

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Черніченко Людмила Анатоліївна

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

Монографія

Умань
Видавничо-поліграфічний центр «ВІЗАВІ»
2021

УДК 378.018.8:376-056.264-051(02)

Ч-49

Рецензенти:

Цимбал-Слатвінська С. В., доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Демченко І. І., доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Лякішева А. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Рекомендовано до друку

Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 15 від 30.03.2021 р.)

Черніченко Л. А.

Ч-49 Теорія і практика професійної підготовки логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивній дошкільній освіті: монографія / Черніченко Людмила Анатоліївна; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань: Візаві, 2021. – 188 с., ISBN

У монографії здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку теорії та практики підготовки логопедів до інноваційної діяльності в Україні. Розкриті теоретичні основи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, діагностика готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Висвітлені сучасні технології реалізації інтеграції складових професійної підготовки. У посібнику розглядаються психолого-педагогічні засади та технології реалізації міждисциплінарної підготовки майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах.

Видання адресоване науковим працівникам, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти для підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», а також у системі післядипломної педагогічної освіти для розроблення освітньо-виховних програм, методичних посібників, науково-методичних рекомендацій для логопедів, вихователів та психологів закладів дошкільної освіти, а також батьків дітей дошкільного віку.

УДК 378.018.8:376-056.264-051(02)

ЗМІСТ

Передмова		4
РОЗДІЛ 1	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	7
1.1	Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти в науковій теорії та освітній практиці	7
1.2	Зміст та характеристика ключових понять дослідження	16
1.3	Сутність та особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти	28
	Висновки до першого розділу	39
РОЗДІЛ 2	ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	42
2.1	Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	42
2.2	Критерії, показники та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	53
2.3	Організація дослідження та методика проведення констатувального етапу експерименту	64
2.4	Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	80
2.5.	Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	94
2.6	Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	111
	Висновки до другого розділу	120
Післямова		123
Список використаних джерел		127
Додатки		153

Передмова

Демократичні перетворення, які відбуваються в Україні, зумовили зміну ставлення суспільства до осіб, які мають обмежені можливості здоров'я та призвели до розуміння необхідності їхньої соціалізації. В Україні словосполучення «інклюзивна освіта» почало активно використовуватися лише останні кілька років. Було адаптоване законодавство і перші зміни почали впроваджуватися на рівні загальноосвітніх шкіл.

Визначаючи обов'язковість виконання міжнародних документів (Декларацію ООН про Права Людини, Конвенцію про права осіб з інвалідністю, Конвенцію ООН про права дитини), наша держава сприяє процесу вільного перебування осіб з особливостями в психофізичному розвитку в суспільстві, зокрема, в закладах освіти. Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» в державі задекларовано впровадження інклюзивної освіти у всіх її ланках (дошкільної, загальної, середньої, професійної та вищої). Особливо важливим є впровадження інклюзивної дошкільної освіти, яка дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу як у фізичному, так і в психосоціальному розвитку дитини.

Після прийняття Україною низки міжнародних документів на державному й освітньому рівнях ухвалено велику кількість законів, концепцій, програм та інших нормативних документів щодо інклюзивної дошкільної освіти, теоретична реалізація яких нині супроводжується фундаментальними науковими розробками В. Бондаря, В. Засенко, А. Колупаєвої, Т. Сак, Н. Софій, М. Супруна та ін.

Тому вкрай важливим є вдосконалення підготовки фахівців, які забезпечуватимуть упровадження інклюзивної дошкільної освіти. На сучасному етапі в системі вищої освіти здійснюється перегляд системи професійної підготовки логопедів. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Виділення інноваційної спрямованості освіти як однієї із найважливіших проблем сучасної наукової думки і практики стало результатом реалізації тенденцій побудови інформаційного суспільства та усвідомлення ролі інноваційних процесів. Інноваційна діяльність в освіті, інтенсивний розвиток інноваційних процесів

принципово змінюють систему професійної педагогічної підготовки фахівців.

До теперішнього часу накопичені результати досліджень науковців різних країн, що забезпечують певні наукові передумови для теоретичного осмислення як власне феномена готовності майбутніх фахівців, так і особливостей їхньої діяльності в умовах інклюзивної освіти. Визначені філософсько-методологічні аспекти інклюзивної освіти (Н. Назарова, М. Семаго). Здійснено порівняльний аналіз історичних і соціальних детермінантів розвитку інклюзивних процесів в системах освіти різних країн (О. Біда, І. Демченко, А. Кучай, А. Шевцов та ін.).

Грунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у контексті інклюзивного та корекційного педагогічного профілю розкриті у працях В. Засенка, І. Кузави, Є. Синьової, С. Цимбал-Слатвінської та ін.

За останні десятиліття інноваційні процеси в освіті стали об'єктом дослідження багатьох науковців. Необхідність запровадження інноваційних змін в сучасній українській освіті відображено в наукових працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Коберника, В. Чайки та ін.

Метою монографії є теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

У монографії проаналізовано стан розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі, розкрито зміст і уточнено сутність ключових понять дослідження. Розкрито особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Уточнено критерії, показники та охарактеризовано рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. На основі аналізу теоретичних досліджень, отриманих даних про сутність і структуру готовності студентів до інноваційної діяльності, діагностики її рівнів під час констатувального етапу експерименту, розроблено модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка охоплює такі блоки: методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи); змістово-процесуальний (основні напрями діяльності, етапи, форми, методи); оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом

моделі є системотвірні зв'язки, які сприяють взаємодії елементів і утворення єдиного цілого.

Матеріали, що подані в монографії, можуть бути використані науковими працівниками, викладачами, аспірантами, студентами закладів вищої освіти для підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», а також у системі післядипломної педагогічної освіти для розроблення освітньо-виховних програм, методичних посібників, науково-методичних рекомендацій для логопедів, вихователів та психологів закладів дошкільної освіти, а також батьків дітей дошкільного віку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у науковій теорії та освітній практиці

Єдність і рівноправність всіх людей, незалежно від їхнього стану здоров'я, наявність фізичного чи інтелектуального порушення, національної та етнічної приналежності – це основні демократичні та гуманістичні світові стандарти, завдяки, яким людство переходить до нової соціальної парадигми [258, с.124].

Слід зазначити, що в Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [186], «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» [177], «Про охорону дитинства» [187], «Про соціальні послуги» [192], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [191] чітко закріплено право на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами в масових навчальних закладах та отримання психолого-педагогічної і корекційно-розвиткової допомоги.

Вимоги щодо отримання освіти дітьми з особливими потребами викладено в Постанові Кабінету Міністрів України про «Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (15.08.2011 р. до якої 9 серпня 2017 р. було внесено зміни) [188].

Згідно статті 12 Закону України «Про дошкільну освіту»: «Для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі закладів дошкільної освіти можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами», що гарантує можливість отримання дошкільної освіти для всіх дітей, які досягли відповідного віку [179].

У «Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні» (2010) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має забезпечувати рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами та наступність між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта [180].

Практика інклюзивного виховання в Україні з'явилася дещо раніше, ніж інклюзивного навчання. Дитина, яка має особливі освітні потреби, може відвідувати масовий заклад дошкільної освіти. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має охоплювