громадськими організаціями в інтересах дітей з особливими потребами» ствердно відповіли 80% практикуючих логопедів, висловили неготовність до цього 13,3%, і лише 6,7% зазначили, що вже співпрацюють.

У нашому опитувальнику ми також запропонували логопедам-практикам визначити свій рівень підготовки до ефективної взаємодії з командою супроводу за шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 10 (найвищий рівень). Тож результати отримали наступні: 10 балів – 20%, 9 балів – 40%, 8 балів – 13,3%, 7 балів – 6,7%, 6 балів – 6,7%, 5 балів – 13,3%.

На другому етапі констатувального дослідження з формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії було створено три групи респондентів: дві контрольні (КГ1, КГ2) та експериментальну (ЕГ); базами для експериментальної роботи стали Ізмаїльський державний гуманітарний університет (педагогічний факультет) і Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського (Інститут фізичної культури, спорту та реабілітації, факультет дошкільної педагогіки і психології)

З метою діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності було застосовано методику «Виявлення рівня професійного спрямування студентів» (Додаток Б1) та «Потреба у досягненні» (за А.П. Шахвердовою [322], О.А. Орловою [217] (Додаток Б2).

Перша методика мала на меті визначення професійного спрямування. Опитувальник складався з 20 суджень, на які здобувачі мали б відповісти «правильно», «мабуть правильно», «мабуть неправильно», «неправильно». Результати обчислювалися за ключем тесту.

За доцільне вважаємо також перевірити, чи мають студенти прагнення до системного оволодіння знаннями, уміннями, навичками здійснення корекційно-розвиткової роботи, до розроблення та впровадження інноваційних форм в параметрах інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Задля цього використали методику «Потреба у досягненні» (Додаток Б2). Тест складався з 23 тверджень, на які респондентам необхідно було надати відповідь «так» чи «ні». Кожен варіант відповіді оцінювався в 1 бал. В залежності від набраних балів визначався рівень потреби у досягненні.

Результати за рівнем сформованості мотиваційно-особистісного компоненту виявилися наступними: в КГ1 12% (2) – низький, 88% (15) – середній; у КГ2 – 96% (25) – середній рівень, 4; (1) – високий, у ЕГ – 74% (20) – середній, 26 (7) – високий. На нашу думку, ці показники є досить непоганими

та засвідчують свідомий вибір студентами майбутнього фаху, їх мотивованість до навчання, прагнення бути фахівцями спеціальної освіти. Однак, все ж існує потреба розвитку мотивації здобувачів до командної роботи, спільної взаємодії в умовах інклюзії, співпраці з іншими спеціалістами. Це засвідчує глибший аналіз відповідей на питання, зокрема негативні відповіді щодо розуміння необхідності командної роботи в умовах інклюзії тощо.

Далі вивченню ми піддали когнітивний компонент. Його дослідження було проведене шляхом проведення дидактичних тестів (Додаток Б3). Методика була націлена на визначення обізнаності саме щодо командної взаємодії в умовах інклюзії, тому ми свідомо обійшли увагою питання професійного спрямування, які вивчалися здобувачами на попередніх курсах. За результатами перевірки виявлені неточності у формуванні понять «партнерство», «взаємодія», «командна». Виявляють неточності здобувачі вищої освіти і через необізнаність із функціоналом обов'язків учителя-логопеда в умовах інклюзії. Так, у КГ 1 дослідження показали, що 65% опитаних мають низький рівень сформованості когнітивного компоненту, 35% – середній. У КГ 2 низький рівень мають 31%, 69% – середній. В ЕГ середній рівень у 63% здобувачів, низький – 37%. Високий рівень сформованості когнітивного компонента не виявлено. Тож результати перевірки сформованості когнітивного компоненту майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії свідчать про необхідність цілеспрямованого формування цього компонента.

Оцінка наступного компонента – діяльнісно-креативного – проводилася нами за допомогою анкети (Додаток Б4), де була запропонована низка тверджень із можливими варіантами відповіді «так», «скоріше так», «скоріше ні», «ні». Кількість балів за відповіді обчислювалась відповідно від 4 до 1. Питання були спрямовані на з'ясування рівня сформованості умінь і навичок працювати в команді в умовах інклюзії. Звісно, анкета дала можливість суб'єктивно оцінити майбутнім учителям-логопедам рівень сформованості умінь і навичок, зокрема, таких: уміння взаємодіяти з командою на засадах

пошани та доброзичливості, вміння залучати батьків до командної роботи, вміння використовувати ресурси громади для організації допомоги дітям з особливими освітніми потребами, вміння спрямувати командну роботу до вирішення завдань інклюзивної освіти, вміння створювати позитивний мікроклімат у команді, навички вирішення проблем спільно з іншими фахівцями, вміння підтримувати інших фахівців і приймати допомогу та підтримку інших, навички залучення зовнішніх ресурсів (громадські організації, благодійні фонди тощо), навички проектування і планування командної діяльності в умовах інклюзії, навички роботи в мультипрофільній команді фахівців, уміння здійснювати роботу на основі методик інклюзивного навчання, вміння швидко знаходити рішення на основі колективного командного досвіду, застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення командою ефективного результату, навички імпровізації процесі професійної діяльності та ін.

За результатами дослідження сформованості діяльнісно-креативного компонента в ЕГ виявлено низький рівень сформованості у 37% (10), середній – у 52% (14), високий – у 11% (3); в КГ 1 низький рівень мають 12% (3), середній – 76% (20), високий – 12% (3) респондентів; у КГ 2 низький рівень виявлено у 24% (4), середній – 58% (10), високий – 18% (3).

Узагальнені результати за рівнем сформованості діяльнісно-креативного компонента вказують на те, що превалує середній рівень сформованості готовності. Попри поодинокі випадки сформованості високого рівня готовності, не простежується готовності до творчого розв'язання проблем у процесі здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії. Це ще раз підтверджує, що традиційна система підготовки вчителів-логопедів не націлена на формування вмінь командної взаємодії в умовах інклюзії та не враховує такої потреби.

В ході діагностування сформованості готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії було протестовано рівень сформованості рефлексивного компонента. Для цього ми застосовували

«Методику вивчення педагогічної рефлексії» (Додаток Б5). та опитувальник «Визначення сформованості рефлексивного компонента» (Додаток Б6).

Авторський опитувальник пропонував 10 тверджень, на які передбачалася 1 з 4 варіантів відповіді: «так» (4 бали), «скоріше так» (3 бали), «скоріше ні» (2 бали), «ні» (1 бал).

Для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії учасникам експерименту необхідно було зіставити результати, отримані в ході проведення діагностики, з ключем для її обробки. За кожну відповідь, що збігається з ключем, випробуваний отримував 1 бал, в протилежному – 0 балів, отримані бали підсумовувалися.

Результати обох методик підсумовувалися з урахуванням позиції: чим нижчий бал, тим нижчий рівень сформованості рефлексивного компоненту. Загалом, обробка результатів дала такі показники: в ЕГ низький рівень сформованості рефлексивного компонента виявлено у 7% респондентів, середній – у 93%; в КГ1 низький рівень сформованості рефлексивного компонента – у 12% опитаних, у 88% – середній рівень. В ЕГ та КГ 1 високого рівня сформованості рефлексивного компонента не зафіксовано. В КГ 2 дослідження дало такі результати: 15% – низький рівень, 77% – середній, 8% – високий.

Після обчислення інтегральних оцінок готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (Рис. 1.3) отримано такі результати: у КГ 1 низький рівень готовності мають 24% здобувачів, середній – 71%, високий – 5%; у КГ 2 низький рівень готовності виявлено у 12%, середній – у 81%, високий – у 7% опитаних; в ЕГ – низький рівень готовності – у 11%, середній – 82%, високий – 7%.



**Рис.1.3.** Рівень готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії на етапі констатувального експерименту

Аби порівняти групи за одним значенням обчислимо середнє значення за формулою:

$$X = \frac{\sum x_i}{n},$$

де

$x_i$  – оцінки студентів групи за відповідним компонентом;

$n$  – кількість респондентів в групі.

Результати розрахунків засвідчили, що найкраще у студентів сформовано мотиваційно-особистісний компонент готовності, найгірше – когнітивний. Найвищим є середній показник мотиваційно-особистісного компонента ЕГ – 72,7, що відповідає середньому рівню готовності, найнижчим є показник сформованості когнітивного критерію КГ 1 – 37,8, що співвідноситься з низьким рівнем готовності.

Загалом визначені такі середні значення для інтегральних оцінок готовності студентів-логопедів трьох груп: 50,1 (КГ1), 56,2 (КГ2), 56 (ЕГ).

Для з'ясування наявності чи відсутності розбіжностей у показниках між студентами контрольних та експериментальної груп, здійснюємо перевірку двох альтернативних статистичних гіпотез, сформульованих таким чином:



$H_0$ : під час констатувального дослідження між студентами трьох груп (ЕГ, КГ1 і КГ2) за результатами сформованості відповідного компонента готовності (мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного і рефлексивного) *не існує* розбіжностей.

$H_1$ : під час констатувального дослідження між студентами трьох груп за результатами сформованості цього ж компонента *існують* суттєві розбіжності.

Перевірка цих гіпотез здійснюється за допомогою критерія Крускала-Уолліса (Табл. 5), який саме і дозволяє перевірити середнє значення трьох чи більше груп.

Таблиця 5

**Емпіричні значення Н-критерію Крускала-Уолліса на основі даних, отриманих на констатувальному етапі дослідження**

<b>Компонент</b>	<b>Немп</b>	<b>Немп &lt; <math>\chi</math>крит</b>	<b>Гіпотеза, що приймається</b>
Мотиваційно-особистісний	26.16289	-	$H_1$
Когнітивний	5.85619	+	$H_0$
Діяльнісно-креативний	2.41747	+	$H_0$
Рефлексивний	1.64136	+	$H_0$
Готовність	1.95204	+	$H_0$

Порівняння емпіричних значень з критичними дає можливість стверджувати, що в цілому за результатами сформованості готовності між трьома групами існують випадкові розбіжності. Це дає можливість включити групи до формувального етапу експерименту.

Тому, спираючись на думку більшої частини опитаних, яка відповідає висновкам теоретичного аналізу дослідження, висуваємо переконання, що одним з головних напрямів удосконалення підготовки фахівців-логопедів має

бути оновлення змісту освітніх програм, навчальних планів, запровадження дисциплін, навчальних модулів, окремих тем, кінцевою метою яких є формування у студентів готовності до командної роботи в умовах інклюзії.

На основі отриманих результатів констатувального етапу вважаємо, що сучасний освітній процес має бути націлений на формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Це завдання неможливо реалізувати без визначення критеріїв та показників готовності, розробки структурно-функціональної моделі підготовки, визначення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.

## **Висновки до розділу 2**

1. Для визначення особливостей готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії організовано констатувальне дослідження на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету та ДЗ «Південноукраїнський НПУ імені К.Д. Ушинського», в якому взяли участь; 84 студентів спеціальностей «Спеціальна освіта (логопедія)» «Початкова освіта. Інклюзивна освіта», «Дошкільна освіта. Логопедія», «Корекційна освіта. Логопедія». «Початкова освіта. (Логопедія)», 30 логопедів-практиків з різних областей України.

2. З урахуванням вітчизняного доробку діагностичного інструментарію, доповненого авторськими методиками («Визначення стану готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії», «Визначення обізнаності майбутніх учителів-логопедів зі своєрідністю діяльності в умовах інклюзії», анкета для практикуючих вчителів-логопедів «Готовність вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії», методика «Виявлення рівня професійного спрямування студентів, дидактичний тест «Сформованість когнітивного компоненту», опитувальник «Визначення сформованості діяльнісно-креативного компонента», «Методика вивчення педагогічної рефлексії» опитувальник

«Визначення сформованості рефлексивного компонента»), а також дібрано методи для обчислення отриманих результатів (матриця рангів, критерій Крускала-Уолліса), охарактеризовано критерії, показники кожного компонента ГМФ спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії та визначено особливості рівнів (високий, середній, низький) їхньої сформованості.

3. Під час першого етапу діагностики рівня готовності майбутніх логопедів до командної роботи в умовах інклюзії визначено, що 50% опитаних мають ступінь своєї готовності до командної роботи на рівні 8 балів, 34% – на рівні 6 балів, 16% – на рівні 7 балів (за шкалою від 1 до 10, де 1 – найнижчий рівень, 10 – найвищий). Результати діагностування рівня підготовки до командної роботи вчителів-логопедів наступні: 10 балів – 20%, 9 балів – 40%, 8 балів – 13,3%, 7 балів – 6,7%, 6 балів – 6,7%, 5 балів – 13,3%. На другому етапі констатувального дослідження сформовано три групи респондентів (КГ1, КГ2, ЕГ); встановлено, що у КГ1 низький рівень готовності мають 24% здобувачів, середній – 71%, високий – 5%; у КГ2 низький рівень готовності виявлено у 12%, середній – у 81%, високий – у 7% опитаних; в ЕГ – низький рівень готовності – у 11%, середній – 82%, високий – 7%; за критерієм Крускала-Уолліса перевірено однорідність отриманих даних, що дає можливість включити групи до формувального експерименту.

4. Якісні результати сформованості ГМФ другого етапу констатувального дослідження засвідчили прогалини у передумовах набуття компетентнісного досвіду, недостатню обізнаність бакалаврів спеціальної освіти з колом функціональних обов'язків вчителів-логопедів і станом впровадження інклюзії, відсутність творчого підходу до розв'язання педагогічних проблем, що свідчить про необхідність впровадження організаційно-педагогічних умов при розробленні та апробації моделі формування готовності фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

## **РОЗДІЛ III ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

### **3.1. Організація формувального експерименту з формування готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії**

Формувальний етап дослідження передбачав упровадження організаційно-педагогічних умов формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до професійної діяльності і здійснювався впродовж 2016-2020 рр. на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Формувальні заходи були застосовувалися лише до студентів експериментальної групи (навчання студентів контрольних груп залишалось традиційним) та поширювалось як на навчальну роботу здобувачів вищої освіти, так і на їхню практичну діяльність, спрямовану на відтворення в умовах аудиторії динаміки реального корекційно-розвивального процесу, а також стосунків і дій людей, залучених в ньому.

Організація формувального етапу експериментальної роботи передбачала визначення чітких цілей і завдань.

Мета формувального дослідження полягала в розробці та апробації моделі педагогічної системи з формування ГМФ вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії, а також обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов її впровадження.

Завдання формувального експерименту:

- розробити модель педагогічної системи з формування ГМФ з урахуванням набуття компетентнісного досвіду щодо майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії, а також місця командної роботи в ній, обґрунтувати організаційно-педагогічні умови її реалізації;

- впровадити модель на бакалавраті, доповнити професіограму вчителя-логопеда, проаналізувати результати її застосування, виходячи з визначення рівнів сформованої результативності у компонентах ГМФ та оцінивши якісні показники.

При розробці методики формувального дослідження нами враховано положення про те, що: професійна діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища є складним педагогічним процесом, педагогічний вплив на учасників експерименту має спиратися на професійну діяльність (практична складова). Ми спиралися і на визначені особливості компонентів ГМФ, а також брали до уваги поступовість (поетапність) набуття студентами компетентностей під час навчання і практики на кожному курсі. Враховуючи це, добирали відповідні психолого-педагогічні засоби впливу.

Зважаючи на кількісні і якісні результати констатації, в основу подальшого дослідження було покладено об'єктивну тезу, що методична й цілеспрямована робота зі студентами - майбутніми вчителями-логопедами - задля формування ціннісних орієнтацій інклюзивної освіти й підвищення результативності командної взаємодії, має проводитися планомірно й системно, з урахуванням набутого компетентнісного досвіду від нижчих рівнів до вищих, у тісному зв'язку теорії з практикою.

А тому вважаємо необхідним детально описати розроблену нами модель педагогічної системи з формування ГМФ спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови.

### **3.2. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності здобувачів базової вищої освіти до командної педагогічно-логопедичної роботи**

Моделювання є часто застосовуваним методом пізнання в педагогічній науці. Воно поєднує теоретичні та емпіричні знання, відображаючи їх за

допомогою логічних конструкцій у вигляді спрощеної системи. На сьогодні, саме моделювання дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу.

Разом з тим, тільки останніми роками моделюванню як методу педагогічного дослідження стала приділятися належна увага в практичній педагогіці. Вважаємо, що метод моделювання дозволяє цілісно вивчити процес формування ГМФ (учителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії, оскільки дає змогу побачити не лише розрізнені елементи цього процесу, але й зв'язки між ними.

Моделювання є одним з найрозповсюдженіших методів дослідження (поряд зі спостереженням та експериментом), ефективність якого підтверджується багатьма науковими галузями. Цілком закономірно, що саме моделювання дорівняло педагогічні дослідження до загальнонаукової методології.

У філософському знанні моделювання визначають як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова та вивчення моделей реально наявних предметів і явищ, сконструйованих об'єктів для визначення чи покращення їх характеристик, способів їх побудови, управління ними тощо [305]. «Філософський енциклопедичний словник» визначає моделювання як «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і сконструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо» [306; 221].

Погоджуємося з тим, що моделювання – непрямий, опосередкований метод наукового дослідження і пізнання об'єкту, вивчити який безпосередньо неможливо чи ускладнено і який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження. «Суть моделювання полягає в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним» [316].

Як зазначає І. Осадчий, «предмет моделювання – частина об'єкта моделювання, його окрема якість (властивість) або сукупність якостей (властивостей), яку (які) виокремлює наука, системно описуючи (пояснюючи, проектуючи) реальний об'єкт» [219; 62]. Дослідник цілком обґрунтовано підкреслює, що «об'єкт може мати багато науково обґрунтованих моделей, зокрема різного рівня відповідності, повноти й системності відображення тощо» [219; 62].

У довідковій літературі [282] зазначено, що моделювання є одним із методів пізнання і перетворення світу, що набуло широкого розповсюдження з розвитком науки, зумовило створення нових типів моделей, що розкрили нові функції даного методу. Як універсальна форма пізнання моделювання застосовується для дослідження процесів і явищу будь-якій діяльності. Модель є аналогом, що заміщує досліджуваний об'єкт. Вона також може бути системою для виявлення засобів набування подальшої інформації про інші системи.

Отже, засобом моделювання є модель. Модель [від франц. *modele*, від лат. *modulus* – зображення] визначається як: 1) зразковий екземпляр якого-небудь виробу; зразок для виготовлення, створення чого-небудь; 2) вид, тип конструкції; 3) натурниця (натурник), яка показує художнику або фотографу; копія, відтворення предмета, як правило, у зменшеному вигляді; 5) досліджуваний об'єкт, представлений у найбільш загальному вигляді [270; 374].

У «Великому тлумачному словнику української мови» категорію моделі означено як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» [34; 683].

Модель в науці – «будь-який образ, аналог, (уявний чи умовний): зображення, визначення, схема, креслення, графік, карта, тощо, якого-небудь об'єкта, процесу або явища («оригіналу» цієї моделі). Наприклад, модель –

опис об'єкта (предмета, явища або процесу) на якій-небудь формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей» [201, 22].

Серед визначень поняття «модель» найбільшу увагу привертають такі:

- модель – «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [92];

- модель – «опис об'єкта (предмета, явища або процесу) на якій-небудь формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей» [201; 22];

- модель – «уявна або матеріально реалізована система, котра, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання» [224; 92].

Модель відтворює характеристики досліджуваного об'єкта, слугує його прообразом. Вона ґрунтується на принципах узагальнення, схематичності та панорамності. Беззаперечним є те, що модель допомагає емпіричному вивченню об'єкта та полегшує експериментальну перевірку результатів.

Існують різні класифікації моделей. Звертаючи увагу на класичне філософське розуміння, можна виділити моделі матеріальні та ідеальні. Матеріальні моделі вміщують три групи: 1) моделі, що відображають просторові характеристики (макети, муляжі); 2) моделі, що відображають не стільки просторові зв'язки, скільки динаміку процесів, що вивчаються; 3) моделі, відтворені за аналогією (структурні, цифрові, кібернетичні моделі).

Педагогічне моделювання має свої особливості. На думку Є. Лодатко, «педагогічне моделювання – дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик й окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях» [177].



У педагогіці вищої школи виділяють два типи моделей:

- модель діяльності;
- модель підготовки майбутнього фахівця.

Модель діяльності дає відповідь на питання, яким повинен бути фахівець, готовий до успішної професійної діяльності: якими якостями, знаннями та навичками він має володіти, які функції виконувати тощо. Модель підготовки майбутнього фахівця орієнтована на підбір навчальних планів, програм, методів, форм підготовки майбутнього фахівця.

І. Осадчий виділяє такі «класи педагогічних моделей:

- педагогічні моделі освіти як цінності;
- педагогічні моделі освіти як системи;
- педагогічні моделі освіти як процес;
- педагогічні моделі освіти як результат» [219].

На думку О. Дубасенюк [67], є три види педагогічних моделей: 1) логіко-семантичні (відображення фактів), 2) структурно-функціональні (зображення системи), 3) причинно-наслідкові (зображення чинників і причин для пояснення і прогнозування). За логікою дослідниці процес моделювання відбувається за таким алгоритмом: а) визначення завдання; б) створення або вибір моделі; в) дослідження моделі; г) перенесення знань з моделі на оригінал. Науковці вважають, що даний метод базується на синтетичному підході, який дозволяє виокремити цілісні системи та дослідити їх функціонування. Цілісність інформації – основна його перевага.

Теоретичною основою для створення моделі готовності майбутнього вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії стали наукові доробки вітчизняних та закордонних вчених, які приділяли увагу створенню моделей підготовки спеціалістів, зокрема й у галузі спеціальної освіти: І. Демченко [58] («підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [58]); Г. Мицик [199] («формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості» [199]); І. Малишевської [181] («підготовка

фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища» [181]); О. Мартинчук [189] («підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» [189]); С. Миронової [197] («підготовка вчителя-дефектолога до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми» [197]); Ю. Пінчук [230] («формування професійної компетентності вчителя-логопеда» [230]); Н. Пахомової [222] («інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів» [222]).

Вважаємо необхідним окреслити в загальному вигляді етапи моделювання процесу формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії. Це етап постановки завдання, побудова моделі, перевірка її та корегування моделі.

*Етап постановки завдання моделювання.* Основне завдання процесу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії є створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечить підготовку висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця спеціальної освіти, на якого вже сформований соціальний запит і який здатен буде налагодити ефективну співпрацю з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини, аби вповні реалізувати цілі інклюзивної освіти.

*Побудова моделі.* Для того, аби побудувати адекватну модель, необхідно якомога точніше визначити показники та характеристики для досягнення ефективного результату.

*Перевірка моделі* на практиці дає можливість переконатися у її життєздатності та потенціалі формування готовності фахівця. Природно, що вона має бути максимально наближена до умов реального світу.

*Застосування моделі* дає змогу оцінити шляхом впровадження у навчально-виховний процес вищої школи ефективність запропонованої моделі й адекватність її побудови. Цей етап також передбачає корекцію, адже будь-

яка модель, навіть ефективна, з часом потребуватиме доопрацювання через зміни зовнішніх умов тощо.

Однак, при побудові моделі формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії ми керувалися основними системоутворювальними характеристиками, що дадуть змогу підготувати висококваліфікованого фахівця.

Процес підготовки фахівців є системним і структурованим. Дослідниці І. Демченко [58], О. Мартинчук [189], Г. Мицик [199], Л. Черніченко [318] розробили обґрунтовані моделі підготовки майбутніх фахівців в умовах інклюзії. Представимо загальний аналіз моделей, що репрезентовані у наукових дослідженнях, дотичних до нашої проблематики (*Таблиця 1*).

*Таблиця 1*

### **Структурні компоненти моделей підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**

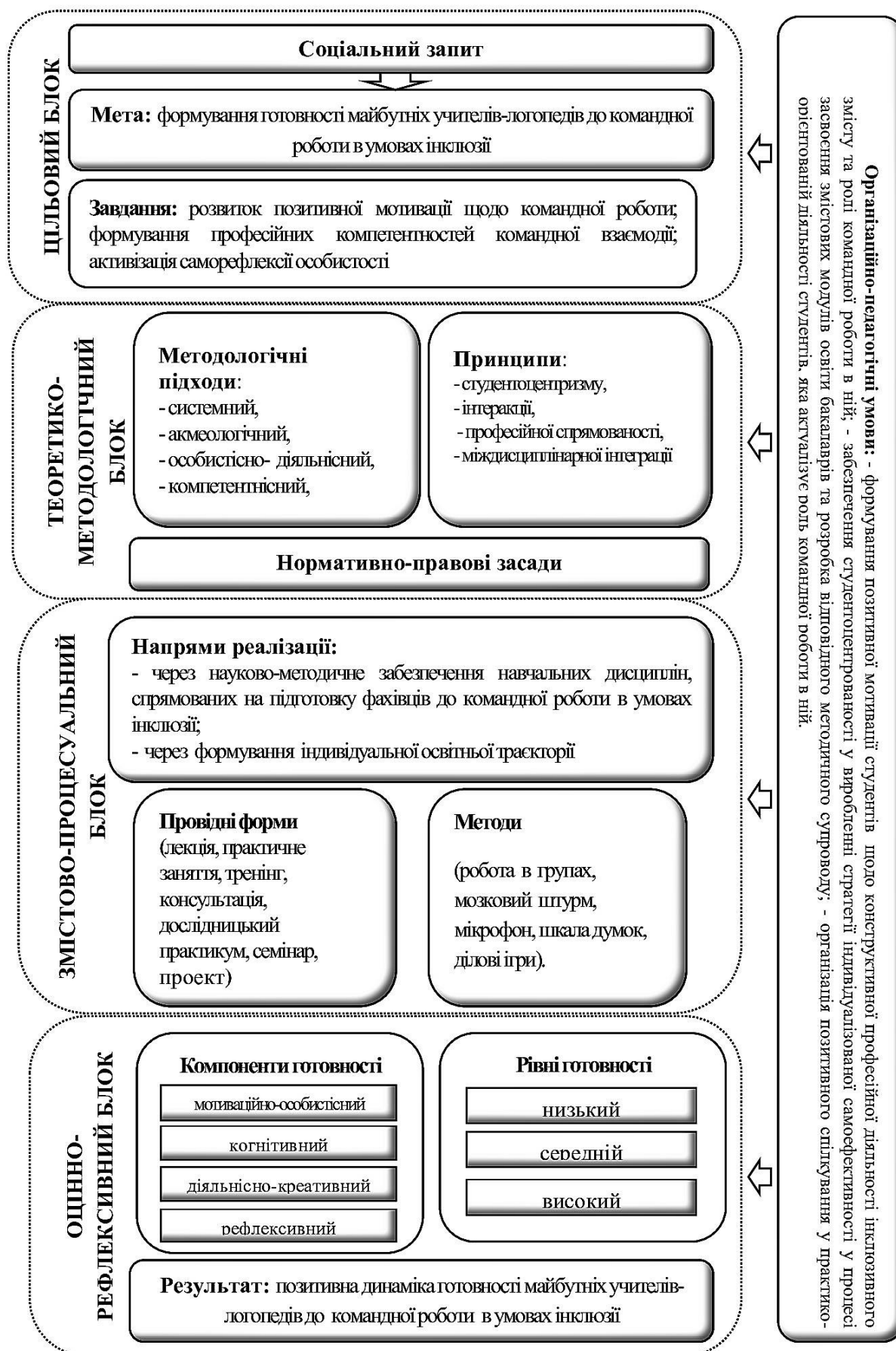
<b>ПІБ дослідника</b>	<b>Назва моделі</b>	<b>Компоненти моделі</b>
Демченко І.І. [58, 280]	Модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.	«Цільовий (соціальний запит, мета, завдання), концептуальний (освітні концепти: теоретичний, методологічний, практичний), організаційний (етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний, імітаційно-рефлексивний), змістово-процесуальний (педагогічні умови), результативний (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти)» [58, 280].

<p>Мартинчук О.В. [189, 295]</p>	<p>Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.</p>	<p>«Цільовий (мета, на яку впливають зовнішні і внутрішні чинники), концептуальний (методологічний, теоретичний, практичний концепти), організаційний (педагогічні умови), змістово-процесуальний (напрями реалізації компетентісно-контекстної технології в умовах освітнього середовища професійної підготовки), результативний блоки (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти)» [189, 295].</p>
<p>Мицик Г.М. [199; 104]</p>	<p>Формування готовності майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості.</p>	<p>Теоретико-методологічний (мета, підходи, принципи), організаційно-змістовий (організаційно-педагогічні умови, форми, методи, засоби) і критеріально-аналітичний (критерії, рівні) блоки.</p>

Черніченко Л.А. [318, 119]	Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.	Методологічно-цільовий блок (мета, підходи, принципи, суб'єкти), змістовно-процесуальний (етапи, завдання, зміст, форми, методи, педагогічні умови), оцінно- результативний (критерії, показники, рівні, діагностичний інструментарій, результат) блоки.
-------------------------------	---	---

Задля формування ГМФ (учителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії, нами окреслені теоретичні засади моделі педагогічної системи «Формування ГМФ спеціальної освіти (учителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії», спрямованої на формування готовності майбутнього-вчителя логопеда, здатного працювати в нових умовах, розв'язувати педагогічні завдання колегіально, бути мобільним і креативним.

Розроблена педагогічна модель (Додаток В) є джерелом емпіричних і теоретичних знань щодо можливостей і наслідків застосування обґрунтованої експериментальної методики професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в сучасних умовах інклюзивного освітнього середовища. Модель відбиває поєднання і взаємозв'язок наступних складових: мета професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії, наукові підходи, принципи, засоби, педагогічні умови навчання, критерії, компоненти, показники та рівні готовності студентів до професійної діяльності, що націлені на досягнення результату: формування ГМФ (вчителів-логопедів) до командної взаємодії в умовах інклюзії (Рис.3.1.).



**Рис.3.1.** Модель педагогічної системи «Формування ГМФ спеціальної освіти (учителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії»

Аналіз педагогічної літератури та досліджень, що стосуються професіоналізації особистості, дозволив нам у цій моделі умовно виділити такі основні блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово процесуальний, оцінно-рефлексивний*.

Охарактеризуємо кожен структурний елемент у складі моделі. *Цільовий блок* реалізовано на етапі цілепокладання. Він являє собою мету, сформовану соціальним запитом. Мова йде про соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців спеціальної освіти, здатних вирішувати складні завдання в умовах інклюзивного освітнього середовища засобами міжособистісної комунікації. Вимоги соціуму стосуються безпосередньо особистості вчителя-логопеда та системи підготовки учителів-логопедів у закладах вищої освіти, зокрема до рівня професійної готовності та професійної компетентності вчителів-логопедів. Нова концептуальна основа підготовки фахівців спеціальної освіти має орієнтується на цілеспрямоване формування професійно компетентного вчителя-логопеда, який володіє великим обсягом знань умінь і навичок, в тому числі в сфері командної взаємодії, адже саме вона забезпечує успішне виконання завдань інклюзивної освіти. Мета полягає у формуванні готовності майбутнього фахівця спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії. Для досягнення цієї мети, на нашу думку, необхідно забезпечити розвиток внутрішньої мотивації фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної взаємодії в процесі реалізації завдань інклюзивної освіти; формування у майбутніх вчителів-логопедів міцної системи знань про способи, форми, методи командної роботи в умовах інклюзії; сприяти виробленню вмінь і навичок командної взаємодії та творчого підходу до розв'язання складних завдань шляхом застосування тренінгових технологій та інших інноваційних методів навчання майбутніх фахівців спеціальної освіти; активізувати рефлексію, щоб забезпечити успішність розвитку культури командної взаємодії. Тож можемо виділити такі завдання:

- розвиток позитивної мотивації щодо командної роботи;

- формування професійних компетентностей командної взаємодії;-
- активізація саморефлексії особистості.

*Теоретико-методологічний блок* є основоположним, обумовлює структуру та зміст інших компонентів, є теоретичною базою моделі формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

Нормативною базою розробки моделі стали такі законодавчі документи: Закон України «Про вищу освіту» [247], Закон України «Про освіту» [257], «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2018 р.) [232], «Положення про логопедичні пункти системи освіти» (1993 р.) [234], «Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2019 р.) [234], «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [246] та ін.

Запропонована нами модель формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах і обґрунтована з урахуванням системного, компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, технологічного підходів.

Розглянемо кожен з цих підходів.

*Системний підхід* є одним з основоположних, дозволяє вивчати педагогічні процеси як систему, у цілісності її компонентів, зв'язків, які існують між ними.

Під час нашого дослідження ми дотримувались системного вивчення процесу формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії. Системний підхід дав можливість розробити структуру послідовних дій, а саме: визначити блоки моделі та особливості взаємозв'язків між ними, педагогічні умови функціонування запропонованої моделі; співвідношення бажаного результату з правильністю обраних форм, методів і засобів навчання.



Орієнтація на системний підхід при побудові структурно-функціональної моделі виправдана, оскільки об'єктом нашого дослідження є динамічний процес з чітким змістом, ієрархією структурних елементів, що взаємовпливають один на одного.

*Компетентнісний підхід* обґрунтовано багатьма дослідниками у сфері спеціальної освіти (О. Мартинчук [187], Н. Пахомова [222], Ю. Пінчук [230], В. Тарасун [292], М. Шеремет [326] та ін.). О. Мартинчук переконана, що компетентнісний підхід є сучасною дидактичною парадигмою, а «сучасний фахівець має мати високий рівень компетентності, що включає професійні знання, вміння та навички, а також здатність орієнтуватися у складній ситуації та приймати оптимальні рішення, високий рівень розвитку професійно необхідних особистісних якостей, серед яких професійна й громадянська відповідальність відіграють провідну роль» [188; 131]. У ракурсі нашого дослідження цей підхід дозволяє змістити акценти зі стихійного засвоєння здобувачами освіти знань про командну взаємодію до системного формування компетентностей командної взаємодії, творчого застосування набутих знань для вирішення складних педагогічних задач, з пасивної моделі поведінки студента до дослідницько-активної.

*Акмеологічний (акмесинергетичний) підхід* передбачає формування культури саморозвитку та самовдосконалення вчителя-логопеда впродовж професійної діяльності. Головною ідеєю цього підходу є акмеологічний розвиток педагога, тобто формування особистості, здатної до ініціативності, самостійного цілепокладання, планування, педагогічного передбачення, інтенсивної включеності в діяльність, до саморегуляції, саморозвитку, самооновлення, самореалізації, творення, інтеграції свого професійного шляху, осягнення, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших. Зазначимо, що акмеологічний підхід у контексті наших наукових пошуків передбачає поглиблення навичок командної роботи при безпосередньому оперті на цінності інклюзії. Його також доречно називати акмесинергетичним, зважаючи на те, що сутність синергетичного

підходу в педагогіці полягає в тому, щоб керувати не керуючи, ненав'язливо спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку, забезпечуючи їх самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення.

*Особистісно-діяльнісний підхід* є синергією особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех [19]) та діяльнісного (В. Семиченко [269]) підходів. Особистісно-діяльнісний передбачає орієнтацію на студента як на суб'єкта навчання, на партнерство в ланці «викладач-студент», повагу до свободи вибору змісту навчання. У свою чергу, особистісно-орієнтований підхід спирається на принципи індивідуальності, поваги до вибору, творчості та успіху, участі студентів у формуванні змісту своєї підготовки, суб'єкт-суб'єктних діалогічних взаємовідносин, розвитку потенціалу. Разом з тим, особистість формується і проявляється у діяльності, виявляє у ній грані свого Я. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу забезпечує високу вмотивованість майбутнього фахівця спеціальної освіти у набутті ним професійної компетентності.

Модель показує зразок навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти, спрямованого на підготовку фахівця спеціальної освіти, здатного ефективно працювати в команді в умовах інклюзії. Технологія має кінцеву мету, націлена на результат, є проєктом навчального процесу, що визначає структуру й зміст навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Відповідаючи технологічному підходу, розроблена нами модель має звести до мінімум педагогічні пошуки щодо способів формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії, показати оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Розроблена нами модель ґрунтується на *загальнодидактичних* (принцип системності, поетапності, зв'язку з життям, свідомості та активності, індивідуального підходу тощо) та *специфічних* принципах. Останні розглянемо детальніше.

*Принцип студентоцентризму.* Значимість цього принципу полягає в залученні студентів до процесу навчання як активних його суб'єктів. Йдеться

про динамічну та продуктивну взаємодію в системі «викладача-студент». Увесь навчально-виховний процес підготовки фахівців спеціальної освіти має забезпечувати індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти та сприяти підвищенню його самоєфективності.

*Принцип інтеракції* орієнтує здобувачів освіти на ефективну міжособистісну взаємодію.

*Принцип професійної спрямованості* передбачає культ професіонала спеціальної освіти, вироблення професійно значущих якостей особистості і розвиток фахових здібностей студентів.

*Принцип міждисциплінарної інтеграції* передбачає формування цілісних знань, інтегративних умінь фахівця спеціальної освіти. Особливо тут варто наголосити на інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань майбутнього вчителя-логопеда.

**Змістово-операційний блок** охоплює зміст (комплекс навчальних дисциплін), форми, методи, засоби навчання, а також етапи їхнього здійснення. Враховуючи це, вважаємо за необхідне представити:

- розробку науково-методичного забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців до командної роботи в умовах інклюзії;
- формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти;
- застосування різноманітних форм (лекція, практичне заняття, тренінг, консультація, дослідницький практикум, семінар, проект) та методів (робота в групах, мозковий штурм, мікрофон, шкала думок, ділові ігри) навчання.

Впровадження запропонованої моделі передбачає етапи формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до роботи в умовах інклюзії: початковий, основний та підсумковий. Початковий етап передбачає формування мотивації до навчальної діяльності та опанування знаннями, вміннями в межах обраної професії. На основному етапі закладається базис знань, умінь, навичок командної роботи вчителя-логопеда. На підсумковому етапі студенти мають сформовані компетентності командної роботи,

розв'язують складні ситуативні завдання, пов'язані з роботою в умовах інклюзивного освітнього простору.

*Оцінно-рефлексивний* блок моделі передбачає моніторинг ефективності формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії. У даній моделі представлено чотири взаємопов'язані між собою компоненти готовності та рівні її сформованості.

Так, у структурі готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-особистісний компонент, на нашу думку, полягає у загальній психологічній готовності особистості до ефективної командної роботи в умовах інклюзії.

Когнітивний компонент пов'язаний із загальною спрямованістю особистості на пізнання, засвоєння знань щодо взаємодії, форм і методів її організації, умінь і навичок командної роботи.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає безпосередню роботу в команді, тобто організації спільної діяльності, залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів (у тому числі кадрових). Крім того, діяльнісний компонент може бути співставлений з творчістю, яку розуміємо як пошук учителем-логопедом креативних рішень при вирішенні педагогічних ситуацій, застосуванні нестандартних прийомів діяльності для досягнення ефективного результату.

Рефлексивний компонент – це здатність до самоконтролю, оцінювальної діяльності (саморефлексії) командної роботи, аналізу власних дій і ролей у команді, пошуку помилок і їх виправлення в процесі професійної діяльності.

Обґрунтовані компоненти дають можливість визначити рівні готовності: високий, середній, низький.

Окремо вважаємо за потрібне зупинитися на комплексі організаційно-педагогічних умов, які дозволять реалізувати модель формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

У загальному вигляді «педагогічні умови» – це сукупність форм, методів, ситуацій, створених для досягнення певної педагогічної мети. Варто уточнити насамперед зміст поняття «умова».

У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [34; 1506]. До умов, як правило, відносять зовнішні та внутрішні обставини, те, від чого що-небудь залежить.

У параметрах психологічних досліджень «умова» – це сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, що здійснюють вплив на розвиток конкретного психічного явища.

У ракурсі причинно-наслідкового зв'язку якщо явище породжує інше явище, то воно стає його причиною, якщо одне явище зумовлює існування іншого, воно є його умовою.

Тож умову можемо розглядати як сукупність впливів, що діють на розвиток людини, на формування особистості.

Педагогічні умови досліджувалися багатьма освітянами. Теоретичні основи педагогічних умов в процесі підготовки фахівців у вищій школі досліджували А. Зубко [89], А. Колупаєва [131], В. Манько [183], А. Поляков [237] та ін.

У науковій педагогічній літературі знаходимо чимало визначень поняття «педагогічні умови». Наведемо найфундаментальніші з них.

В. Манько педагогічні умови розуміє як взаємопов'язану «сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [183; 153].

Т. Гуцан стверджує, що «педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології» [53].

Н. Бугаєць трактує їх як «необхідність і достатність обставин, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу» [31; 18].

З. Шевців у контексті проєктування педагогічної системи з метою формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, говорить про педагогічні умови як про обставини, пов'язані з організацією соціокультурного освітнього середовища, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька діяльність студентів, спрямована на опанування насамперед фаховими знаннями, уміннями й навичками, розвиток їх особистісно значущих і професійно важливих якостей. Без наявності таких обставин бажаної мети досягти неможливо [324].

У розрізі підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору нам імпонують висновки І. Малишевської [181] щодо педагогічних умов. Так, на думку І. Малишевської [181], «педагогічні умови – це педагогічні обставини, які забезпечують навчальний процес і сприяють позитивному (чи негативному) прояву педагогічних закономірностей під час формування професійних компетенцій фахівця». Дослідниця вважає, що педагогічні умови повинні бути підпорядковані одній меті, а також мають «забезпечувати комплексний підхід до вивчення методик, зорієнтований на міжпредметні зв'язки та інтеграцію інклюзивно зорієнтованого матеріалу до змісту навчання, враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів; забезпечувати оптимальні норми, методи, прийоми, форми підготовки» [181; 259]. Науковець розуміє педагогічні умови у єдності внутрішніх та зовнішніх компонентів, де зовнішні – так звані «об'єктивні» фактори («особистісно орієнтована траєкторія навчання» [181; 261]. інноваційні технології), внутрішні, своєю чергою, ті, що залежать від внутрішніх переконань, націленості особистості, її мотивів, психолого-педагогічні особливості та компетенції [181; 261].

О. Дурманенко визначає педагогічні умови «як особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» [70; 136].

Наведемо ще кілька тлумачень поняття «педагогічні умови»:

- «чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому вони діляться на: зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо)» [2] (А.Алексюк).

- «вираження відношень предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може» [309]. Причини й умови, на переконання Н. Фролової, не тотожні – причина є джерелом тієї або іншої дії, явища, а умова – це те середовище, обстановка, де розвивається ця дія або явище [309];

- «ставлення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе» [79] (Ю. Загородній);

- «сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» [29] (О. Бражнич);

- «категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети» [226] (О. Пехота);

- «взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу» [183] (В. Манько).

- «обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [315] (Є.Хриков);

- «така сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу» [207] (О. Назола);

- «категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [226] (О.Пехота);

- «сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу» [294] (Н. Тверезовська, Л. Філіпова).

Як бачимо, поняття «педагогічні умови», як правило, асоціюються з «системою», «комплексом», «виразниками відношення», тобто розуміється як утворення системне. Проаналізувавши погляди провідних дослідників, можемо запропонувати власне визначення «педагогічним умовам» в контексті нашої роботи. Тож, на нашу думку, *педагогічні умови – це система обставин, що створюються штучно в педагогічному просторі та забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу.*

Доречно виявити окремі педагогічні умови, що сприятимуть формуванню готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

Вітчизняна дослідниця Ю. Шаповал виявила «педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів» [321], зацентрувавши увагу на технологічному підході, завдяки розробці та впровадженню в навчально-виховний процес відповідної технології; цілісному характері підготовки, спрямованості підготовки студентів відповідний результат шляхом суб'єкт-суб'єктному характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу, індивідуальному підході до навчання студентів, створенню умов для їхньої самореалізації у професійному й особистісному плані .

А. Поляков, досліджуючи педагогічні умови, які сприяють мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти, зараховує до них: формування мотивів професійного зростання, розвиток потреби в постійному самовдосконаленні, використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання [237].



Беззаперечним є той факт, що без педагогічних умов неможливе забезпечення якісної професійної підготовки фахівців, тобто реалізації змісту освіти; методичного забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження навчальних технологій інноваційного характеру; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в організації навчання; професійну майстерність педагогів

Для нашого дослідження вагомим є перелік педагогічних умов, запропонований Л. Черніченко [311], спрямованих на успішне формування готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Дослідниця пропонує віднести до таких наступні:

1) «ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти» [311];

2) формування позитивної мотивації до набуття досвіду практичної діяльності інноваційного характеру;

3) застосування «інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу» [311].

Зазначимо, що всі педагогічні умови взаємопов'язані, становлять собою єдиний комплекс і взаємозумовлені передумовами.

Тож на основі загальноєвропейських тенденцій та державної політики щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища, а також підготовки професійних кадрів у вищій школі, спираючись на теоретичний і методичний доробок науковців, які досліджували тему підготовки майбутніх вчителів-логопедів (О. Мартинчук [189], Ю. Пінчук [230], О. Потапенко [243], Г. Мицик [199], В. Тарасун [292], Л. Федорович [299], Л. Черніченко [319], М. Шеремет [326] та ін.), власні розвідки та узагальнення, нами запропоновано наступний комплекс *організаційно-педагогічних умов*, необхідних при реалізації моделі формування готовності фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії:

- формування позитивної мотивації студентів щодо конструктивної професійної діяльності інклюзивного змісту та ролі командної роботи в ній;
- забезпечення студентоцентрованості у виробленні стратегії індивідуалізованої самоефективності у процесі засвоєння змістових модулів освіти бакалаврів та розробка відповідного методичного супроводу;
- організація позитивного спілкування у практико-орієнтованій діяльності студентів, яка актуалізує роль командної роботи в ній.

Безперечно, важливим у процесі підготовки вчителів-логопедів до майбутньої професійної діяльності в команді є засвоєння ними цінностей інклюзії шляхом удосконалення змісту дисциплін правового, соціально-гуманітарного, культурологічного напрямків, націленості кадрів ЗВО на індивідуалізацію процесу формування ГМФ до професійної діяльності; адаптація з метою створення загальної спрямованості навчальних планів та курсів на підготовку кадрів, здатних працювати в команді, реалізуючи цілі інклюзії, створення умов для «проходження студентами реальної, а не номінальної виробничої практики» [103]; здійснення моніторингу процесу формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Вироблений комплекс організаційно-педагогічних умов спрямований на створення сприятливого мікроклімату у закладі вищої освіти задля ефективного формування компетентностей командної взаємодії та готовності до здійснення командної роботи вчителя-логопеда; забезпечує спрямованість майбутніх фахівців на здійснення професійної діяльності; усвідомлення ними на рівні переконань важливості інклюзивної моделі освіти; передбачає контроль за ефективністю формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Отже, представлена педагогічна модель дозволила візуалізувати систему професійної підготовки фахівців спеціальної освіти з усіма її структурними елементами (метою, змістом, формами, методами); перспективно окреслити та здійснити відповідний меті педагогічний вплив,

розглядати професійну підготовку майбутніх учителів-логопедів у закладах вищої освіти, як цілісний процес, що втілюється в життя завдяки плідній взаємодії викладача та здобувача освіти.

### **3.3. Педагогічні умови як система студентоцентрованого формування готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзивної освіти**

В умовах формувального етапу експерименту формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії включало проведення низки конкретних заходів (традиційних та інноваційних) з опорою на студентоцентроване навчання.

Основні формувальні заходи передбачали:

*в ході навчальних занять:*

- реалізацію авторського спецкурсу, дисципліни вільного вибору «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», в межах якого проводились практичні заняття з елементами тренінгу із застосуванням інтерактивних технологій («Роль учителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу», «Подолання міжособистісних конфліктів», «Співпраця вчителя-логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення»), спрямованого на оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками щодо командної взаємодії;

- долучення до змісту курсу «Інноваційні технології в логопедії» тем «Взаємодія вчителя-логопеда з командою супроводу», «Взаємодія спеціалістів при реалізації інноваційних технологій в логопедії»;

- відвідування гостьових лекцій педагогів-новаторів;

- участь у навчальних семінарах, майстер-класах із залученням логопедів-практиків;

- здійснення навчально-методичного супроводу, побудова двостороннього зв'язку «студент-викладач», умовах розробка та збагачення

навчально-методичних комплексів (навчальної, робочої програми з дисциплін, змісту лекційних курсів, методичних матеріалів до семінарських, практичних, самостійної роботи, силабусів, індивідуальних завдань, методичних рекомендацій);

- впровадження методів: моделювання ситуацій, наближених до умов професійної роботи в команді, ділових ігор («Рольова компетентність фахівця команди супроводу», аналіз командних ролей та дій), використання методу кейс-стаді, ігрових вправ («Ланцюжок», «Ефект метелика», «Вежа»), розігрування ситуації («Консультація для батьків», «Шкала думок»), колективного обговорення, методу запитання-відповідь, дискусій; діалогів, сократівських діалогів, взаємооцінки, самооцінки, контролю за допомогою технічних засобів навчання;

*під час практичної підготовки:*

- залучення студентів до практичної роботи з надання професійної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями шляхом консультативання та підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами: проведення для батьків: тренінгів («Профілактика мовленнєвих порушень», «Артикуляційна гімнастика вдома», «Розвиваємо дрібну моторику вдома» тощо), вебінарів («Командна робота вчителя-логопеда і батьків»), групових та індивідуальних консультацій («Прийоми збагачення словника дітей», «Етапи мовленнєвого розвитку дитини», «Чи буває запізно?»), заохочення до виготовлення наочності, роботі з батьками візуальними методами (оформлення стінгазети, батьківського куточка) тощо;

- звітування на підсумкових конференціях за практики

*під час самостійної роботи:*

- підготовка тематичних рефератів і доповідей;
- виступи на студентських науково-практичних конференціях з доповідями на актуальні теми («Взаємодія вчителя-логопеда з батьками дитини з особливими освітніми потребами», «Специфіка роботи

вчителя-логопеда в умовах інклюзії»), на заходах до Міжнародного дня логопеда тощо,

- участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт

Крім того, підвищенню мотивації до командної взаємодії сприяла участь здобувачів в тематичних Тижнях логопеда, Тижнях психічного здоров'я, Днях відкритих дверей, Фестивалях науки тощо.

За результатами проведеного нами теоретичного аналізу змісту дисциплін і навчальних планів підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів), можемо констатувати, що загалом наявна система не задовольняє потреби у підготовці вчителів-логопедів, здатних ефективно працювати в команді в умовах інклюзії. Відповідно, вона вимагає оновлення. А тому нами розроблено й впроваджено дисципліну вільного вибору «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», що містив робочу програму з дисципліни, зміст лекцій, методичні рекомендації до курсу, завдання для самостійної роботи.

Мета вивчення дисципліни: розкрити теоретичні основи організації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; ознайомити майбутніх фахівців-логопедів з функціями професійної діяльності в умовах інклюзії; зі способами організації співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу дитини, в тому числі з батьками дитини.

Передумови для вивчення дисципліни: «Логопедія з практикумом», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», «Основи професійної етики корекційного педагога», «Педагогіка толерантності».

Міждисциплінарні зв'язки з курсами «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Педагогіка сімейного виховання», «Теорія і методика співпраці з родиною».

Курс розрахований на 120 годин. з них 72 години – самостійне навчання, 28 годин – лекції, 4 години – практичні заняття, 16 – семінарські. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічні основи підготовки вчителя-

логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти» подана в додатках до дисертаційного дослідження.

Зміст навчальної дисципліни включав наступні теми: «Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії», в якій розглянуто поняття «інклюзивне освітнє середовище», нормативно-правова база інклюзивної освіти, можливості для командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі; «Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання», де розкрито поняття «команди», проблему командотворення в параметрах психологічних і педагогічних досліджень, командні ролі та їх ціннісний зміст, рольова компетентність особистості вчителя-логопеда; «Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами» присвячена завданням, складу команди психолого-педагогічного супроводу, організації та принципам роботи команди психолого-педагогічного супроводу; «Функції членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з мовленнєвими порушеннями» описує функціональні обов'язки адміністрації закладу інклюзивної освіти, вчителів, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, асистента вчителя, медичного працівника, батьків та ін.; «Роль учителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу», завдання якої – розкрити функції вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі, його роль в соціалізації дитини з особливими освітніми потребами; «Інклюзивно-ресурсний центр як суб'єкт партнерської взаємодії в системі інклюзивної освіти», присвячена нормативно-правовій базі, функціям, завданням, принципам роботи, а також специфіці взаємодія команди психолого-педагогічного супроводу та інклюзивно-ресурсного центру; «Командна взаємодія в реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами» знайомить здобувачів освіти з індивідуальною програмою розвитку та індивідуальною освітньою траєкторією, вчить налагодженню ефективної професійно-корекційної та навчально-

реабілітаційної співпраці в інтересах дитини з особливими освітніми потребами; лекція «Подолання міжособистісних конфліктів» спрямована на віднайдення майбутніми вчителями-логопедами способів ефективної співпраці у розв'язанні складних педагогічних ситуацій; «Співпраця вчителя-логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення» розповідає про форми та методи роботи з родиною дитини з особливими освітніми потребами, важливість консультативної допомоги вчителя-логопеда батьками дитини з тяжкими мовленнєвими порушеннями; тема «Соціальне партнерство в інклюзивній освіті» наголошує на важливості залучення зовнішніх ресурсів і розширення соціальних зв'язків учителів-логопедів.

До курсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти» були розроблені методичні рекомендації.

У методичних рекомендаціях викладено основний зміст лекційних і практичних занять з курсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти». Структура методичних рекомендацій є логічною та спрямована на виконання поставлених перед курсом завдань: опис теоретичної платформи організації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; підвищення обізнаності майбутніх учителів-логопедів з колом функціональних обов'язків фахівців даного профілю в умовах інклюзивного освітнього середовища; акмеологічними й методологічними підходами до організації співпраці з командою психолого-педагогічного супроводу дитини та з батьками дитини. До кожної теми подано питання для самоконтролю; тематика практичних завдань надає можливість виявити рівень знань студентів стосовно організації командної взаємодії фахівців при роботі з дитиною-логопатом у закладі освіти з інклюзивним навчанням. Питання для самоконтролю дозволяють студентам глибоко засвоїти матеріал. Тематика рефератів сформульовані таким чином, аби заохотити здобувачів освіти до самостійної пошукової діяльності.

На наше переконання, матеріали курсу спрямовані на формування у студентів уявлення про такі поняття, як «командна взаємодія в умовах інклюзивного освітнього середовища», «готовність учителя-логопеда до командної взаємодії в умовах інклюзії»; уточнення змісту професійної діяльності вчителів-логопедів в умовах інклюзії; ознайомлення студентів з основами спільної роботи з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу; з основами логопедичного партнерства з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення; ознайомлення зі способами розширення соціального партнерства у професійній діяльності тощо.

Навички командної взаємодії майбутні фахівці спеціальної освіти здобувають і під час практики (навчальної і виробничої). Однак, на нашу думку, уявлення про командну роботу під час практики у здобувача освіти складається досить поверхово, адже більше уваги приділяється таким видам роботи вчителя-логопеда, як планування логопедичної роботи, аналіз обстеження мовленнєвого розвитку дітей, безпосереднє проведення логопедичних (індивідуальних і групових) занять, ознайомлення з документацією вчителя-логопеда тощо.

Вважаємо, що для формування мобільного та комунікабельного фахівця, цього замало. Тож доцільно трансформувати навчальну діяльність майбутніх фахівців спеціальної освіти з максимальним наближенням до їхньої майбутньої роботи. Це можливо в умовах аудиторної та позааудиторної роботи, під час практичних занять за допомогою активних методів навчання. Наведемо кілька прикладів такої роботи зі здобувачами освіти.

Для формування навичок командної взаємодії з батьками, зі студентами було проведено практичне заняття у формі *ділової гри* «Консультування батьків». Майбутнім фахівцям спеціальної освіти були запропоновані ситуації, питання, з якими звертаються до вчителів-логопедів батьки. Завдання для вчителів-логопедів – надати консультацію батькам і запропонувати шляхи виправлення порушень мовлення, зокрема й спільно з іншими фахівцями. Студенти академічної групи самі виконували ролі батьків, медичних



працівників, психологів та інших спеціалістів. Під час *дискусії* вибудовувалася оптимальна стратегія взаємодії між усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Водночас гра мотивувала до активного пошуку спільних рішень складних педагогічних ситуацій.

Після проведення ділової гри було застосовано *метод рефлексії* для визначення правильності стилю педагогічного спілкування, помилок у процесі міжособистісної взаємодії. Такий аналіз, на нашу думку, дасть змогу уникнути майбутнім учителям конфліктних ситуацій у спілкуванні з родиною дитини з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Крім того, для підготовки студентів до командної роботи, нами було проведено заняття з елементами тренінгу, спрямоване на формування ГМФ спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до роботи в команді, в тому числі й формування таких умінь. Заняття-тренінг проводився у групі студентів IV курсу спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Його мета – усвідомлення студентами необхідності визначення спільних цілей, розуміння своєї командної ролі, розвиток умінь приймати відповідальні рішення у команді, узгоджувати дії при досягненні результату.

Задля цього учасникам тренінгу були запропоновані ділові ігри, вправи та ситуації, які мали на меті підвищити рівень довіри, встановити партнерські відносини між учасниками, ознайомити студентів зі способами розподілу ролей, навчити приймати спільне рішення та підпорядковувати свої дії спільній меті.

Заняття-тренінг включав вправи, які сприяють підготовці майбутніх логопедів до командної роботи: «Ланцюжок» (складання цілісного уявлення про команду та її характеристики, коли до попередньої ознаки команди кожен наступний у ланцюжку додає свою ознаку), «Вузький місток» (спрямована на формування вміння уникати конфліктів, знаходити консенсус), «Ефект метелика» (формує усвідомлення того, що дії кожного члена команди впливають на спільний результат), «Дипломат» (сприяє створенню дружньої

взаємодії в команді, формує вміння знаходити компроміс і бути толерантним до точок зору членів команди). Окрім вправ, учасникам тренінгу були запропоновані нестандартні ситуації, розв'язати які вони повинні були командними зусиллями. Саморефлексія («Для мене було важливо...», «Я переоцінив...», «Мені запам'яталось...») дала змогу учасникам проаналізувати командну взаємодію. За результатами заняття з елементами тренінгу всі задіяні здобувачі вищої освіти відзначили позитивний ефект у щодо формування вміння організовувати спільну діяльність, координувати дії, бути готовим до діалогу в команді.

Здійснити професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти покликана Лабораторія практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів (Студія логопедичного розвитку).

Зміст організації проведення підготовки здобувачів освіти на базі Лабораторії можна розкрити за етапами.

*Перший етап.* Формування позитивного ставлення до майбутньої професії. Ознайомлення з матеріально-технічною базою, методичним забезпеченням, документацією вчителя-логопеда.

*Другий етап.* Проведення зустрічей з логопедами-практиками, включення студентів до проведення логопедичного заняття з дітьми, розробка ігор, добір вправ для розвитку мовленнєвого дихання, розвитку дрібної моторики, артикуляційної гімнастики, постановки та автоматизації звуків тощо. Вміння прогнозувати результати корекційно-розвиткової роботи, аналізувати та оцінювати власні дії, помилки і прорахунки.

*Третій етап.* Залучення студентів до консультативної роботи з батьками, співпраця з громадськими організаціями/благодійними фондами, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, самостійна організація логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, аналіз власної роботи, пошук рішень складних педагогічних ситуацій.

Три здійснені етапи взаємопов'язані між собою і спрямовувалися на: ознайомлення майбутніх фахівців спеціальної освіти з практичною діяльністю

вчителя-логопеда, поступове залучення студентів до процесу надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення та їх батькам, розширення соціальних зв'язків в інклюзивній освіті, вмінню оцінювати свої дії як фахівця.

Зазначені форми та методи сприяють відтворенню соціального та предметного змісту майбутньої професії, поповненню знань у галузі логопедії, набуття практичних навичок корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, формування уявлення про командну взаємодію в умовах інклюзії, усвідомлення її соціальної значущості.

Цілеспрямований вплив на студентів бакалаврату спеціальності «Спеціальна освіта. (Логопедія)» сприяв формуванню компетентнісної основи професіограми вчителя-логопеда. Зазначимо, що «професіограма охоплює перелік, опис необхідних якостей і характеристик особистості фахівця, що відповідають представникам професій «людина-людина» [324] Також, здійснюючи вплив формувальними заходами, ми враховували те, що професіограма містить характеристики трудової діяльності та перелік професійно важливих якостей. Тож формувальне дослідження сприяло становленню особистісних (цілеспрямованість, гуманізм, доброзичливість, повага до думки іншого, толерантність, уважність, чуйність, тактовність, емпатія, товариськість та ін.), та професійних (мотивованість, спрямованість на результат, усвідомлення цінностей інклюзії, здатність до творчості та саморегуляції) якостей.

Кожен запропонований нами критерій ГМФ спеціальної освіти (вчителя-логопеда) має своє компетентнісне наповнення. До мотиваційно-особистісного можемо віднести такі компетентності: здатність до примноження цінностей демократичного суспільства, усвідомлення цінностей інклюзії, орієнтація на взаємодію, націленість на успіх у розв'язанні завдань інклюзивної освіти, усвідомлення цінностей командної взаємодії, міжособистісна ефективність, лідерські компетентності.

Когнітивний компонент об'єднує компетентності: розуміння сутності роботи з батьками, з іншими фахівцями, механізму співпраці зі спільнотою, здатність до комплексного корекційно-педагогічного, психологічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, розуміння ефективності спільної реалізації корекційно-освітніх технологій

Діяльнісно-креативний має таке компетентнісне наповнення: здатність працювати в команді, здатність до міжособистісної взаємодії, здатність до комплексного психолого-педагогічного супроводу сім'ї, здатність до педагогічної творчості, комунікативна компетентність, здатність використовувати фахові знання у практиці взаємодії з іншими, організація спільної діяльності.

Рефлексивний передбачає здатність до саморозвитку та самовдосконалення, здатність до саморефлексії, здатність оцінювати результативність команди та свою роль у ній, навчання протягом життя.

Практична підготовка мала на меті ознайомлення з діяльністю та функціями вчителя-логопеда в умовах інклюзії як напрямками та сферами роботи: діагностичною, конструктивно-проектувальною, організаційною, навчально-виховною, корекційною, психологічною, здоров'язбережувальною, комунікативною, рефлексивною.

Формувальні заходи сприяли уточненню професіограми вчителя-логопеда (Додаток Д) за рахунок акценту на компетентностях командної роботи. При формуванні таких груп компетентностей, як інклюзивні, фахової роботи, професійного розвитку апелювали до складових, що забезпечують фахівцю здатність саме до командної взаємодії (взаємоповага, терпимість, націленість на спільний результат, активність, відповідальність, уміння дослухатися до інших, вільне висловлювання своєї думки, пошук оптимального рішення в полілозі, вміння встановити конструктивні відносини з усіма тощо).

### **3.4. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту**

Для перевірки запропонованої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії нами було проведено формувальний і контрольний етапи експерименту. Зіставленням отриманих під час діагностування результатів експериментальної та контрольної груп дозволило порівняти та підтвердити/спростувати результативність авторської методики формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

На контрольному етапі експерименту здійснено підсумкове діагностування рівня сформованості готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Оцінювання проводилося за допомогою того ж інструментарію, що й на констатувальному етапі, маємо такі кількісні та якісні результати.

Сформованість мотиваційно-особистісного компонента на контрольному етапі експерименту виявлено у КГ 1 середній рівень готовності у 94% , високий – у 6%. У порівнянні з констатувальним етапом (КГ1 12% – низький, 88% – середній), середній рівень готовності за цим критерієм зріс на 6%, нівелювався низький рівень, з'явився високий. У КГ2 маємо середній рівень сформованості мотиваційно- особистісного компонента – у 81%, високий – у 19% (зростання на 15%).

В ЕГ показники відповідного критерію: 26% – середній, у 74% – високий. У порівнянні з констатувальним етапом високий рівень готовності збільшився на 48% за рахунок середнього.

Отримані результати свідчать про здійснену ефективну роботу, проведену в ЕГ. Значно зросла мотивація студентів до міцного опанування знаннями і навичками командної взаємодії.

Не менш динамічними були зміни з формування когнітивного компонента готовності. Так, у КГ1 у 30% – низький рівень готовності (у

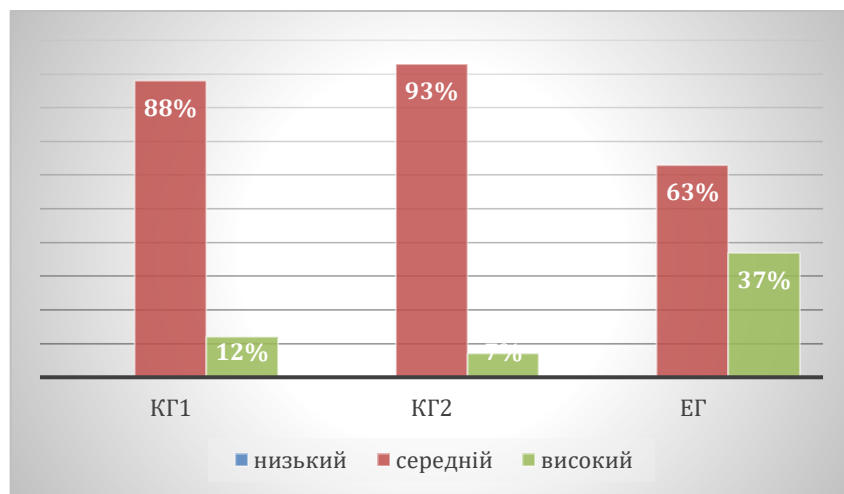
порівнянні з початком експерименту – 65%, тобто зменшився на 35%), у 70% – середній (проти попередніх 35%, збільшився на 35%); у КГ2 – 12% студентів показали низький рівень сформованості когнітивного компонента (на констатувальному етапі – 31%, зменшився на 19%), 88% – середній (замість 69%). В ЕГ середній рівень виявили 63%, високий – 37% студентів. Це значно кращий результат, адже у порівнянні з першим етапом експерименту низький рівень нівелювався, з'явився високий рівень готовності когнітивного компонента.

Щодо сформованості діяльнісно-креативного компонента, тут були отримані такі результати: в ЕГ середній рівень у 59% студентів (тобто підвищився на 7%), високий – у 41% (підвищився на 30%). Цікавими є показники у КГ1: низький рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента спостерігається у 4%, середній – у 80%, високий – у 15% (порівняно з констатувальним етапом експерименту – відповідно 12%, 76% і 12%). У КГ2 на формувальному етапі експерименту у 18% – низький рівень сформованості даного компонента, 64% мають середній рівень, 18% – високий. Цікаво, що зміни щодо сформованості даного критерію відбулися лише в межах низького та середнього рівнів, на тому ж залишився високий рівень (18%).

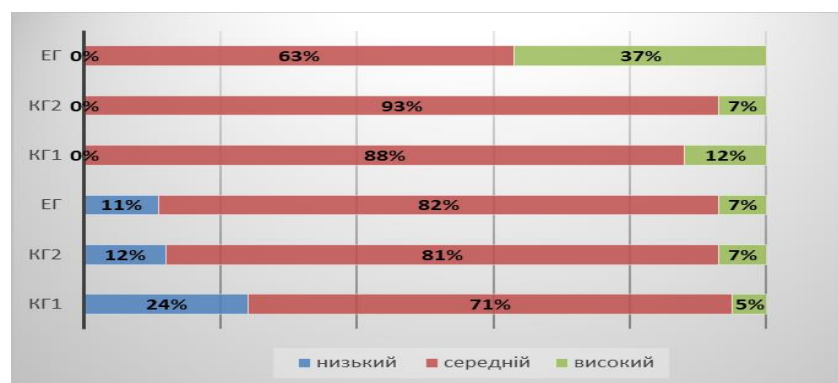
Стосовно сформованості рефлексивного компонента в ЕГ спостерігаються такі показники: 11% – високий рівень, 89% – середній. Водночас тут варто відмітити якісне підвищення всередині середнього рівня. Крім того, з'явився високий рівень (на констатувальному етапі його не зафіксовано) та відсутній низький рівень (на констатувальному етапі його частка – 7%). Непогані результати й у КГ1: 4% – низький рівень сформованості рефлексивного компонента (зменшився на 8%), 92% – середній рівень (збільшився на 4%), 4% – високий (збільшився на 4%). У КГ2 зафіксовано середній рівень сформованості рефлексивного компонента у 94% (збільшився на 17%) здобувачів вищої освіти, 6% – високий, зник низький рівень.

В цілому, щодо готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти зазначимо, що динаміка змін в ЕГ значно виражена, ніж в КГ1 і КГ2.

Так, високий рівень готовності (Рис. 3.2.) спостерігається у 12% респондентів КГ1 (збільшився на 8%), середній – у 88% (збільшився на 17%). У КГ2 у 7% респондентів виявлено високий рівень готовності, у 93% – середній рівень (зріс на 12%), зник низький рівень. Натомість, в ЕГ на високому рівні готовність сформована у 37% респондентів (зріс на 30%), на середньому – у 63% (зменшився на 19%), відсутній низький рівень (зменшився на 11%).



**Рис.3.2.** Рівень готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії на етапі контрольного експерименту.



**Рис.3.3.** Динаміка змін готовності майбутніх вчителів-логопедів ЕГ, КГ1 і КГ2 до командної роботи в умовах інклюзії.

Середнє значення для інтегральних оцінок готовності студентів-логопедів трьох груп дорівнюють 59,2 (КГ1), 64,3 (КГ2), 72,7 (ЕГ).

Отримані дані були перевірені за допомогою статистичних методів Крускала-Уолліса та Манна-Уїтні. Для перевірки даних за допомогою статистичного методу Крускала-Уолліса формуємо гіпотези наступним чином:

$H_0$ : На контрольному етапі експерименту між трьома групами (ЕГ, КГ1 і КГ2) за результатами сформованості відповідного компонента готовності (мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного і рефлексивного) не існує розбіжностей.

$H_1$ : На контрольному етапі експерименту (Табл. 6) між трьома групами за результатами сформованості того ж компонента існують суттєві розбіжності.

Таблиця 6

**Емпіричні значення Н-критерію Крускала-Уолліса  
з урахуванням даних контрольного етапу дослідження**

<b>Компонент</b>	<b><i>H</i><sub>emp</sub></b>	<b><i>H</i><sub>emp</sub> &lt; <math>\chi</math><sub>крит</sub></b>	<b>Гіпотеза, що приймається</b>
Мотиваційно-особистісний	10.32815	-	H1
Когнітивний	7.12369	-	H1
Діяльнісно-креативний	11.18626	-	H1
Рефлексивний	9.70205	-	H1
Готовність	10.29203	-	H1

Отже, за результатами обчислень маємо відхилити нульову гіпотезу та прийняти альтернативну. Тобто динаміка змін в трьох групах значуще відрізняється для кожного компонента готовності (мотиваційно-особистісного, когнітивного, діяльнісно-креативного та рефлексивного), а також готовності в цілому.



Для перевірки гіпотез ми також скористалися критерієм Манна-Уїтні (Табл. 7), який підтвердив наявність суттєвих розбіжностей на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Таблиця 7

**Емпіричні значення U-критерію Манна-Уїтні на основі даних  
контрольного етапу дослідження**

Групи, що порівнюються	Компонент	$U_{emp}$	$U_{emp} > U_{crit}$	Гіпотеза, що приймається
ЕГ і КГ1	Мотиваційно-особистісний	106.5	-	H1
	Когнітивний	162.5	-	H1
	Діяльнісно-креативний	111.5	-	H1
	Рефлексивний	142.5	-	H1
	<b>Готовність</b>	112.5	-	H1
ЕГ і КГ2	Мотиваційно-особистісний	329.0	-	H1
	Когнітивний	201.0	-	H1
	Діяльнісно-креативний	207.0	-	H1
	Рефлексивний	187.5	-	H1
	<b>Готовність</b>	220.5	-	H1

Порівняння емпіричних значень з критичним довело, що:

- 1) між ЕГ і КГ1 за всіма компонентами готовності існують не випадкові розбіжності;
- 2) між ЕГ і КГ2 за всіма компонентами готовності існують не випадкові розбіжності.

Це свідчить про ефективність запропонованих нами організаційно-педагогічних умов формування ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

Таким чином, значно кращі результати сформованості готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії

отримано в ЕГ, порівняно з результатами КГ1 і КГ2, що підтверджує ефективність запропонованих і впроваджених в освітній процес ЕГ формувальних заходів і комплексу організаційно-педагогічних умов.

### **Висновки до розділу 3**

1. Дослідно-експериментальну роботу формувального етапу щодо підготовки майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії здійснено з урахуванням основних вимог педагогічного експерименту впродовж 2016-2020 рр. за лонгітюдним методом, який передбачав тривалий вплив експериментальних засобів (протягом першого, другого, третього та четвертого років навчання) на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

2. Розроблено, обґрунтовано і впроваджено модель педагогічної системи «Формування ГМФ вчителя-логопеда до командної роботи в умовах інклюзії» з урахуванням системного, акмеологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів, визначенням цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, оцінно-рефлексивного блоків, доцільних принципів комунікативності, поетапності, характеристикою, поєднанням, взаємозв'язком засобів, структурних компонентів, етапів формування ГМФ, націлених на досягнення закономірного результату: позитивної динаміки формування ГМФ вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.

3. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови: формування позитивної мотивації студентів щодо конструктивної професійної діяльності інклюзивного змісту та ролі командної роботи; забезпечення студентоцентрованості у виробленні стратегії індивідуалізованої самоефективності під час засвоєння змістових модулів освіти бакалаврів, розробка відповідного методичного супроводу; організація позитивного спілкування у практико-орієнтованій діяльності бакалаврів, що актуалізує роль командної роботи. Впроваджені педагогічні умови слугували

фундаментом для формування критеріїв готовності майбутнього фахівця спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії, зокрема, впроваджено дисципліну вільного вибору «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», розроблено її навчально-методичне забезпечення, оновлені змісти курсів, застосовано інтерактивні методи навчання, студентів залучено до активної практики та ін.

4. Під час здійснення контрольного діагностичного зрізу виявлено високий рівень ГМФ у 12% респондентів КГ1, середній – у 88%, у КГ2 у 7% респондентів високий рівень, у 93% – середній рівень (натомість в ЕГ на високому рівні готовність сформовано у 37% респондентів, на середньому – у 63%); підтверджено наявність суттєвих розбіжностей за допомогою методів Крускала-Уолліса, Манна-Уїтні.

5. На основі отриманих результатів (кількісних і якісних) засвідчено, що зміни в ЕГ були більш динамічними, ніж в КГ1, КГ2. Це підтверджує ефективність розробленої моделі, комплексу організаційно-педагогічних умов, вдало обраних стратегій взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з опорою на студентоцентрованість, що сприяло підвищенню мотивації до командної взаємодії, формуванню високого рівня компетентнісного досвіду у структурних компонентах ГМФ до професійної діяльності в умовах інклюзії, що відповідає розширеній професіограмі фахівця.

## ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії і практики встановлено, що, незважаючи на актуальність проблеми ГМФ і значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і практичному плані. Доведено, що організація інклюзивного навчання потребує розв'язання якісної підготовки кадрів у ВНЗ з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, в тому числі вчителів-логопедів. У зв'язку з цим, обґрунтовано теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти (вчителів-логопедів) до командної роботи в умовах інклюзії, розкрито важливе значення їхньої діяльності у створенні інклюзивної моделі освіти в навчальних закладах України. З урахуванням наукового аналізу визначено базові поняття, серед яких: *готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії* – складна динамічна система, що забезпечує внутрішні та поведінкові умови щодо успішного виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії; *формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії* – комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних компетентностей та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища; *командна робота в умовах інклюзії* – це діяльність кожного члена групи окремо і команди як суб'єкта інклюзивної освіти в цілому, спрямована на розв'язання командних завдань і досягнення цілей.

2. В структурі ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії виокремлено взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-особистісний (оволодіння стратегіями командної взаємодії: досягнення успіху, лідерства, сформованість цінностей командної роботи, взаємодопомоги, взаємо відповідальності за результат, сформованість

цінностей інклюзивної освіти); когнітивний (оволодіння широким загальним знанням щодо взаємодії, форм і методів її організації (взаємодії з колегами, з батьками, взаємодії з громадами), вибору та застосування відповідних методів навчання, прагнення до пізнання, особистісного і професійного розвитку; діяльнісно-креативний (оволодіння компетентностями командної взаємодії, здатність до творчої діяльності, здатність організовувати корекційно-розвитковий процес у команді та здійснювати цілеспрямований вплив на учня по виправленню порушень мовлення, інклюзивний підхід до організації процесу командної роботи, креативність), рефлексивний (оволодіння рефлексивними компетентностями, здатність до самоконтролю, умінь оцінювати власні дії і роботу команди, здатність діагностувати ролі у команді, здатність до «роботи над помилками» у професійній діяльності). Виділено низький, середній та високий рівні сформованості кожного компонента ГМФ з критеріями і показниками набуття компетентнісного досвіду. Сформовано діагностичний інструментарій більшою мірою авторськими опитувальниками, дидактичними тестами та ін.

3. В межах дослідно-експериментальної роботи вивчено особливості ГМФ у бакалаврів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» в умовах вищого закладу освіти. Зокрема, на констатувальному етапі встановлено однорідність низького (КГ1–24%, КГ2–12%, ЕГ–11%) і середнього (КГ1–71%, КГ2–81%, ЕГ–82%) рівнів сформованості ГМФ-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії; виявлено суттєві прогалини у передумовах набуття професійного компетентнісного досвіду (зокрема компетентностей групи фахової підтримки, командної роботи), недостатню обізнаність з колом функціональних обов'язків учителів-логопедів, відсутність розуміння педагогічної роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії; відсутність творчого підходу до розв'язання педагогічних проблем у процесі здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії, що свідчить про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу з обґрунтуванням організаційно-

педагогічних умов впроваджені моделі формування ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

4. Розроблено, апробовано, впроваджено модель педагогічної системи ГМФ спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії з виділенням основних взаємопов'язаних блоків: цільовий (мета, завдання), теоретико-методологічний (підходи, принципи, нормативно-правові засади), змістово-процесуальний (зміст, форми, методи, засоби навчання, етапи), оцінно-рефлексивний (компоненти готовності та рівні її сформованості). Визначено і науково обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії: формування позитивної мотивації студентів щодо конструктивної професійної діяльності інклюзивного змісту, ролі командної роботи в ній; забезпечення студентоцентрованості у виробленні стратегії індивідуалізованої самоефективності у процесі засвоєння змістових модулів освіти бакалаврів, розробка відповідного методичного супроводу; організація позитивного спілкування у практико-орієнтованій діяльності студентів, актуалізація ролі командної роботи. Експериментально доведено ефективність використання розробленої моделі на основі результатів формувального етапу експерименту значним підвищенням рівня успішності, показників набуття компетентнісного досвіду за компонентами структури ГМФ у бакалаврів IV року навчання.

5. У підсумку доведено, що в умовах спеціально організованого послідовного цілеспрямованого педагогічного впливу відбувається становлення професійно значущих компетентностей (оволодіння ціннісними орієнтаціями інклюзивної освіти, позитивною мотивацією щодо командної роботи, командної взаємодії; активізації саморефлексії особистості, розуміння потенціалу ресурсів інтеракції, застосування творчого підходу до професійної діяльності та ін.) у чотирьох компонентах структури ГМФ, особистісних надбань діалогічної взаємодії та властивостей особистості, необхідних і достатніх особистісно-професійних компетентностей вчителів-логопедів і

відповідають розширеній професіограмі вчителя-логопеда. Якісні зміни підтверджено кількісними показниками, що виявлено у позитивній динаміці контрольного зрізу в усіх ЕГ (37% – високий, 63% – середній рівні), ніж в КГ1 (12 % і 88%), КГ2 (7% і 93%), а також перевіреними статистичними методами Крускала-Уолліса при відхиленні нульової гіпотези ( $\chi^2_{\text{емп.}}=10.29203$ ,  $p=0.00582$ , при  $p \leq 0,05$ ), Манна-Уїтні (відмінності між результатами ЕГ і КГ1 та ЕГ і КГ2 статистично значущі з показниками відповідно  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ ).

На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів доведено універсальність розробленої педагогічної системи формування ГМФ, її організаційно-методичного забезпечення по професійній підготовці вчителів-логопедів, уточненій професіограмі групами компетентностей інклюзивного спрямування.

Основні положення дослідження мають не лише спеціальне, а й загально педагогічне значення і можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців інших спеціальностей (практичний психолог, вихователь ЗДО, вчитель початкових класів з інклюзивною формою навчання, асистент учителя).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Воно може слугувати основою для подальшого вивчення проблеми, що припускає удосконалення запропонованої педагогічної системи на підставі глибшого багатофакторного розгляду її компонентів. Перспективним напрямом наукового пошуку є теоретико-методологічне обґрунтування засад інноваційної професійної діяльності вчителів-логопедів у команді фахівців ІРЦ з урахуванням інклюзивного досвіду; вивчення ролей, механізмів, стратегій співпраці вчителя-логопеда з кожним учасником команди, підготовка інших фахівців команди до роботи в нових умовах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 12 тисяч дітей з особливими потребами сіли за «звичайні парти» – Марина Порошенко. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2575977-12-tisac-ditej-z-osoblivimi-potrebami-sili-za-zvicajni-partimarina-porosenko.html> (дата звернення: 17.07.2019).
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. К. : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андрієвський Б., Петухова Л. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 176 с.
4. Андрійчук Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти в сучасних дослідженнях американських і британських учених. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 3. С. 155-161.
5. Андрійчук Р. Г. Логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної підготовки майбутніх вчителів. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2003. № 13. С. 209–210.
6. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття. *Європейські педагогічні студії. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи*. Вип. 5-6. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. С. 54–63
7. Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 352 с.
8. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2/3. С. 16–18.



9. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова пед. думка*. 2010. № 1. С. 121–123.
10. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник/ Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда / за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
11. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії Серія «Педагогіка»*. Вип. 1/3. 2015. С. 4-11. (URL): [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf).
12. Бабенко Т. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 20 с.
13. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти. *Вісник національного технічного університету України «КПІ»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2001. №1. С. 23 –24.
14. Балл Г. О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для педагога / за ред. Г.О.Балла. Київ, Рівне, 1996.
15. Басалюк Н. М. Методична робота вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2010. № 1. С. 29–35.
16. Безкоровайна Л. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 714 с.
17. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945-2000) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 192 с.
18. Беседа Н.А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язберезувальних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. Вип. 1(3). С.363-369.

19. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія : 2009. № 2. С. 26–31.
20. Бистрова Ю. О. Модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями в умовах експериментально-освітнього округу інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* - 2014. Вип. 26. С. 290-293.
21. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
22. Бігунова Ю. В. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в Південній Україні. *Наук. записки Тернопільського нац. пед. університету ім. В. Гнатюка. Серія: «Педагогіка».* Вип. 4. Тернопіль, 2014. С. 31 – 37.
23. Боднарчук О. М. Взаємодія школи та сім'ї у фізичному вихованні учнів першого класу : автореф. дис. автореф. дис. ... канд. наук з фізич. вихов. та спорту: 24.00.02. Львів, 2013. 23 с.
24. Божинський В. Інклюзивно-ресурсний центр: шляхи утворення. *Практика управління закладом освіти.* 2017. N 11. С. 48-51.
25. Боличева О. В. Реалізація принципу персоніфікації знань в освітньому процесі. *Сучасна психологія: теорія і практика* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27-28 березня 2015 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С.5-9.
26. Бондар В. І. Інклюзивне навчання : підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта.* 2010. № 19/20 (21–28 квітня). С. 13–17.
27. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. № 3. С. 10-14.
28. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Проблеми модернізації підготовки вчителя початкової школи в умовах стандартизації педагогічної

освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 224-230.

29. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

30. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–49.

31. Бугаєць Н. А.. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. с. 2–14.

32. Будяк Л.В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2010. 20 с.

33. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. НАПН України, Ін-т вищ. освіти. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 531 с 15.

34. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

35. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.

36. Вержиховська О.М. Особливості формування професійної компетентності корекційного педагога та логопеда. *Від науки – до практики: науково-методичний альманах* / за заг. ред. проф. І.В. Татяничкової. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2018. С.28-30.

37. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2013. 614 с.

38. Всемирный доклад об инвалидности : резюме. ВОЗ : Всемирный банк, 2011. 28 с.
39. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.
40. Голентовська О. С. Огляд зарубіжних та вітчизняних підходів до проблеми командотворення. *Наука і освіта*. 2014. №5.24–30.
41. Голентовська О. С. Рольова структура команди: місце у системі заходів підвищення ефективності командної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. Т.7, вип.36. С. 145–154.
42. Голубкова Н.П. Розвиток партнерства школи, сім'ї та громади: американський досвід. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2008. Ч. 3. С.16-22.
43. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
44. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. 380 с
45. Грабовецкий Б. Є. Основи економічного прогнозування : навчальний посібник. Вінниця : ВФ ТАНГ, 2000.
46. Грегори Майкл. Хроніки кар'єри: Погляд зсередини. Професіонали про погане і хороше у своїх професіях: Харків: Моноліт Біз, 2021. 388 с.
47. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_red\\_2014\\_45\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_red_2014_45_10) (дата звернення : 15.02.2019)
48. Грудинін Б. Компетентнісний підхід – сутності висхідних понять та положень. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140–146.

49. Гужва М. А. Передумови налагодження міжвідомчої взаємодії фахівців у процесі допомоги аутичним дітям. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2015. №6. С. 95–106.

50. Гузій Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості в контексті тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 308–314.

51. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

52. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 546 с.

53. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників URL : <http://intkonf.org>. (дата звернення : 17.03.2019).

54. Давиденко Г. В. Включення людей з інвалідністю в суспільне життя та освітній процес: шляхи оптимізації. *Наукові записки: зб. наук. пр.. Кіровоградського державного пед. ун-ту ім. В. Винниченка*, 2015. Вип. 135. С. 93–96.

55. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупасвої. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

56. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.

57. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с.

58. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах

інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.

59. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечууючої дитини: науково-методичний посібник / за ред. С.В. Кульбіді. Київ: «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с.

60. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

61. Дмитренко К.А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації у процесі педагогічних практик автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2016. 20 с.

62. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. URL : <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-iv-komandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkluzivnogo-navchannja.html> (дата звернення 27.11.2017).

63. Дмитрієва О. І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. № 5. С. 9-108.

64. Дмитрієва О. І., Докучина Т. О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. № 11. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/dmitrijeva-oi-dokuchina-to-rozvitok-komunikativnoi-kompetentnosti.html> (дата звернення 07.10.2019).

65. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя : навчально-методичний посібник. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Система», 2014. 144 с.

66. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги» : наказ Міністерства соціальної політики

України від 29.03.2017 р. № 518 URL : <http://consultant.parus.ua/?doc=0AQ81ED09A> (дата звернення : 02.02.2019).

67. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.

68. Дубасенюк О.А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

69. Дубасенюк О.А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник. Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, 2001. – 384с.

70. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. № 7 (90), 2012. С. 135–138.

71. Дутковська Р. В. Корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.03 Київ, 2021. 22 с.

72. Душка А. Л. Формування адекватних способів взаємодії батьків з дитиною, що має психофізичні відхилення *Вісник психології та педагогіки*. Київ, 2013. Вип.12. URL:<http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення : 12.03.2020).

73. Дяченко-Богун М. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя. Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні : мат-ли Всеукр. форуму молодих науковців (учнів, студентів, магістрантів, аспірантів) (м. Полтава, 16-17 квітня 2020 р.) / за ред. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2020. С. 15-17.

74. Дяченко Н.О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.

75. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 505 с.

76. Жигірь В.І. Теоретичні і методичні засади формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20

77. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 109-112.

78. Загальна декларація прав людини (рос/укр). ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948 р. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015) (дата звернення : 14.11.2018).

79. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 206 с.

80. Занюк С. С. Психологія мотивації. К. : Либідь, 2002. 304 с.

81. Запорожець Т. О. Роль і місце емоційного інтелекту в детермінації ситуативної психологічної готовності фахівців управління повітряним рухом. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2014. № 1121, вип. 56. С. 71–75.

82. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 4-7.

83. Засенко В.В. Прохоренко Л.І. Освіта «Особливих дітей»: стратегія розвитку. Рідна школа. 2019. С. 48-52.

84. Захаренко О.А. Поспішаймо робити добро: роздуми педагога-академіка про долю освіти, вчителя і родини, краю і Батьківщини. Черкаси.1997. 28 с.



85. Захарчук М.Є. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 25 (3). 2009. С.144-150.

86. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський та ін.; Нац. тех. ун-т «Харків.політех. ін.-т». Харків: НТУ «ХП», 2007. 228 с.

87. Золотоверх В. В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2001. 175 с.

88. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ. 2010. 20 с.

89. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.

90. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. Київ. 2003. 246 с.

91. Зязюн І.А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. К. : Віпол, 2003. 426 с.

92. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук. праць / ред.кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ, Вінниця. 2000. С. 4–7.

93. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад. : Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ : 2016. 68 с.

94. Казачінер О. С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський

національний педагогічний у-т імені Г.С. Сковороди. Хмельницький національний у-т. Хмельницький, 2018. 642 с.

95. Калініченко І.О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9(11). С. 120–126.

96. Калініченко І.О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. Філософія освіти. 2011 р. № 1 (98). С. 12–18

97. Каменщук Т. П. Теоретико-методичні аспекти діяльності психолого-педагогічних служб в умовах інклюзивного навчання в Україні та чеській республіці. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Т.1. №13. С. 354-362.

98. Каплієнко А. І. Впровадження принципів інклюзії в роботу позашкільних навчальних закладів. *Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти* : зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної наук.-практич. конф. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. С. 47-50.

99. Каплієнко А. І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 113–118.

100. Каплієнко А. І. До проблеми готовності логопедів-практиків до роботи в умовах інклюзії. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*: зб. тез міжнародної наук.-практ.конф. Харків, 13-14 грудня. 2019. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С.86-88.

101. Каплієнко А. І. Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності. *Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності* : матеріали Конгресу, Одеса, 18-21 травня. 2017. Одеса, 2017. С. 62-64.

102. Каплієнко А. І. Командна робота в умовах інклюзії: термінологічний аспект. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der*

Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz (B. 4), 5. Juni, 2020. Stuttgart, Deutschland:Europäische Wissenschaftsplattform. С. 55-56.

103. Каплієнко А. І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.15. Т. 1.С. 96–100

104. Каплієнко А. І. Особливості корекційної роботи дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії у позашкільні. *Основні напрями розвитку педагогічної науки* : Матеріали II Міжнародної наук.-практ.конф. Чернігів, 20-21 жовтня. 2017. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 73-76.

105. Каплієнко А. І. Особливості професійної діяльності вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі. *Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи*: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ.конф. науковців, аспірантів, педагогів, стейкхолдерів та студентів. Умань, 11-12 грудня. 2019. Умань, 2019. С. 54-56.

106. Каплієнко А. І. Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти : Методичні рекомендації. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. 44 с.

107. Каплієнко А. І. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в інклюзивному просторі. *Тенденції розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної наук.-практ. конф.* Київ, 1-2 листопада. 2019. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.1. С. 67-70.

108. Каплієнко А. І. Принципи інклюзивної освіти в позашкільних закладах України. *Проблеми реабілітації* : матеріали наук.-практ. конф., Одеса, 27-28 квітня. 2017. Одеса, 2017. С. 62-65.

109. Каплієнко А. І. Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі. *Традиції та інновації в*

сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір : зб. наукових праць за матеріалами наук.-практ. конф. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 68-71.

110. Каплієнко А. І. Проблемні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceedings*, February 21th, 2020. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 108-110.

111. Каплієнко А. І. Професійна підготовка майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії як педагогічна проблема. *Science and Practice: Implementation to Modern Society: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Manchester, Great Britain. December 6-8. 2019. Manchester, 2019. С. 119-121.

112. Каплієнко А. І. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа особистості* : Матеріали міжнародної науково-педагогічної конференції, присвяченої 60-річчю педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Ізмаїл, 23 вересня. 2016. Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2016. С. 71-73.

113. Каплієнко А. І. Соціальне партнерство і командний підхід в інклюзивній освіті. *Public communication in science: philosophical, cultural, political, economic and IT context: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 4)*, May 15, 2020. Houston, USA:European Scientific Platform. С. 102-104.

114. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Вип. 1 (97). С. 57–64.

115. Каплієнко А. І. Сучасний стан готовності вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. *VI Дунайські наукові читання «Імператив соціального партнерства в освітньо-науковому просторі: євроінтеграційні та регіональні виклики»* : Міжнародна науково-практична конференція, 16 жовтня 2020. Ізмаїл : РВВ ІДГУ; «ІРБІС», 2020. С. 26-20.

116. Каплієнко А. І. Теоретичні основи моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2020. Вип.15. С.78–90.

117. Каплієнко А. І. Феноменологія готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : зб. наукових робіт учасників міжнародної наук.-практ. конф. Одеса, 18-19 жовтня. 2019. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 13-16.

118. Каплієнко А. І. Феноменологія професійної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 36. С. 104–106.

119. Катценбах Дж., Смит Д. Командный подход. Создание высокоэффективной организации. М: Альпина Паблишер, 2013. 376 с.

120. Качуровська О. Б. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки : [збірник наукових статей]*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СXXXIV (134). С. 122–129.

121. Кічук Н. В. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Ізмаїл. 2019. С. 60-64.

122. Класифікатор професій України ДК 003:2010. Затверджено наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 р. № 327. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення : 22.03.2017)

123. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.

124. Клішевич Н.А., Заєркова Н.В. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти. *Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології* : монографія. Вінниця, 2018. С. 20-33.

125. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2012. 520 с.

126. Ключник А. В., Гоцелюк А. Ю. Європейський досвід розвитку сільських територій. Розвиток менеджменту виробничої сфери в умовах

127. Кобильченко В. В. Базові сценарії занять з тренінгу вмінь. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. №1. С. 40-46.

128. Кобильченко В.В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. №2. С. 31-36. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення 16.05.2020).

129. Козак Л.В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. С.76-89.

130. Коломоець Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип.14.

131. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

132. 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.

133. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). К. : «А.С.К.», 2012. 31 с. URL : <http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Ukr.pdf> (дата звернення: 10.03.2016).

134. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.

135. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с
136. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : «АТОПОЛ», 2014. 240 с.
137. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
138. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. Путівник для педагогів : Навч.-метод. посіб. Київ : 2010. 96 с.
139. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
140. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 80 с.
141. Компанець Н.М., Луценко І.В., Коваль Л.В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «Атопол», 2018. – 100 с.
142. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / заг.ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112с.
143. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти від 14 грудня 1960 р. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174) (дата звернення : 25.03.2017).

144. Конвенція про права дитини. ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20 листопада 1989 р. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021) (дата звернення : 25.06.2017).

145. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). ООН; Конвенція від 13 грудня 2006 р. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення : 25.03.2019).

146. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : «Вища школа». 1987. 56 с. 60.

147. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : «Знання», 2010. 293 с.

148. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 45 с.

149. Константинова Г. Особливості підготовки педагогічних кадрів в умовах інклюзивної освіти *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії* : зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. С. 27–30.

150. Конституція України : Відомості Верховної Ради України, 1996, № 30, ст. 141 21.02.2019 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96%D0%B2%D1%80> (дата звернення : 09.06.2019).

151. Концепція розвитку педагогічної освіти (проект) URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення : 28.11.2018).

152. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / ред. : В. Бондар, М. К. Шеремет, В. О. Липа. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. 1. 241 с.

153. Корнєшук В.В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста : теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ*



*«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2008. Вип. 14. 354 с.

154. Коробко С.Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2008. 416 с.

155. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 9(52). С. 87–90. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2014\\_9\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29).

156. Костюченко Л. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини / ред. Н. С. Побірченко та ін. Умань : О. О. Жовтий, 2011. Вип. 39, Ч. 1. С. 65–66.

157. Кочкурова О. В. Особливості професійної ідентичності та професійного маргіналізму майбутніх учителів. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 106-114.

158. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.

159. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід). *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. № 4. С. 4-6.

160. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. URL: : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41) (дата звернення 15.03.2018).

161. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2015. 42 с.

162. Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 145 с.

163. Кульбіда С. В. Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. праць за матеріалами I міжнародній інтернет конференції (м. Умань, 26 жовтня 2017 р.). Умань : ФОП, 2017. С. 122–124.

164. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : Матеріали I Міжнар.наук.-практ. конф. студ. та молод. Учених (Україна, м. Суми, 25–26 квіт. 2013 р.). Суми, 2013. С. 42–48.

165. Лазуренко О. О До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. Науковий огляд. 2015. Т.1. № 11. URL : <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/370>

166. Лапа О. В. Теорія і практика підготовки соціального педагога до роботи з молоддю в сільському соціумі : монографія. Київ : ЦП КОМПРИНТ, 2014. 266 с.

167. Лапін А.В. Організація роботи команди фахівців у дошкільному освітньому закладі з інклюзивною формою навчання. Збірник наукових праць.2017.<http://lib.iitta.gov.ua/cgi/users/home?screen=EPrint%3A%3AView&eprintid=708343>.

168. Лапін А.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя у процесі реалізації змісту предметів природничо-математичного циклу в навчальному закладі з інклюзивною формою освіти. Київ, 2015. 47 с.

169. Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип.13. С. 116.

170. Лесіна Т. М. Здатність до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у фокусі професійної підготовки педагога. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 36. С. 153-156.

171. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса ОКФА, 1995. 80 с.

172. Літовченко О. В. Напрями корекційної роботи із дітьми, які заїкаються. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки.* 2017. № 5. С. 66-70. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpuirupp\\_2017\\_5\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpuirupp_2017_5_14) (дата звернення 17.09.2018).

173. Літовченко О. В. Профілактика і корекція затяжних форм заїкання у дітей : навчально-методичний посібник. Одеса, 2016, 219с.

174. Літовченко О. В. Сучасні підходи до комплексної психокорекційної роботи з подолання заїкання у дошкільників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 3 (128). С. 104-109.

175. Літовченко О. В. Шляхи профілактики заїкання в дітей. *Інноваційна педагогіка.* 2018. Вип. 4(1). С. 93–96.

176. Логопедія : Підруч. / За ред. М.К. Шеремет. Вид-во 3-тє, перер. та доповн. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

177. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? *Вища освіта України : теоретич. та наук.-метод. часопис. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології.* 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344

178. 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. 172.

179. Луцько К. В., Мартинчук О. В. Комплексна організація компенсаторно-корекційної 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

180. Макарова Л. М. Формування технологічної готовності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 5 (1). С. 47–53.

181. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка. Київ, 2018. 523 с.

182. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 252 с.

183. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

184. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системним порушенням мовлення : навчально-методичний посіб. Київ : ДІА, 2017. 129 с.

185. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій. Київ : ДІА, 2014. 100 с.

186. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.

187. 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. Вип. 26. С. 139–144.

188. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими

порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 130–136.

189. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 589 с.

190. Матвієнко О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 6 (Ч 1), 2012 С. 238–244.

191. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в опорному закладі освіти в сільській місцевості. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. №2 (31). С. 92–97.

192. Машовець М. А. Лідерство-служіння як професійна компетентність дошкільного педагога. *Young Scientist*. № 3.2 (43.2) URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/7.pdf>.

193. Межирицький О. Я. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2003. 215 с.

194. Миронова С. П. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.

195. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 14(3). С. 108–112.

196. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та*

*спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.

197. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2007. 36 с. 86.

198. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного Вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2004. № 4. С.35–37.

199. Мицик Г. М. Формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський державний педагогічний ун-т. Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2019. 215 с.

200. Мітіна С. В. Комунікативна компетентність як один зі складників педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 6(2). С. 59-63.

201. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

202. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.

203. Морозова Т. Ю. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 3. С. 5-11.

204. Москалець В. П. Проблема вивчення поняття «готовність до професійної діяльності» у психології. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4. С. 268–273.

205. Москалець В. П. Структурно-функціональна організація особистості. *Психологія і суспільство*. 2010. №2. С. 20-25.

206. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266–268.

207. Назола О. В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький: вид-во Нац. акад. держ. прикордон. Служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. 20 с.

208. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні /за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

209. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 17.08.2018).

210. Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 . Президент України. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення : 22.06.2017)

211. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти/ МОН України. URL: <http://mon.gov.ua/konczepczyia.pdf>

212. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1 / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2003. 928 с.

213. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітнологія / oświatologia*. 2013. Вип. 2. С. 9–13.

214. Омельченко І.М. Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. д-ра пед. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 48 с.

215. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.

216. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / А. Колупаєва, Л.Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Н. Квітка. К.: Апостол, 2014.

217. Орлова О. А. Особистісне самовдосконалення в контексті розвитку професійної компетентності сучасного педагогічного працівника.

Проблеми освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». 2019. Вип. 92. С. 96-101.

218. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

219. Осадчий І. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3969](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969) (дата звернення: 21.08.2020)

220. Осадчий І. Г. Теорія і практика спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ. 2012. 40 с.

221. Островська К. О. Особливості ставлення педагогів загальноосвітньої школи до інклюзивної освіти. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики*. Київ – Запоріжжя – Одеса. 2009. С. 117–123.

222. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 41 с.

223. Пахомова Н. Г. Критерії і показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 180–184. 122.

224. Пахомова Н. Г. Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. 408 с. С. 218–227.

225. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти *Освітологія*. 2018 № 7 С. 101-107. С. 102-103.



226. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І. А. Зязюн. Київ : В-во А. С. К., 2003. 239 с.

227. Пехота О. М., Натовська С. В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2011. 252 с

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

229. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя : Освіта – ХХІ століття. *Рідна школа*. 1998. № 1. С. 3–8.

230. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2005. 220 с. 128.

231. Платонова О. Г. Проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип.1. С.171-176.

232. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 (із змінами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 14.04.2018).

233. Положення про логопедичні пункти системи освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 13.05.93 р. № 135 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text> (дата звернення: 10.03.2019).

234. Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/> (дата звернення : 26.11.2018)

235. Положенко О. Основи загальної психології: Навчальний посібник: У 2-х т. Київ: НУБіП, 2009. Т. 1. 322 с.

236. Полозенко О. В. Розвиток комунікативної компетентності соціальних педагогів у процесі психологічної підготовки. *Науковий вісник НУБіП України. Серія Педагогіка, психологія, філософія*. 2011. №155. С.2-4.

237. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. 2008. – 21 с.

238. Пометун О. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*, 2015, № 2. С. 149.

239. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : «К.І.С», 2004. С. 15-24.

240. Попиченко С. С., Рогальська Н. В. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2009. 116 с.

241. Порохня Л. А. Готовність майбутнього учителя до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі у системі професійної підготовки. *Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика* : Матеріали науково-практичної конференції 22 листопада 2013 року. Харків, 2013. С. 98-99.

242. Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.

243. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 183 с.

244. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної*

*академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки.* 2015. № 1. С. 198–207.

245. Прангишвили А. С. Исследования по психологии установки. Тбилиси, Мецниереба, 1967. 123 с.

246. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 08.06.2018 №609. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

247. Про вищу освіту : закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004. 135. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/Text> (дата звернення: 07.09.2018)

248. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 5 червня 2014 року № 1324-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 30. Ст. 1011. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1324-18> (дата звернення : 14.08.2019)

249. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. Кабінет Міністрів України. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення : 18.04.2019)

250. Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів: лист Міністерства освіти і науки України від 09.06.2016 р. №1/9-293. URL : <https://base.kristti.com.ua/?p=542> (дата звернення : 11.05.2017)

251. Про дошкільну освіту : закон України від 11 червня 2001 року № 2628 III. Відомості Верховної Ради. 2001. № 49. Ст. 259. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> (дата звернення : 13.02.2017)

252. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 № 615. Спецвипуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. С. 4–30.

253. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 919. Міністерство освіти і науки України. URL : [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/) (дата звернення : 03.06.2017)

254. Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти: наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 135. Міністерство освіти України. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0059-93> (дата звернення : 15.07.2017)

255. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/872-2011%D0%BF>(дата звернення : 26.09.2017)

256. Про національну доктрину розвитку : указ Президента України від 17.05.2002 р. № 347 . Президент України. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення : 17.06.2019)

257. Про освіту : закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19> (дата звернення : 17.01.2018)

258. Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: постанова Кабінету Міністрів України від 18.05.1994 р. № 325. Кабінет Міністрів України. URL : <http://search.ligazakon.ua/> (дата звернення: 17.10.2019)

259. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра: постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р. № 1719. Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/> (дата звернення: 17.10.2017)

260. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 226 с.

261. Проскурняк О. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка / редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 4 (58). С. 408–415.

262. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: монографія / за ред. О. М. Кокуна. Київ: Педагогічна думка, 2008. 296 с.

263. Пустовіт Л. І. Сучасні оздоровчі технології та їх використання в роботі з молодшими школярами із загальним недорозвитком мовлення. *Дитина з особливими освітніми потребами*. 2017. № 6(30). С. 16–21.

264. Родименко І. М Інклюзивне навчання: ретроспективний екскурс та аналітичні висновки для впровадження в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4. С. 17-26.

265. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 212 с.

266. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL : <http://intellect-invest.org.ua/>

267. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: навч. посіб. Львів : Тріада Плюс, 2017. 248 с.

268. Сак Т. В. Організація співпраці в інклюзивному класі. *Дефектологія. Особлива дитина: Навчання і виховання*. 2013. №4 (68). С.19 - 23.

269. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 176–177.

270. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2008. 688 с.

271. Сенік А. Реалізація принципу розвитковості у модульно-розвивальній взаємодії через інноваційні технології в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34. С.282-286.

272. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 4 Ч. 2, 2011 С. 198-206.

273. Сидоренко Н.А. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва) : практично-методичний посібник. Київ : РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.

274. Синьов В. М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7. С. 390–396.

275. Синьов В. М., Синьова Є. П. Оптимізація інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności*. 2018. 1(9). 55–61.

276. 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.

277. Сисоєва С. О. Неперервна освіта у документах Європейського союзу. Київ : КП «Миколаївська обласна друкарня», 2009. 275 с.

278. Сінопальнікова Н. М. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 43. С. 173–182.

279. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2019. № 14. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html> (дата звернення: 12.10.2019).

280. Скрипник Н. І. Деякі аспекти готовності педагогічних працівників до гуманізації освітнього процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. №6. С. 306-312.

281. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1017 с. 173.

282. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.

283. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Випуск 19. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2013. С. 657–667.

284. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.03. Київ. 2017. 23 с.

285. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / І.В.Гладченко, М.О.Супрун, А.В.Висоцька. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014.–214с.

286. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. 338 с.

287. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Київ. 2021. 15 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha->

osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti (дата звернення: 24.01.2021).

288. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Київ. 2020. 18 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf> (дата звернення: 16.07.2020).

289. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти : витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : Вид. Паливода А. В., 2005. 328 с.

290. Супрун М.О. Особистість вихователя спеціальної школи-інтернату. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №2. С. 15-17.

291. Супрун М.О., Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в Незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. №14. С.164-174.

292. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова пед. думка*. 2009. №3. С. 90–92.

293. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування : монографія. Київ : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. 294 с.

294. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. №3. С. 90 – 92.

295. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. №4. –С. 41 – 46.

296. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків. 1996. 421 с.



297. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
298. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.03. Київ, 2015. 22 с.
299. Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 286–290.
300. Федорович Л. О. Фактори модернізації професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми раннього віку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 23 (234). С. 286–294.
301. Філатова Л. С. Педагогічна майстерність : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних університетів за спеціальностями 013 Початкова освіта; 016 Спеціальна освіта. Харків : ХНПУ, 2021. 90 с.
302. Філатова Л., Радченя І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 6. С. 215-221.
303. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: автореф. дис. ... д-ра психол. наук:19.00.07 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2016. 43 с.
304. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
305. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2011. 317 с.
306. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис. 2002. 752 с.
307. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний

збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. 343 с.

308. Форостян О. І. Оцінка компетентності студентів щодо викладання фізичної культури в інклюзивних класах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. Вип. 39. С. 115-120.: URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2020\\_39\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2020_39_18) (дата звернення 02.01.2021).

309. Фролова Н.В. Психологічні передумови успішності студентів. *Український психолого-педагогічний науковий вісник*. 2020. № 21. С.31-35.

310. Функціонування опорних шкіл за результатами опитування директорів опорних шкіл. Інститут освітньої аналітики, 2017. URL : <http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2017/12/1.pdf> (дата звернення : 09.08.2018).

311. Хамська Н., Гуревич Р., Опущко Н. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в освітньо-комунікаційному середовищі школи в умовах педагогічної практики : монографія. Вінниця: ВДПУ. 2021.

312. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

313. Хижняк М. Психологічні особливості ставлення до здоров'я в різних вікових групах : матеріали Міжнародної конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід». 2013. С.183-185.

314. Хрипун Д. М. Основи психотренінгу осіб із тяжкими мовленнєвими порушеннями мовлення : навч. посіб. для студ. спеціальності 016 Спеціальна освіта. Умань : Сочінський М. М., 2019. 123 с.

315. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання/ Є.М. Хриков Шлях освіти. 2011 № 2. С. 11-15.

316. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Слово, 2003. 240 с.

317. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія. Тернопіль:ТНПУ, 2006.

318. Черніченко Л. А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії : 011. Умань, 2020. 330 с.

319. Черніченко Л. А. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 19. 2017. С. 352–357.

320. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. ... канд. пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

321. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Харків, 2007. 20 с.

322. Шахвердова А.П. Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (50), Issue: 111, 2017. С. 71-75.

323. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

324. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний ун-т. Рівне, 2017. 608 с.

325. Шевцов А. Г. Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т. 2 (7). С. 409–424.

326. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11. URL : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення : 01.07.2018).

327. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. Хрестоматія з логопедії : навч. посіб. К.: КНТ, 2006. 360 с.

328. Шишова І. Підготовка студентів педагогічного університету до соціальної адаптації дітей із порушеннями розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 121 (2). С. 166–171

329. Штефан Л. В. До питання компетентнісного підходу в професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. 2010. Т.3. С.22-28.

330. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

331. Шульженко Д. І. Професійна готовність студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21 (2). С. 391–398. URL : <http://nbuv.gov.ua/> (дата звернення : 22.04.2018)

332. Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням : лист МОН, молоді та спорту України від 28.09.2012 р. № 1/9-694. URL : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/31601/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/).

333. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : лист МОН молоді та спорту України від 25.09.2012 р. № 1/9-675. [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/).

334. Юрків Я. І. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 19(3). С. 293–304.

335. Ярмола Н.А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 195-200.

336. Ярмола Н.А. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями. Дніпро. 2018. 87-89.

337. Ярмола Н. А. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі»*. Київ. 2019. С. 249-251.

338. Andrews, J., Lupart, J. *The inclusive classroom: Educating exceptional children*, Ontario: Nelson, Canada, 2000.

339. Anna T. Mayo, Anita Williams Woolley. *Teamwork in Health Care: Maximizing Collective Intelligence via Inclusive Collaboration and Open Communication*. *AMA Journal of Ethics*. 2016. Vol. 18, № 9. 933-940 URL: <https://journalofethics.ama-assn.org/article/teamwork-health-care-maximizing-collective-intelligence-inclusive-collaboration-and-open/2016-09> (дата звернення: 12.03.2020).

340. Ben Yehuda S., Leyser Y., Last U. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. Iss. 1. P. 17–34.

341. Bouillet D. Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers' Experiences *Journal* Vol. 3 No2. 2013 93–117. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/25928789.pdf> (дата звернення: 03.06.2019).

342. Deppeler J., Loreman T., Smith R. Teaching and learning for all, Inclusive pedagogy across the curriculum. *International perspectives on inclusive education*. 2015. Vol. 7, 1–10.

343. Deppeler, J., Loreman, T., Sharma, U. Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*. Vol.29, No.2, 117–127.
344. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education : using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. Vol.40, 369–386.
345. Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. Approaching inclusion as social practice: Processes of inclusion and exclusion. *Journal of Educational and Social Research*. 2018. 8(2), 9–19.
346. Janne Hedegaard Hansen, Suzanne Carrington, Charlotte Riis Jensen, Mette Molbæk & Maria Christina Secher Schmidt The collaborative practice of inclusion and exclusion *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. VOL. 6, NO. 1. 47–57 URL : <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112> (дата звернення: 12.05.2020).
347. Kapliienko A. Readiness of Future Speech Therapists for Team Interaction in the Context of Inclusion. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol 8(Oct, 2020) No 10. pp. 4400-4405.
348. Katz J. Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*. 2015. 19(1). P. 1–20.
349. Lingo A. S., Barton Arwood S. M., Jolivette K. Teachers working together : Improving learning outcomes in the inclusive classroom 6 practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*. 2011. Vol.43, No.3, 6–13. URL : <https://eric.ed.gov/?id=EJ927398> (дата звернення: 11.08.2019)
350. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer, London and New York. 2005. 320 p.
351. Molbæk, M. Inclusive teaching strategies: Dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2017. 22(10), 1048–1061.

352. Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C., & Schmidt, M. S. Samarbejde i den inkluderende skole – Innovation eller decoration [Collaboration in inclusive education – Innovation or decoration?]? *PPT*. 2019. 5/6, 56.

353. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Special Needs Pedagogy*. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninvet/the-science-of-special-needs-pedagogy> (дата звернення 02.06.2020)

354. Susan M Nochajski Collaboration Between Team Members in Inclusive Educational Settings *Occupational Therapy in Health Care*. 15(3-4). 2002. 101-112 URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23952025/> (дата звернення: 30.06.2020).

355. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education, Online available from URL : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

356. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. URL : [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA_DECLARATION1.pdf).

357. Verzhikhovska, O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF MORAL EDUCATION IN JUNIOR HANDICAPPED CHILDREN EDULEARN19. *11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Spain. July 1-3, 2019. <https://library.iated.org/view/VERZHYKHOVSKA2019PSY>

358. Waldron N. L., Mc Leskey J., Redd L. Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*. Vol. 24, No.2, 51–60. URL : <https://eric.ed.gov/?id=EJ963382> (дата звернення: 11.09.2019).

## ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А1

### **Анкета «Визначення стану готовності майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії»**

**1. Чи задоволені Ви вибором спеціальності для навчання?**

- а) так
- б) ні

**2. Чи плануєте Ви працювати за фахом?**

- а) так
- б) ні

**2. Які функції, на Вашу думку, виконує вчитель-логопед?**

---

**3. Визначте основні принципи інклюзивного навчання (кілька відповідей):**

- а) принцип недискримінації,
- б) врахування багатоманітності людини,
- в) розділення за здібностями,
- г) врахування багатоманітності людини,
- д) навчання в окремих закладах дітей з особливими освітніми потребами

**4. Чи обізнані Ви з особливостями професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзії? (оцініть за 12-бальною шкалою).**

**5. Чи готові Ви працювати вчителем-логопедом в інклюзивному освітньому середовищі? (оцініть за 12-бальною шкалою).**



**6. На Вашу думку, чи має вчитель-логопед співпрацювати з іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу?**

- а) так
- б) ні
- в) за ситуацію.

**7. На яких засадах має базуватися взаємодія вчителя-логопеда з батьками дитини-логопата?**

- а) формальних,
- б) партнерства,
- в) ділових.

**8. В процесі командної взаємодії в умовах інклюзії функції вчителя-логопеда:**

- а) розширюються,
- б) звужуються,
- в) не змінюються.

**9. Кого Ви можете зарахувати до суб'єктів команди взаємодії:**

- а) фахівців спеціального профілю,
- б) батьків,
- в) працівників інклюзивно-ресурсних центрів,
- г) громадські організації/фонди.

**10. Оцініть Ваш ступінь готовності до командної взаємодії в умовах інклюзії (за 12-бальною шкалою).**

## Додаток А2

**Анкета «Визначення обізнаності майбутніх учителів-логопедів зі  
своєрідністю діяльності в умовах інклюзії»**

**Шановний студенте!**

Наразі існує нагальна необхідність забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами (в тому числі й з порушеннями мовлення) до якісної освіти. Відтак, актуалізується необхідність підготовки фахівців-логопедів до роботи в умовах інклюзії. Ваші відповіді допоможуть визначити рівень обізнаності у питаннях інклюзивної освіти, сприятимуть розробці навчально-методичних матеріалів для підготовки висококваліфікованих фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді. Просимо взяти участь у нашому дослідженні.

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Факультет \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_

Спеціалізація \_\_\_\_\_

1. Оцініть за 12-бальною шкалою ступінь Вашої обізнаності щодо інклюзивної освіти.

2. Чи володієте Ви знаннями, необхідним для роботи з дітьми з порушеннями мовлення  
(на даному етапі, оцініть за 12-бальною шкалою).

3. Чи володієте Ви уміннями та навичками, необхідним для роботи з дітьми з порушеннями мовлення  
(на даному етапі, оцініть за 12-бальною шкалою).

4. Яке Ваше ставлення до дітей з особливими освітніми потребами?

- а) як до рівних,
- б) уважне й милосердне,
- в) не готова з ними працювати

5. Які навчальні заклади, на Вашу думку, повинна відвідувати дитина з особливими

освітніми потребами:

а) спеціальні ЗНЗ;

б) спеціальні класи/групи при масових навчальних закладах;

в) навчатися разом із здоровими однолітками у ЗНЗ;

г) індивідуальна форма.

д) не можу відповісти

6. Спільне навчання і виховання з дітьми з особливими освітніми потребами корисне для всіх дітей.

так/ ні/не замислювалася над цим питанням/

7. Що таке «інклюзивне освітнє середовище», на Вашу думку?

---

---

---

8. Зазначте, будь ласка, своє судження щодо поєднання функцій логопеда і фахівця, який стимулює створення інклюзивного простору.

---

---

---

9. Чи Ви маєте інтерес до професії логопеда? Чому?

---

---

---

10. Оцініть за 12-бальною шкалою ступінь Вашої готовності до роботи (на даному етапі).

---

---

---

11. Які навчальні курси/дисципліни найбільш корисні для Вашої майбутньої роботи?

---

---

---

12. Чи вважаєте Ви, що свої знання слід вдосконалювати протягом усього життя?

---

---

---

13. Як Ви вважаєте, чи повинен вчитель-логопед творчо підходити до розв'язання професійних завдань?

---

---

---

14. Якими якостями повинен володіти вчитель-логопед?

---

---

---

15. Які функції, на Вашу думку, повинен виконувати вчитель-логопед в інклюзивному освітньому середовищі?

---

**Анкета для практикуючих вчителів-логопедів****«Готовність вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії»****Шановний колего!**

Запорука ефективної організації інклюзивного навчання в умовах НУШ – співпраця та партнерство з усіма долученими людьми. Допоможіть нам зробити підготовку до командної взаємодії ефективнішою!

1. Яке Ваше ставлення до командної роботи в умовах інклюзії?

- а) позитивне
- б) негативне
- в) інше

2. Чи вважаєте Ви необхідною співпрацю вчителя-логопеда з іншими членами команди супроводу?

- а) так
- б) не завжди
- в) ні, це зайве

3. З ким з команди супроводу Ви найчастіше взаємодієте?

- з адміністрацією
- з класним керівником/вихователем
- з учителями
- з асистентом учителя/вихователя
- з практичним психологом
- з соціальним педагогом
- з учителем-реабілітологом
- з учителем-дефектологом
- з батьками
- з медичними працівниками

4. Чи часто Ви звертаєтесь по допомогу до фахівців ІРЦ?

- а) так

б) ні

в) іноді

5. Що, на Вашу думку, найскладніше в командній роботі?

6. Чи часто виникають у Вас конфліктні ситуації?

а) так

б) ні

в) іноді

7. З ким найчастіше Вам доводиться конфліктувати?

8. Чи готові Ви брати на себе відповідальність за конкретну педагогічну ситуацію?

а) так

б) ні

в) іноді

9. Чи готові Ви співпрацювати з громадськими організаціями в інтересах дітей з особливими освітніми потребами?

так

ні

вже співпрацюю

10. Чи є достатнім для ефективної взаємодії з командою супроводу Ваш рівень підготовки у закладі вищої освіти? (оцініть за шкалою від 1 до 10, де 1 – найнижчий рівень, 10 - найвищий)

11. Ваш вік

20-30;

30-40;

40-50;

50-60

12. Стаж

13. Область

14. Місто (село)

**Додаток Б****Додаток Б1****Методика «Виявлення рівня професійного спрямування студентів»**

*Шановні здобувачі вищої освіти! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Вам пропонується 20 тверджень про Ваш професійний вибір і професійні наміри. Для кожного твердження оберіть один, найбільш доцільний на Вашу думку варіант: правильно, мабуть правильно, мабуть неправильно, неправильно.*

**Курс, група**

---

**Питання анкети:**

1. Моя майбутня професія дасть мені змогу реалізувати себе в житті.
2. Спеціальність, яку я обрала(-в) мені дуже цікава.
3. Щоб взаємодіяти в команді, мені достатньо тих знань, які я наразі отримую.
4. Я навчаюся перш за все для того, щоб отримати вищу освіту, обрана професія як така мене мало цікавить.
5. Мені цікаво, як налагодити ефективну співпрацю в процесі командної взаємодії.
6. Я цікавлюся додатковою літературою зі спеціальності.
7. Мені здається, що складні теоретичні питання зі спеціальності можна було б не вивчати.
8. Мої захоплення й заняття у вільний час певним чином пов'язані з обраною професією
9. Я часто не відчуваю бажання вчитися.
10. Активно виконую завдання тільки заради високої оцінки.
11. Після закінчення навчання в університеті я буду самовдосконалюватися й підвищувати кваліфікацію з цієї професії, щоб працювати ефективніше.

12. Я розумію, що в процесі роботи необхідно буде налагоджувати комунікацію з іншими професіоналами, але я готова(-ий) до цього, якби не було важко.
13. Я намагатимуся зробити все можливе, щоб не працювати в майбутньому за цією спеціальністю.
14. На мою думку, працювати в команді – дуже важливо, тому я хочу цьому навчитися.
15. Я хотіла(-в) би працювати одноосібно, без підтримки команди.
16. У мене немає бажання в майбутньому працювати логопедом.
17. Навіть якщо буде дуже важко після закінчення навчання, я намагатимуся працювати за обраною спеціальністю.
18. Вже зараз я думаю отримати другу освіту, аби працювати за іншим фахом.
19. Вже зараз я хочу поєднувати навчання з роботою за фахом.
20. Мені здається, що не треба вчитися тому, як працювати в команді.

### **Аналіз та інтерпретація результатів:**

Підрахувати суму набраних балів у відповідності з ключем до тесту. За кожний збіг із ключем нараховується 1 бал.

Ключ до тесту: Поставити по 1 балу за відповіді «правильно» або «мабуть, правильно» на твердження: 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19.

Поставити по 1 балу за відповіді «неправильно» або «мабуть, неправильно» на питання: 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20.

**Методика «Потреба у досягненні»  
(за А.Шахвердовою, О.Орловою)**

*Шановні здобувачі вищої освіти! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Вам пропонується низка тверджень. Для кожного твердження оберіть відповідь «так» або «ні».*

**Курс, група**

1. На мою думку, успіх у житті залежить від випадку, а не від розрахунку.	так	ні
2. Якщо я залишусь без улюбленого заняття, моє життя стане марним.	так	ні
3. У будь-якій справі важливим для мене є її виконання, а не кінцевий результат.	так	ні
4. Вважаю, що люди страждають більше від невдач на роботі, чим від поганих стосунків з близькими людьми.	так	ні
5. На мою думку, більшість людей живе не близькими, а віддаленими цілями.	так	ні
6. У моєму житті успіхів було більше, чим невдач.	так	ні
7. Мені більше подобаються люди емоційні, а не діяльні.	так	ні
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.	так	ні
9. Коли я поглинений у думки про успіх, забуваю про запобіжні заходи.	так	ні
10. Мої близькі люди вважають мене ледачою людиною.	так	ні
11. У моїх невдачах, на мою думку, винні обставини, а не я сам.	так	ні
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.	так	ні
13. У мене терпіння більше, ніж здібностей.	так	ні
14. Від своїх намірів занадто часто мене змушує відмовлятися лінь, а не сумнів в успіху.	так	ні
15. Вважаю, що я впевнена в собі людина.	так	ні
16. Заради успіху я можу ризикувати, навіть якщо шанси не на користь мені.	так	ні
17. Я вважаю себе не старанною людиною.	так	ні
18. Моя енергія посилюється, коли все йде гладко.	так	ні
19. Якби я був журналістом, то писав би про оригінальні винаходи людей, а не про події.	так	ні
20. Близькі люди зазвичай не поділяють моїх планів.	так	ні
21. Рівень моїх вимог до життя нижче рівня моїх ровесників.	так	ні



22. Мені здається, що у мене наполегливості більше, ніж здібностей.	так	ні
23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.	так	ні

*Дякуємо за співпрацю!*

### **Аналіз та інтерпретація результатів**

За кожен відповідь, яка співпала з «ключем», нараховується 1 бал.

Підраховується сума балів за відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23 і за відповіді «ні»

на питання 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Сума балів свідчить про рівень потреби у досягненнях:

Від 0-10 балів – низький рівень потреби у досягненні.

Від 11-12 балів – нижче середнього рівень потреби у досягненні.

Від 13-14 балів – середній рівень потреби у досягненні.

Від 15-16 балів – вище середнього рівень потреби у досягненні.

Від 17-22 балів – високий рівень потреби у досягненні.

**Анкета «Визначення рівня сформованості  
когнітивного компоненту готовності»**

*Шановні здобувачі! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії. Просимо Вас обрати правильні відповіді на запитання.*

1. Що таке, на Вашу думку, «інклюзивне освітнє середовище»?

А) сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей;

Б) простір інклюзивного навчального закладу;

В) система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

2. Як Ви розумієте поняття «команда»?

А) команда – це мала група, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних задач;

Б) команда – це діяльність, яка згуртовує людей;

В) команда – група людей, які мають свої цілі, але об'єднані нормативними та розпорядчими документами.

3. Основні функції інклюзивно-ресурсного центру – це

А) надання консультативної та методичної допомоги батькам і фахівцям спеціальної освіти;

Б) проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічної, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу;

В) розвиток нормативно-законодавчої бази інклюзивної освіти в Україні.

4. Які з цих принципів не належать до принципів роботи команди супроводу?

- А) командний підхід, міжвідомча співпраця,
- Б) активна співпраця з батьками,
- В) студентоцентризм.

5. Що таке «індивідуальна освітня траєкторія»?

А) персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання

Б) документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання

В) документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів.

6. Яке з визначень не відповідає поняттю «конфлікт»?

А) процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох чи більше сторін у розв'язанні значущої для них проблеми, який супроводжується негативними емоціями і вимагає розв'язання;

Б) приховані обставини, які заважають динаміці розвитку ситуації;

В) відкрите або приховане протистояння сторін внаслідок відстоювання ними взаємовиключних інтересів, цілей, позицій, суджень чи поглядів.

7. Співробітництво – це

- А) активні дії з однієї сторони

Б) активна допомога один одному в досягненні результату

В) дві сторони активно заперечують одна одній.

8. Партнерство – це

А) активні дії з боку лідера відносин

Б) узгоджені, злагоджені дії учасників спільної справи

В) взаємодія на основі педагогічної компетентності

9. Що таке, на Вашу думку, «командна взаємодія в умовах інклюзії»?

А) це діяльність кожного члена малої групи окремо і команди як суб'єкта інклюзивної освіти в цілому, спрямована на розв'язання командних задач і досягнення цілей інклюзивної освіти

Б) комплексна система заходів з організації процесу навчання та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку

В) складна динамічна система, що обумовлює спрямованість, стратегію та методи спільної роботи, націленої на успішне виконання завдань в інклюзивному освітньому середовищі

10. Логопедичний супровід сім'ї – це

А) консультативна допомога батькам дитини-логопата;

Б) організаційна форма спільної діяльності вчителя-логопеда і батьків дітей з порушеннями мовлення, що передбачає об'єднання осіб з метою реалізації головного завдання співробітництва – сприяння мовленнєвому розвитку дітей та попередження вторинних відхилень у їх розвиток за рахунок створення для них освітнього середовища вдома;

В) тип взаємодії з батьками дитини з особливими освітніми потребами, що полягає у системному просвітництві батьків щодо інклюзивної освіти.

11. Що таке «психолого-педагогічний супровід»?

А) психологічна та консультативна підтримка батьків

Б) умови для включення дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище

В) комплексна система заходів з організації процесу навчання та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку

12. Членами команди психолого-педагогічного супроводу є

- А) зовнішні і внутрішні стейкхолдери
- Б) постійні і залучені фахівці
- В) варіативні та інваріантні працівники.

13. До традиційних форм роботи вчителя-логопеда з батьками дитини з мовленнєвими порушеннями належать:

- А) бесіди, консультування
- Б) ігри, тренінги
- В) технологія «Фідбек»

14. До інноваційних форм роботи вчителя-логопеда з батьками дитини з мовленнєвими порушеннями належать

- А) дошки оголошень, батьківські збори
- Б) технологія «Фідбек»
- В) бесіди, консультування.

15. Оберіть визначальну рису соціального партнерства:

А) відсутність конфліктів

Б) пошук консенсусу сторін через досягнення домовленостей задля забезпечення оптимального балансу інтересів

- В) ефективна взаємодія батьків і фахівців спеціальної освіти.

16. Спосіб організації спільного процесу діяльності та спілкування між батьками та фахівцем - це

- А) тип роботи вчителя-логопеда з батьками
- Б) форма роботи вчителя-логопеда з батьками
- В) прийом роботи вчителя-логопеда з батьками

17. Наявність знань, вмінь, навичок, необхідних для перетворення сімейного виховання на цілеспрямований, успішний процес з повноцінного вирішення завдань розвитку і виховання дитини з порушеннями мовлення – це

- А) самоосвіта батьків дитини-логопата
- Б) логопедична компетентність батьків
- В) логопедична підготованість

18. До залучених членів команди психолого-педагогічного супроводу належить:

- А) практичний психолог
- Б) медпрацівник
- В) учитель-дефектолог.

## Додаток Б4

**Методика «Визначення рівня сформованості діяльнісно-креативного компонента готовності»**

*Шановні здобувачі вищої освіти! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Просимо Вас відповісти на запитання анкети.*

Курс, група \_\_\_\_\_

№	Твердження	Відповіді			
		Так	Скоріше так	Скоріше ні	Так
1.	Я готовий взаємодіяти з командою на засадах пошани та доброзичливості				
2.	Я готовий залучати батьків до командної роботи				
3.	Я готовий використовувати ресурси громади для організації допомоги дітям з особливими освітніми потребами				
4.	Я готовий спрямувати командну роботу до вирішення завдань інклюзивної освіти.				
5.	Я готовий створювати позитивний мікроклімат у команді				
6.	Я готовий до вирішення проблем спільно з іншими фахівцями				
7.	Я готовий підтримувати інших фахівців і приймати допомогу та підтримку інших				
8.	Я готовий до залучення зовнішніх ресурсів (громадські організації, благодійні фонди тощо)				

9.	Я готовий до проектування і планування командної діяльності в умовах інклюзії				
10.	Я готовий до роботи в мультипрофільній команді фахівців				
11.	Я готовий до здійснення роботи на основі методик інклюзивного навчання				
12.	Я готовий швидко знаходити рішення на основі колективного командного досвіду				
13.	Я готовий до застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення командою ефективного результату				
14.	Я готовий до імпровізації процесі професійної діяльності				
15.	Я відкритий і мобільний у прийнятті педагогічних інновацій				



### Методика вивчення педагогічної рефлексії

*Шановні здобувачі вищої освіти! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Вам пропонується низка тверджень. Відповідаючи на них, позначайте в реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а незгоду - знаком «-».*

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз Вашого вчинку мирив Вас з вашими близькими?
2. Чи змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до вирішення змінити їх?
3. Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, що Ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?
5. Чи ставите Ви себе в своїй уяві на місце будь-якого незнайомої Вам невдачливої людини?
6. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
7. Чи довго Ви згадуєте зустріч з невдахою?
8. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?
9. Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистісної потребою розібратися в собі?
10. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінці самого себе?
12. Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних вчинків?
13. Часто Ви аналізуєте поведінку оточуючих Вас людей, уникаючи аналізувати своє?

14. Чи намагаєтеся Ви виявити для себе причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте Ви однозначною і беззаперечно правильною для себе думку людини, авторитетною в цікавій для Вас проблемі?
16. Чи намагаєтеся Ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?
18. Чи протиставляєте Ви думку авторитетної людини свої добре обдумані аргументи проти?
19. Чи збігається, Ваша точка зору на будь-яку проблему з думкою авторитетного людини в цій галузі?
20. Чи намагаєтеся Ви знайти причину будь-яких недозволених життєвих протиріч, що відносяться до Вас?
21. Чи буває так, що людські цінності, прийняті в суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?
22. Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?
23. Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати Вами свою поведінку завжди призводить до прийняття єдино правильного рішення?
24. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою або чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприємних для Вас?
25. Чи замислюєтеся Ви про поведінку сторонніх Вам людей, порівнюючи їх з собою?
26. Чи намагаєтеся Ви зайняти позицію стороннього Вам людини в конфліктній ситуації, намагаючись зіставити її з власної?
27. Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки, переживання?
28. Аналізуючи свої невдачі, чи схиляєтеся Ви до оцінки своєї поведінки?

29. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви більшою мірою приходите до висновку, що винен безлад в соціальному житті?

30. Аналізу Вашої поведінки в більшій мірі властива емоційна оцінка?

31. Чи наявна в аналізі власної поведінки більшого ступеня чітка словесна логіка?

32. Чи часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки?

33. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватися всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу і т.п.?

34. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви міняєте свій стиль спілкування з людьми?

### Обробка результатів

Для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії необхідно зіставити результати, отримані в ході проведення діагностики, з ключем для її обробки. За кожну відповідь, що співпадає з ключем, випробуваний отримує 1 бал, в протилежному - 0 балів, отримані бали підсумовуються.

### Ключ

1. +	2. +	3. +	4. -	5. +	6. +	7. +	8. +	9. +	10. -
11. +	12. +	13. -	14. +	15. -	16. +	17. +	18. +	19. -	20. +
21. +	22. -	23. +	24. +	25. +	26. +	27. +	28. +	29. -	30. -
31. +	32. -	33. -	34. +						

Якщо набрано від 0 до 11 балів, це свідчить про низький рівень розвитку рефлексії.

Якщо Ви набрали від 12 до 22 балів - середній рівень рефлексії.

Якщо набрали від 23 до 34 балів - високий рівень рефлексії.

**Методика «Визначення рівня сформованості  
рефлексивного компонента»**

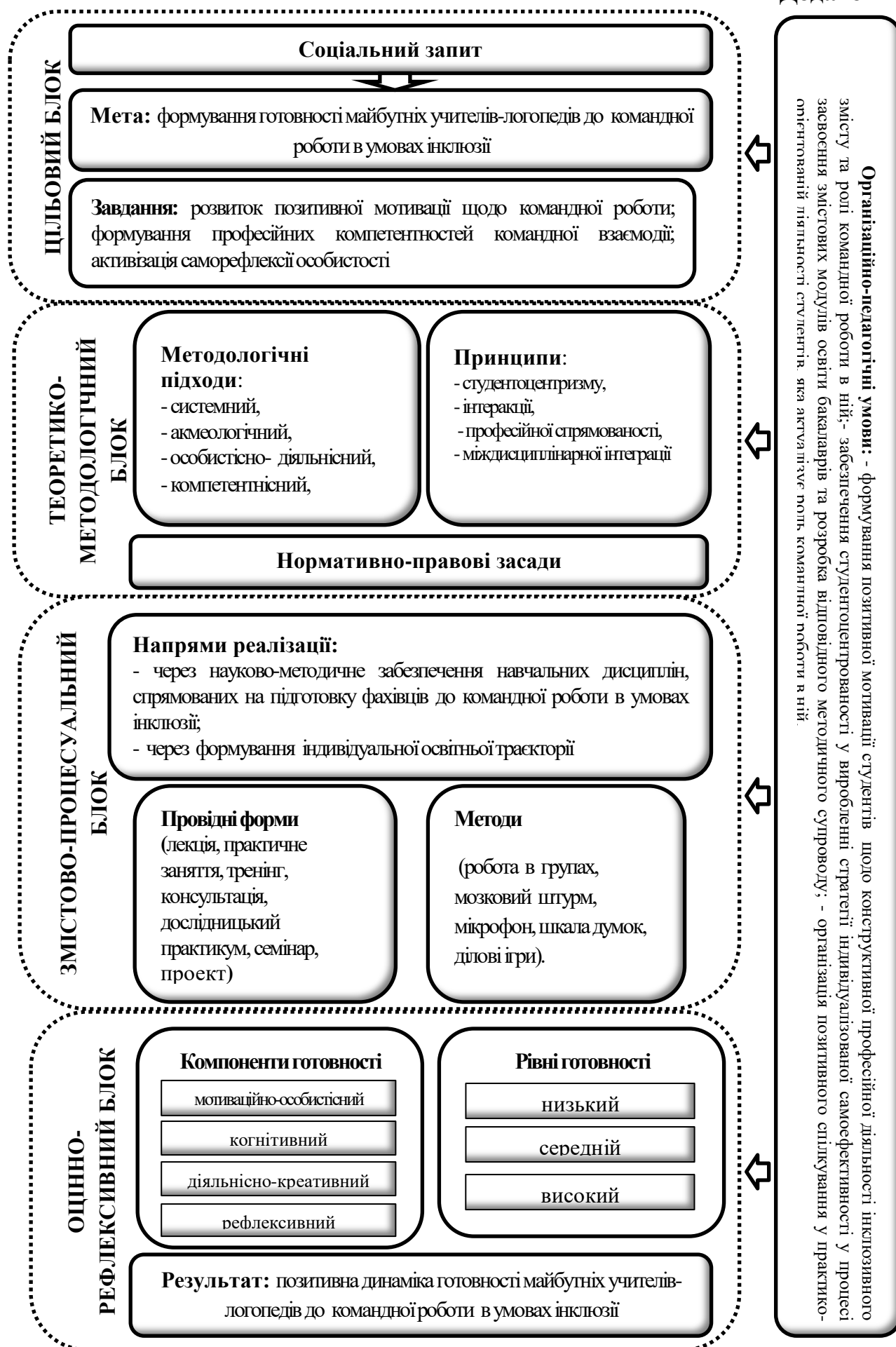
*Шановні здобувачі вищої освіти! Нами проводиться дослідження щодо встановлення рівня готовності майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії. Вам пропонується низка тверджень.*

Курс, група \_\_\_\_\_

№	Пропоноване твердження	Так	Скоріше так	Скоріше ні	Ні
1.	Я завжди намагаюся оцінити власну роботу.				
2.	Якщо в мене щось не виходить, я намагаюся знайти помилки в своїй роботі та виправити їх.				
3.	Я не зосереджуюся на невдачах, а намагаюся знайти більш ефективний алгоритм дій.				
4.	Я вважаю, що в мене є критичне мислення.				
5.	Шляхи виправлення помилок я готов (-а) шукати спільно з командою психолого-педагогічного супроводу				
6.	Я готов(-а) до перегляду командних ролей, якщо це буде ефективно для досягнення спільної мети.				
7.	Я вважаю, що діяльність команди в умовах інклюзії потребує постійного аналізу.				
8.	Я готов (-а) відвідувати тренінги, семінари, щоб розвиватися у професійному плані.				

9.	Я готов (-а) залучати о спільних тренінгів, семінарів членів команди психолого-педагогічного супроводу.				
10.	Я готов (-а) ділитися власним досвідом з іншими.				

## Додаток В



## Додаток Г

№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	40	низький	17	низький	30	низький	35	низький	31	низький
2	40	низький	22	низький	33	низький	40	низький	34	низький
3	44	середній	22	низький	37	низький	42	середній	37	низький
4	46	середній	22	низький	40	низький	45	середній	39	низький
5	49	середній	28	низький	42	середній	47	середній	42	середній
6	49	середній	28	низький	43	середній	50	середній	43	середній
7	51	середній	33	низький	45	середній	50	середній	45	середній
8	53	середній	33	низький	47	середній	51	середній	47	середній
9	53	середній	33	низький	50	середній	55	середній	48	середній
10	56	середній	39	низький	55	середній	59	середній	53	середній
11	56	середній	39	низький	62	середній	61	середній	56	середній
12	56	середній	44	середній	72	середній	62	середній	62	середній
13	56	середній	44	середній	73	середній	62	середній	62	середній
14	60	середній	50	середній	78	середній	65	середній	67	середній
15	60	середній	61	середній	83	високий	65	середній	71	середній
16	67	середній	61	середній	88	високий	66	середній	76	середній
17	74	середній	67	середній	98	високий	68	середній	84	високий

Таблиця 1.1. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (констатувальний етап експерименту) – КГ 1.

№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	42	середній	28	низький	30	низький	23	низький	33	низький
2	44	середній	33	низький	32	низький	31	низький	36	низький
3	49	середній	33	низький	35	низький	34	низький	39	низький
4	51	середній	33	низький	42	середній	35	низький	41	середній
5	53	середній	39	низький	43	середній	41	середній	45	середній
6	56	середній	39	низький	43	середній	42	середній	46	середній
7	56	середній	39	низький	47	середній	42	середній	48	середній
8	56	середній	39	низький	52	середній	42	середній	51	середній
9	56	середній	44	середній	53	середній	43	середній	52	середній
10	56	середній	44	середній	57	середній	43	середній	54	середній
11	56	середній	44	середній	58	середній	43	середній	54	середній
12	60	середній	44	середній	60	середній	45	середній	57	середній
13	60	середній	44	середній	62	середній	46	середній	58	середній
14	63	середній	50	середній	62	середній	46	середній	59	середній
15	63	середній	50	середній	62	середній	50	середній	60	середній
16	65	середній	50	середній	63	середній	53	середній	61	середній
17	67	середній	50	середній	63	середній	54	середній	62	середній
18	70	середній	50	середній	72	середній	54	середній	67	середній
19	72	середній	55	середній	73	середній	57	середній	69	середній
20	72	середній	61	середній	73	середній	62	середній	70	середній
21	72	середній	61	середній	80	середній	69	середній	74	середній
22	72	середній	61	середній	80	середній	70	середній	74	середній
23	74	середній	67	середній	80	середній	73	середній	76	середній
24	74	середній	67	середній	88	високий	74	середній	79	середній
25	79	середній	72	середній	92	високий	88	високий	84	високий
26	84	високий	78	середній	93	високий	91	високий	88	високий

Таблиця 1.2. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (констатувальний етап експерименту) – КГ 2

№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	51	середній	11	низький	30	низький	32	низький	33	низький
2	60	середній	17	низький	30	низький	39	низький	38	низький
3	63	середній	22	низький	32	низький	42	середній	40	низький
4	63	середній	22	низький	33	низький	43	середній	41	середній
5	63	середній	28	низький	35	низький	43	середній	43	середній
6	65	середній	33	низький	35	низький	46	середній	44	середній
7	67	середній	33	низький	37	низький	46	середній	46	середній
8	67	середній	39	низький	37	низький	50	середній	47	середній
9	67	середній	39	низький	40	низький	50	середній	49	середній
10	70	середній	39	низький	40	низький	50	середній	50	середній
11	70	середній	44	середній	42	середній	51	середній	51	середній
12	70	середній	44	середній	43	середній	51	середній	52	середній
13	72	середній	44	середній	48	середній	54	середній	55	середній
14	72	середній	44	середній	50	середній	55	середній	56	середній
15	72	середній	44	середній	53	середній	57	середній	58	середній
16	74	середній	50	середній	55	середній	58	середній	60	середній
17	74	середній	50	середній	58	середній	59	середній	62	середній
18	74	середній	50	середній	60	середній	59	середній	63	середній
19	77	середній	50	середній	63	середній	59	середній	65	середній
20	77	середній	50	середній	65	середній	61	середній	66	середній
21	81	високий	55	середній	72	середній	62	середній	71	середній
22	84	високий	56	середній	73	середній	62	середній	73	середній
23	84	високий	56	середній	78	середній	62	середній	75	середній
24	84	високий	61	середній	78	середній	64	середній	75	середній
25	84	високий	61	середній	83	високий	64	середній	79	середній
26	86	високий	67	середній	88	високий	65	середній	83	високий
27	93	високий	67	середній	98	високий	68	середній	90	високий

Таблиця 1.3. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (констатувальний етап експерименту) – ЕГ.

№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	49	середній	39	низький	37	низький	46	середній	42	середній
2	49	середній	44	середній	37	низький	46	середній	42	середній
3	49	середній	44	середній	40	низький	47	середній	44	середній
4	49	середній	44	середній	42	середній	50	середній	45	середній
5	49	середній	44	середній	43	середній	50	середній	45	середній
6	58	середній	44	середній	43	середній	51	середній	48	середній
7	60	середній	44	середній	43	середній	59	середній	49	середній
8	60	середній	50	середній	45	середній	61	середній	51	середній
9	60	середній	50	середній	47	середній	62	середній	52	середній
10	60	середній	50	середній	55	середній	62	середній	56	середній
11	65	середній	50	середній	63	середній	62	середній	61	середній
12	65	середній	56	середній	73	середній	65	середній	67	середній
13	72	середній	78	середній	77	середній	65	середній	75	середній
14	74	середній	83	високий	78	середній	65	середній	77	середній
15	74	середній	83	високий	83	високий	66	середній	79	середній
16	77	середній	89	високий	88	високий	68	середній	86	високий
17	84	високий	89	високий	92	високий	95	високий	89	високий

Таблиця 2.1. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (формульвальний етап експерименту) – КГ 1.



№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	56	середній	33	низький	38	низький	38	низький	43	середній
2	56	середній	39	низький	42	середній	41	середній	46	середній
3	60	середній	39	низький	47	середній	41	середній	49	середній
4	63	середній	44	середній	47	середній	42	середній	51	середній
5	63	середній	44	середній	50	середній	45	середній	53	середній
6	65	середній	44	середній	50	середній	46	середній	53	середній
7	65	середній	44	середній	50	середній	46	середній	53	середній
8	65	середній	44	середній	53	середній	49	середній	55	середній
9	67	середній	50	середній	53	середній	49	середній	57	середній
10	67	середній	50	середній	57	середній	49	середній	59	середній
11	70	середній	50	середній	57	середній	53	середній	60	середній
12	70	середній	50	середній	58	середній	54	середній	60	середній
13	72	середній	50	середній	63	середній	55	середній	63	середній
14	72	середній	50	середній	67	середній	57	середній	65	середній
15	72	середній	50	середній	67	середній	57	середній	65	середній
16	74	середній	55	середній	70	середній	57	середній	68	середній
17	77	середній	55	середній	72	середній	57	середній	70	середній
18	77	середній	61	середній	73	середній	62	середній	72	середній
19	77	середній	61	середній	73	середній	64	середній	72	середній
20	77	середній	61	середній	75	середній	68	середній	73	середній
21	79	середній	61	середній	80	середній	69	середній	76	середній
22	81	високий	67	середній	80	середній	70	середній	78	середній
23	81	високий	67	середній	83	високий	70	середній	79	середній
24	81	високий	67	середній	83	високий	73	середній	79	середній
25	86	високий	72	середній	92	високий	74	середній	86	високий
26	88	високий	78	середній	93	високий	90	високий	89	високий

Таблиця 2.2. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (формульний етап експерименту) – КГ 2.

№	мотиваційно-особистісний		когнітивний		діяльнісно-креативний		рефлексивний		ГОТОВНІСТЬ	
	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень	оцінка	рівень
1	51	середній	55	середній	55	середній	49	середній	53	середній
2	60	середній	44	середній	55	середній	51	середній	54	середній
3	63	середній	40	середній	57	середній	55	середній	56	середній
4	63	середній	43	середній	58	середній	55	середній	57	середній
5	63	середній	56	середній	60	середній	57	середній	60	середній
6	65	середній	55	середній	60	середній	57	середній	61	середній
7	67	середній	44	середній	60	середній	59	середній	59	середній
8	67	середній	44	середній	62	середній	59	середній	60	середній
9	67	середній	44	середній	65	середній	59	середній	62	середній
10	70	середній	44	середній	70	середній	61	середній	65	середній
11	70	середній	62	середній	71	середній	62	середній	69	середній
12	70	середній	58	середній	72	середній	62	середній	69	середній
13	72	середній	80	середній	77	середній	66	середній	75	середній
14	72	середній	86	високий	77	середній	68	середній	77	середній
15	72	середній	92	високий	76	середній	69	середній	77	середній
16	74	середній	90	високий	80	середній	69	середній	79	середній
17	74	середній	76	середній	81	високий	69	середній	77	середній
18	74	середній	86	високий	89	високий	69	середній	83	високий
19	77	середній	90	високий	88	високий	70	середній	84	високий
20	77	середній	88	високий	88	високий	70	середній	83	високий
21	81	високий	89	високий	89	високий	73	середній	86	високий
22	84	високий	72	середній	90	високий	76	середній	84	високий
23	84	високий	80	середній	91	високий	77	середній	86	високий
24	84	високий	81	високий	93	високий	78	середній	87	високий
25	84	високий	61	середній	85	високий	81	високий	80	високий
26	86	високий	88	високий	88	високий	82	високий	87	високий
27	93	високий	85	високий	98	високий	86	високий	94	високий

Таблиця 2.3. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії (формульний етап експерименту) –ЕГ

**Формувальні заходи****МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ****СИЛАБУС  
навчальної дисципліни****ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДО  
КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ*****1. Основна інформація про дисципліну***

Тип дисципліни: вибіркова Форма навчання: денна, заочна

Освітній ступінь: бакалавр

Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Освітня програма: Освітні, педагогічні науки

Рік навчання: 2-- 4 Семестр: 4-8

Кількість кредитів (годин):

Мова викладання: українська

Посилання на курс в онлайн-платформі GoogleClassroom:

***2. Інформація про викладача (викладачів)***

ПІБ: Каплиєнко Анастасія Іванівна

Науковий ступінь, вчене звання, посада: викладач

Кафедра: загальної педагогіки та спеціальної освіти

Робочий e-mail: kaplienko2020@idguonline.net

Години консультацій на кафедрі:

***3. Опис та мета дисципліни***

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти» є методи та форми організації педагогічної взаємодії вчителя-логопеда з усією командою психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями мовлення.

Метою вивчення дисципліни є: розкриття теоретичних основ організації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; ознайомлення майбутніх учителів-логопедів з їхніми функціями в умовах інклюзивного освітнього середовища; методологічними підходами до організації співпраці з командною психолого-педагогічного супроводу дитини, з батьками дитини.

Передумови для вивчення дисципліни: «Логопедія з практикумом», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», «Основи професійної етики корекційного педагога», «Педагогіка толерантності».

Міждисциплінарні зв'язки з курсами «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Педагогіка сімейного виховання», «Теорія і методика співпраці з родиною».

#### 4. Результати навчання

Здобувачі, які опанують змістом навчальної дисципліни «Інноваційні технології в логопедії» зрозуміють:

- характеристики інклюзивного освітнього середовища;
- завдання, склад, функції команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами;
- особливості роботи вчителя-логопеда в умовах інклюзії; сутність партнерської взаємодії; новітні технології співпраці з родиною.

У процесі вивчення курсу здобувачі можуть оволодіти такими **вміннями й навичками**:

- організовувати оптимальну взаємодію з командою психолого-педагогічного супроводу дитини;
- здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію;
- працювати в групі; створювати позитивний мікроклімат у команді;
- розпізнавати виховний потенціал сучасної родини; визначати педагогічний сенс взаємодії закладу інклюзивної освіти з родиною;
- застосовувати принципи особистісно-орієнтованої педагогіки;
- встановлювати із родиною партнерські стосунки.
- вирішувати складні педагогічні ситуації у команді;
- налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, партнерство;
- попереджати та розв'язувати конфлікти.

#### 5. Структура дисципліни

### Денна форма навчання

#### Тема № 1. Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція</b> (4 год.):</p> <p>Тема 1. <b>Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії.</b></p> <p>Поняття «інклюзивне освітнє середовище». Нормативно-правова база. Універсальний дизайн в освіті. Командна взаємодія в інклюзивному освітньому середовищі</p>	<p>Інклюзивне навчання: досвід упровадження / упоряд. А. А. Колупасва. Київ : ВГ Шкільний світ, 2015. 200 с.</p> <p>Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с</p>
<p><b>Семінарське заняття</b> (2 год.):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Офіційні засади інклюзивної освіти в Україні.</li> <li>2. Міжвідомча співпраця в інклюзивній освіті.</li> </ol>	<p>Перхун Л. Впровадження інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. <i>Імплементация европейских стандартів в українські освітні дослідження</i> : зб. матер. II Міжнар. наук. конфер. Укр. асоціації дослідників освіти 15 червня 2018 р. Київ, 2018. С. 116–120.</p>

<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1. Зробіть конспект статті.</p>	<p>Гужва М. А. Передумови налагодження міжвідомчої взаємодії фахівців у процесі допомоги аутичним дітям. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2016. Вип. 6.</p>
--	---

**Тема № 2. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання**

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція</b> (4 год.): Поняття «команда». Проблема командотворення в параметрах психологічних і педагогічних досліджень. Ознаки команди. Ціннісний зміст командних ролей. Рольова компетентність особистості вчителя-логопеда.</p>	<p>Дмітрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2016. Вип. 7., Каплієнко А. І. Командна робота в умовах інклюзії: термінологічний аспект. <i>Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: derSammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu denMaterialien der internationalen wissenschaftlich-praktischenKonferenz</i> (B. 4), 5. Juni, 2020. Stuttgart, Deutschland:Europäische Wissenschaftsplattform. С. 55–56.</p>
<p><b>Семінарське заняття</b> (2 год.): 1. Сучасні підходи до проблеми командотворення. 2. Ознаки команди. Мета, завдання, принципи командотворення. 3. Команда психолого-педагогічного супроводу: склад, функції учасників.</p>	<p>Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1. Зробіть конспект статті. 2. Розподіліть ролі членів команди психолого-педагогічного супроводу. Визначте принципи та напрямки роботи кожного учасника.</p>	<p>Дмітрієва О.І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2015. Вип. 5</p>

**Тема № 3. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.**

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
--	---

<p><b>Лекція (4 год.):</b> Поняття «психолого-педагогічного супроводу». Завдання, склад команди психолого-педагогічного супроводу. Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Принципи роботи команди психолого-педагогічного супроводу.</p>	<p>Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2019. Вип.13. С. 116.</p>
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b> 1. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами: склад, завдання, принципи роботи.</p>	<p>Кічук Н. В. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. <i>Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії</i>. Ізмаїл. 2019. С. 60-64.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1 Зробіть конспект статті.</p>	<p>Скрипник Т.В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2019. Вип.14.</p>

#### Тема № 4. Функції членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з мовленнєвими порушеннями

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція (4 год.):</b> Функції адміністрації закладу інклюзивної освіти, вчителів, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, асистента вчителя, медичного працівника, батьків та ін.</p>	<p>Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. <i>Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський</i>. 2011. Вип. 17 (1). С.7-11.; 8</p>
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b> 1. 1. Передумови успішності вчителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу. 2. 2. Ціннісно-рольова природа інтеракції у командах. 3. 3. Ціннісно-рольові орієнтації вчителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу.</p>	<p>Руда Г. В. Професійна взаємодія шкільного психолога і педагога: теоретичний аспект <i>Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія</i> : зб.наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. Т. 1. Ч. 27. С. 145 – 150.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1. Розпишіть алгоритм проведення діагностики мовленнєвого розвитку дитини під час комплексного психолого-педагогічного обстеження.</p>	

2. Порівняйте практику командної взаємодії фахівців спеціальної освіти в Україні та за кордоном	
---	--

### Тема № 5. Роль учителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<b>Лекція (2 год.):</b> Функції вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі. Роль учителя-логопеда в соціалізації дитини-логопата.	Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. Науковий часопис. <i>Корекційна педагогіка</i> . 2012. Вип.21. С. 286-290.
<b>Семінарське заняття (2 год.):</b> 1. Компетентності вчителя-логопеда в умовах інклюзії. 2. Функції вчителя-логопеда в умовах інклюзії. 3. Робота вчителя-логопеда щодо соціалізації дитини-логопата.	Каплієнко А. І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. <i>Інноваційна педагогіка</i> . 2019. Вип.15. Т. 1.С. 96–100 Коломоєць Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i> . 2019. Вип.14.
<b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1. Розробіть індивідуальний корекційно-реабілітаційний маршрут розвитку здобувача освіти. 2. Проведіть моніторинг громадських організацій, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами. Розробіть маршрут взаємодії з ними.	

### Тема № 6. Інклюзивно-ресурсний центр як суб'єкт партнерської взаємодії в системі інклюзивної освіти

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<b>Лекція (2 год.):</b> Інклюзивно-ресурсний центр: нормативно-правова база, функції, завдання, штат, принципи роботи. Організація проведення комплексної оцінки. Взаємодія команди психолого-педагогічного супроводу та інклюзивно-ресурсного центру.	Постанова Кабінету міністрів України « про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 №545 (зі змінами постанова 617)

<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <p>1. Організаційно-методичні основи роботи інклюзивно-ресурсного центру.</p> <p>2. Кадрове забезпечення інклюзивно-ресурсного центру.</p>	<p>Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.</p>
<p>Зробіть конспект статті.</p>	<p>Лорман Т., Дешлер Дж., Харві Д. Розроблення і впровадження індивідуального навчального плану. <i>Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб.</i> Київ, 2010. С. 1-28.</p>

### Тема № 7. Командна взаємодія в реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p>Лекція (2 год.):</p> <p>Індивідуальна програма розвитку.</p> <p>Індивідуальна освітня траєкторія.</p> <p>Налагодження продуктивної професійно-корекційної та навчально-реабілітаційної взаємодії в інтересах дитини-логопата.</p>	<p>Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник Під заг. ред. Софій Н. З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.</p>
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <p>1. Нормативні документи щодо індивідуальної програми розвитку дитини.</p> <p>2. Що таке індивідуальна навчальна програма та індивідуальний навчальний план у контексті написання індивідуальної програми розвитку?</p> <p>3. Етапи створення індивідуальної програми розвитку.</p>	<p>Комбарова А. Індивідуальна корекційно-розвивальна програма для дитини. <i>Інформатика в школі.</i> 2018. № 9. С.10–21.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b></p> <p>1. Складіть індивідуальну програму розвитку дитини з ТПМ.</p> <p>2. Розробіть конспект комплексного заняття із розвитку мовлення для дітей з ТПМ.</p>	

### Тема № 8. Подолання міжособистісних конфліктів

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p>Лекція (4 год.):</p> <p>Поняття конфлікту. Причини виникнення конфлікту. Його природа, шляхи вирішення.</p>	<p>Буган Ю., Семак С. Конфлікти інтересів у інклюзивному класі та шляхи їх вирішення. <a href="http://doshkilla.blogspot.com/2016/10/blog-post_20.html">http://doshkilla.blogspot.com/2016/10/blog-post_20.html</a></p>

Співпраця у розв'язанні складних педагогічних ситуацій.	Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Засеркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с. Чопік О.В. Формування взаємин учнів інклюзивного класу: Методичний посібник м.Кам'янець Подільський: Науково-методичний центр ЗШО №7, 2016. 50 с.
<b>Семінарське заняття (4 год.):</b> 1. Особливості організації навчання в інклюзивному класі. 2. Роль фахівців спеціальної освіти у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. 3. Створення позитивного клімату командою супроводу в інклюзивному навчальному закладі.	Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами : соціальнопедагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації. <i>Соціальний педагог</i> . 2018. №12. С. 7–10. Жилка О. Основні правила етичного спілкування з людьми з особливими потребами : година спілкування з елементами тренінгу для учнів 5-го класу <i>Шкільному психологу</i> . 2019. № 1. С. 22–25.
<b>Завдання для самостійної роботи:</b> 1. Розробіть тематичну гру-заняття з формування лексико-граматичних категорій та розвитку зв'язного мовлення. 2. Розробіть тренінг для учнів «Згуртування колективу».	

### Тема № 9 Співпраця вчителя-логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення

<b>Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання</b>	<b>Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси</b>
<b>Лекція (2 год.):</b> Форми та методи роботи з родиною дитини з особливими освітніми потребами. Консультативна допомога вчителя-логопеда батьками дитини з мовленнєвими порушеннями.	Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i> , Випуск №9 (2017).
<b>Семінарське заняття (2 год.):</b> 1. Форми та методи роботи з батьками дитини з ТПМ. 2. Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. 3. Правила комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами.	Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах. За заг. ред. Колупасвої А.А. Київ, 2010. 363 с Заміщак М. Психологічні проблеми сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами. <i>Вісник соціально-гуманітарного факультету : зб. наук. Праць</i> . Дрогобич, 2016. Вип. 4. С. 83–88.



<p>1. Складіть рекомендації батькам дитини з тяжкими мовленнєвими порушеннями.</p> <p>2. Розробіть лекцію для батьків («Профілактика мовленнєвих порушень», «Причини мовленнєвих порушень», «Артикуляційна гімнастика — основа правильної звуковимови»)</p>	
---	--

## Тема № 10. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція (2 год.):</b></p> <p>Поняття партнерства. Партнерство з батьками. Пошук незалежних партнерів і провайдерів допомоги в інклюзивній освіті. Громадські організації, благодійні фонди – методи співпраці.</p>	<p>Каплієнко А.І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. <i>Особлива дитина: навчання і виховання</i>. 2020. Вип. 1 (97). С. 57–64.</p>
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Акмеологічні засади соціального партнерства</li> <li>2. Партнерська взаємодія як основа ефективного впровадження інклюзії.</li> </ol>	<p>Каплієнко А. І. Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі. <i>Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір: зб. наукових праць за матеріалами наук.-практ. конф.</i> Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 68–71</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зробити добірку громадських організацій у регіоні, які опікуються дітьми з ООП.</li> </ol>	

## Заочна форма навчання

### Тема № 1. Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція (2 год.):</b></p> <p>Тема 1. <b>Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії.</b></p> <p>Поняття «інклюзивне освітнє середовище». Нормативно-правова база. Універсальний дизайн в освіті. Командна взаємодія в інклюзивному освітньому середовищі</p>	<p>Інклюзивне навчання: досвід упровадження / упоряд. А. А. Колупасва. Київ : ВГ Шкільний світ, 2015. 200 с.</p> <p>Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с</p>

<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сучасні підходи до проблеми командотворення.</li> <li>2. Ознаки команди. Мета, завдання, принципи командотворення.</li> <li>3. Команда психолого-педагогічного супроводу: склад, функції учасників.</li> </ol>	<p>Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зробіть конспект статті.</li> <li>2. Розподіліть ролі членів команди психолого-педагогічного супроводу. Визначте принципи та напрямки роботи кожного учасника.</li> </ol>	<p>Дмітрієва О.І. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2015. Вип. 5</p>

**Тема № 2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.**

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Лекція (4 год.):</b></p> <p>Поняття «психолого-педагогічного супроводу». Завдання, склад команди психолого-педагогічного супроводу. Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Принципи роботи команди психолого-педагогічного супроводу.</p>	<p>Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. <i>Актуальні питання корекційної освіти</i>. 2019. Вип.13. С. 116.</p>
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організаційно-методичні основи роботи інклюзивно-ресурсного центру.</li> <li>2. Кадрове забезпечення інклюзивно-ресурсного центру.</li> </ol>	<p>Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.</p>
<p>Зробіть конспект статті.</p>	<p>Лорман Т., Дешплер Дж., Харві Д. Розроблення і впровадження індивідуального навчального плану. <i>Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб.</i> Київ, 2010. С. 1-28.</p>

### Тема № 3. Подолання міжособистісних конфліктів

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Семінарське заняття (4 год.):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Особливості організації навчання в інклюзивному класі.</li> <li>2. Роль фахівців спеціальної освіти у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.</li> <li>3. Створення позитивного клімату командою супроводу в інклюзивному навчальному закладі.</li> </ol>	<p>Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами : соціальнопедагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації. <i>Соціальний педагог</i>. 2018. №12. С. 7–10.</p> <p>Жилка О. Основні правила етичного спілкування з людьми з особливими потребами : година спілкування з елементами тренінгу для учнів 5-го класу <i>Шкільному психологу</i>. 2019. № 1. С. 22–25.</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розробіть тематичну гру-заняття з формування лексико-граматичних категорій та розвитку зв'язного мовлення.</li> <li>2. Розробіть тренінг для учнів «Згуртування колективу».</li> </ol>	

### Тема № 4. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті

Перелік питань/завдань, що виносяться на обговорення/опрацювання	Рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси
<p><b>Семінарське заняття (2 год.):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Акмеологічні засади соціального партнерства</li> <li>2. Партнерська взаємодія як основа ефективного впровадження інклюзії.</li> </ol>	<p>Каплієнко А. І. Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі. <i>Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір: зб. наукових праць за матеріалами наук. - практ. конф.</i> Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 68–71</p> <p>Каплієнко А.І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. <i>Особлива дитина: навчання і виховання</i>. 2020. Вип. 1 (97). С. 57–64</p>
<p><b>Завдання для самостійної роботи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зробити добірку громадських організацій у регіоні, які опікуються дітьми з ООП.</li> </ol>	

## Тематика індивідуальних завдань

### *Тематика повідомлень (договідей)*

1. Комунікативна компетентність вчителя-логопеда.
2. Форми та методи роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами.
3. Консультування батьків як форма роботи вчителя-логопеда.
4. Методична робота вчителя-логопеда.
5. Сприятливий мікроклімат у класі як умова успішного навчання учня з тяжкими порушеннями мовлення.
6. Командна взаємодія фахівців спеціальної освіти: досвід зарубіжжя.
7. Вплив учителів-предметників на адаптацію школяра з особливими освітніми потребами в новому класі.
8. Психологія командотворення.
9. Ціннісна готовність до командної праці вчителя-логопеда.
10. Шляхи уникнення та подолання міжособистісних конфліктів.
11. Співпраця з батьками – запорука успішності учня з порушеннями мовлення.
12. Нормативно-правова база впровадження команди психолого-педагогічного супроводу.
13. Робота команди психолого-педагогічного супроводу над підвищенням самооцінки дитини-логопата.
14. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами: досвід зарубіжжя.
15. Громадські організації та благодійні фонди для дітей з особливими освітніми потребами в Україні.
16. Принципи та засади роботи з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення.
17. Функції асистента вчителя в команді психолого-педагогічного супроводу дитини.
18. Педагогічні основи міждисциплінарної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.
19. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи.
20. Гуманістичні засади навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

### ***Орієнтовні завдання для самостійної роботи***

#### ***6. Політика курсу***

##### **Політика щодо відвідування навчальних занять**

Згідно з «Положенням про порядок оцінювання рівня навчальних досягнень студентів в умовах ЄКТС в ІДГУ» студенти мають обов'язково бути присутніми на лекційних і семінарських заняттях. Студент, який з поважних причин, підтверджених документально, не мав був відсутній на семінарському занятті, має право на відпрацювання у двотижневий термін після повернення до навчання. Студент, який не використував надане йому право у встановлений термін або пропустив заняття без поважних причин, отримує за

кожне пропущене заняття 0 балів. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, мають в повному обсязі виконати додаткові індивідуальні завдання, попередньо узгодивши їх з викладачем. Присутність на модульній контрольній роботі є обов'язковою. У випадку відсутності студента на проміжному контролі з поважної причини, підтвердженої документально, йому призначається інша дата складання модульної контрольної роботи.

### **Політика академічної доброчесності**

Студенти мають дотримуватись правил академічної доброчесності відповідно до «Кодексу академічної доброчесності в ІДГУ». Наявність академічного плагіату в студентських доповідях є підставою для виставлення негативної оцінки. Списування студентів під час проведення модульної контрольної роботи чи іспиту є підставою для дострокового припинення її складання та виставлення негативної оцінки.

### **7. Проміжний і підсумковий контроль**

#### **Форма проміжного контролю**

Модульна контрольна робота проводиться у формі тестових завдань, відповіді на які дають можливість оцінити рівень оволодіння знаннями з теоретичних основ курсу, а також вміння комплексно застосовувати ці знання у процесі роботи в умовах інклюзії.

#### **Форма підсумкового контролю**

Залік (проводиться у письмовій формі за тестовими технологіями).

### **8. Критерії оцінювання результатів навчання**

#### **Шкала та схема формування підсумкової оцінки**

<b>Підсумковий бал</b>	<b>Оцінка за традиційною шкалою</b>
51-100	зараховано
1-50	не зараховано

#### **Схема розподілу балів**

##### **Залік**

<b>Максимальна кількість балів</b>	<b>70 балів</b> (поточний контроль) – середньозважений бал оцінок за відповіді на семінарських заняттях та виконання індивідуальних завдань, який переводиться у 100-бальну шкалу з ваговим коефіцієнтом.0,7	<b>30 балів</b> (проміжний контроль) – за результатами виконання модульної контрольної роботи
<b>Мінімальний пороговий рівень</b>	<b>35 балів</b> (поточний контроль)	<b>16 балів</b> (проміжний контроль)

Підсумкова оцінка виставляється за результатами поточного та проміжного контролю. Під час поточного контролю оцінюються відповіді студента на семінарських заняттях та результати самостійної роботи. Нарахування балів за поточний контроль відбувається відповідно до «Положення про порядок оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах ЄКТС в ІДГУ»

## Критерії оцінювання під час аудиторних занять

Оцінка	Критерії оцінювання навчальних досягнень
<b>5 балів</b>	Оцінюється робота студента, який у повному обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно, самостійно та аргументовано його викладає, глибоко та всебічно розкриває зміст теоретичних запитань та практичних завдань, використовуючи при цьому обов'язкову та додаткову літературу, вільно послуговується науковою термінологією, розв'язує задачі стандартним або оригінальним способом, наводить аргументи на підтвердження власних думок, здійснює аналіз та робить висновки.
<b>4 бали</b>	Оцінюється робота студента, який достатньо повно володіє навчальним матеріалом, обґрунтовано його викладає, в основному розкриває зміст теоретичних запитань та практичних завдань, використовуючи при цьому обов'язкову літературу, розв'язує задачі стандартним способом, послуговується науковою термінологією. Але при висвітленні деяких питань не вистачає достатньої глибини та аргументації, допускаються при цьому окремі неістотні неточності та незначні помилки.
<b>3 бали</b>	Оцінюється робота студента, який відтворює значну частину навчального матеріалу, висвітлює його основний зміст, виявляє елементарні знання окремих положень, записує основні формули, рівняння, закони. Не здатний до глибокого, всебічного аналізу, обґрунтування та аргументації, не користується необхідною літературою, допускає істотні неточності та помилки.
<b>2 бали</b>	Оцінюється робота студента, який не володіє навчальним матеріалом у достатньому обсязі, проте фрагментарно, поверхово (без аргументації та обґрунтування) викладає окремі питання навчальної дисципліни, не розкриває зміст теоретичних питань і практичних завдань.
<b>1 бал</b>	Оцінюється робота студента, який не в змозі викласти зміст більшості питань теми та курсу, володіє навчальним матеріалом на рівні розпізнавання явищ, допускає істотні помилки, відповідає на запитання, що потребують однослівної відповіді.
<b>0 балів</b>	Оцінюється робота студента, який не володіє навчальним матеріалом та не в змозі його висвітлити, не розуміє змісту теоретичних питань та практичних завдань.

### 8.1. Критерії оцінювання індивідуальних завдань

Вид	Максимальна кількість балів
Підготовка дидактичного матеріалу	5
Конспект першоджерел	5
Підготовка повідомлення (доповіді)	5

Критеріями оцінювання *дидактичного матеріалу (вправ тощо)* є вміння студента доцільно добирати дидактичний матеріал відповідно до поставленої мети.

Критеріями оцінювання роботи з *першоджерелами* є здатність студента тезово розкрити зміст запропонованого матеріалу.

Оцінювання *повідомлення (доповіді)* здійснюється за такими критеріями: самостійність та оригінальність дослідження, виконання поставлених автором завдань, здатність здійснювати узагальнення на основі опрацювання теоретичного матеріалу та відсутність помилок при оформленні цитування й посилань на джерела.

**Викладач**

\_\_\_\_\_

(підпис)

Каплієнко А.І.

(ПІБ)

Затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти

протокол № \_\_\_\_ від «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**Завідувач кафедри**

\_\_\_\_\_

(підпис)

Звєкова В.К.

(ПІБ)

<b>Формувальні заходи</b>		<b>Компонент ГМФ спеціальної освіти (вчителя-логопеда) до командної роботи в умовах інклюзії</b>	<b>Компетентності</b>
участь у Тижнях логопеда, Тижнях психічного здоров'я, Днях відкритих дверей, Фестивалях науки, вправи «Ланцюжок», «Вузенький місток», «Ефект метелика», «Дипломат»	курс «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти»	Мотиваційно-особистісний	здатність до примноження цінностей демократичного суспільства, усвідомлення цінностей інклюзії, орієнтація на взаємодію, націленість на успіх у розв'язанні завдань інклюзивної освіти, усвідомлення цінностей командної взаємодії, міжособистісна ефективність, лідерські компетентності.
лекція, семінарське заняття, практичне заняття, майстер-класи логопедів-практиків, заняття з елементами тренінгу, зустрічі з представниками ГО, метод питання-відповідь, контрольні заходи за допомогою веб-технологій		Когнітивний	розуміння сутності роботи з батьками, розуміння сутності роботи з іншими фахівцями, розуміння механізму співпраці зі спільнотою, здатність до комплексного корекційно-педагогічного, психологічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, розуміння ефективності спільної реалізації



			корекційно-освітніх технологій
ділова гра «Консультування батьків», метод кейс-стаді, метод проблемних ситуацій, метод опори на життєвий досвід здобувача вищої освіти, робота в Лабораторії практичної підготовки (Студії логопедичного розвитку), індивідуальний коучинг		Діяльнісно-креативний	здатність працювати в команді, здатність до міжособистісної взаємодії, здатність до комплексного психолого-педагогічного супроводу сім'ї, здатність до педагогічної творчості, комунікативна компетентність, здатність використовувати фахові знання у практиці взаємодії з іншими, організація спільної діяльності
метод рефлексії метод «Мікрофон», взаємооцінка, самооцінка		Рефлексивний	здатність до саморозвитку та самовдосконалення, здатність до саморефлексії, здатність оцінювати результативність команди та свою роль у ній, навчання протягом життя

## Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.orgТел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

01. 10. 2020 № 57-44/1100

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
про впровадження  
результатів дисертаційного дослідження  
**Капліснко Анастасії Іванівни**  
на тему : «**Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії**»  
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

У результаті роботи над дисертаційним дослідженням Анастасії КАПЛІСНКО на тему: «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» розширене термінологічне коло понять даної теми, зокрема, вперше визначена «готовність майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії»; обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти з опорою на діагностувальний інструментарій та вимоги стратегії підготовки бакалаврів; уточнено професіограму логопеда з урахуванням умов інклюзивної освіти; удосконалено зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у закладі вищої освіти; подальшого розвитку набуло вивчення феноменології партнерства між батьками дітей-логопатів і фахівцями спеціальної освіти.

Упродовж 2019-2020, 2020-2021 рр. матеріали дослідження дисертантки, зокрема, навчально-методичні матеріали запропонованого спецкурсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», було впроваджено в лекційні курси, викладання яких забезпечувала кафедра прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, а саме: «Організація діяльності міждисциплінарної команди спеціалістів», «Психологічний супровід сім'ї дитини з особливими потребами», «Теорія та методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення».

Проведене дослідження Анастасії КАПЛІСНКО дозволяє розширити наукові уявлення про форми і методи організації навчання, що сприяють формуванню готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до командної роботи в умовах інклюзії.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дисертаційного дослідження в навчальний процес (протокол № 4 від 24.11.2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Ректор університету, професор

(підпис)

Ігор БОГДАНОВ

Гарант освітньої програми «Спеціальна освіта»  
другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
завідувач кафедри прикладної психології та логопедії,  
к.пед.н., доцент

(підпис)

Олена РЕВУЦЬКА



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"65020, м.Олеся, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: [pdpu@pdpu.edu.ua](mailto:pdpu@pdpu.edu.ua)від 25.01.2021 № 144/31/3  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_**Довідка про впровадження  
результатів дисертаційного дослідження****Каплієнко Анастасії Іванівни****на тему : «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії», представленої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати дисертаційного дослідження Каплієнко Анастасії Іванівни на тему: «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» було впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» впродовж 2018-2019 рр.

Окремі навчально-методичні матеріали запропонованого спецкурсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти» використовувалися при читанні лекцій і проведенні практичних занять з дисциплін, викладання яких забезпечувала кафедра сімейної та спеціальної педагогіки і психології, а саме: «Основи інклюзивної освіти», «Логопедичне консультування». Впровадження запропонованого матеріалу сприяло підвищенню рівня навчально-професійного рівня студентів.

Схвалення отримали і запропоновані Каплієнко А.І. організаційно-педагогічні умови формування майбутніх учителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.

Завідувач кафедри сімейної  
та спеціальної педагогіки і психології

О. Г. Бабчук

Проректор  
з наукової роботи

Г. В. Музиченко





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Рспіна, 12 м. Ізмаїл,  
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610  
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001  
E-mail: idgu@ukr.net  
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ  
МФО 820172  
P/p UA728201720343151001200012580  
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/52  
05.02.2021

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»**

Проректор з науково-педагогічної роботи

Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету

Циганенко Л.Ф.



**Довідка**

**про впровадження**

**результатів дисертаційного дослідження**

**Каплієнко Анастасії Іванівни**

**на тему : «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної  
освіти до командної роботи в умовах інклюзії»  
зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Упродовж 2017-2021 рр. на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету відбувалась апробація матеріалів дисертаційного дослідження А.І. Каплієнко «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії».

Протягом 2017-2019 рр. відбувалося емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти спеціальностей «Спеціальна освіта (логопедія).

Дошкільна освіта дітей з вадами мовленнєвого розвитку», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта. Інклюзивна освіта». За розробленим психодіагностичним інструментарієм вивчалися стани та рівні готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії.

Розроблена авторкою модель формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії використовувалася в аудиторній роботі університету, були впроваджені педагогічні умови щодо підготовки майбутніх логопедів до командної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Так, упродовж 2019-2020, 2020-2021 рр. матеріали дослідження дисертантки, зокрема, навчально-методичні матеріали запропонованого спецкурсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», було впроваджено в лекційні курси, викладання яких забезпечувала кафедра загальної педагогіки та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, а саме: «Інноваційні технології в логопедії», «Соціальне партнерство в інклюзивній освіті», «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» та інші.

Проведене А.І. Каплієнко дослідження дозволяє розширити наукові уявлення про форми і методи організації навчання, що сприяють формуванню готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти, зокрема, вчителів-логопедів, до командної роботи в умовах інклюзії. Тож, зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дисертаційного дослідження в навчальний процес.

**Завкафедри загальної педагогіки  
та спеціальної освіти  
Ізмаїльського державного  
гуманітарного університету**



**доц. В. К. Звєкова**

Міністерство освіти і науки України  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ  
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»  
 вул. Сухомлинського, 30,  
 м. Переяслав,  
 Київська обл., 08401  
 тел.: (04567) 5-63-89  
 факс: 5-63-94  
 ел. пошта: phdpu.edu@gmail.com



Ministry of Education and Science of Ukraine  
 STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION  
 «PEREIASLAV-KHMELNYSKYI  
 HRYHORIY SKOVORODA  
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»  
 Sukhomlynskooho Str., 30,  
 Pereiaslav,  
 Kyiv reg., 08401  
 tel.: (04567) 5-63-89  
 fax: 5-63-94  
 e-mail: phdpu.edu@gmail.com

22.04.2021 № 24/1

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Каплієнко Анастасії Іванівни**

на тему: «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти  
 до командної роботи в умовах інклюзії»  
 зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка

У дисертаційному дослідженні Анастасії КАПЛІЄНКО на тему: «Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії» здійснена спроба розкрити теоретичні основи організації психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням командного підходу, приділено увагу компетентнісним засадам формування професійної ідентичності майбутніх фахівців спеціальної освіти, а також їхньої взаємодії з фахівцями дошкільної та початкової освіти, іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу.

Матеріали дослідження дисертантки, зокрема, навчально-методичні матеріали курсу «Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти», було впроваджено в лекційні курси, викладання яких забезпечувала кафедра менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти факультету педагогічної освіти, менеджменту та мистецтва ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» впродовж 2020-2021 н.р.

Враховуючи актуальність зазначеної проблематики, колективом кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти факультету педагогічної освіти, менеджменту та мистецтва ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дисертаційного дослідження в навчальний процес (протокол № 10 від 16 квітня 2021 р.).

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

**Проректор**

**з наукової роботи та інноваційної діяльності**



*В.Л. Дудар* Дудар В.Л.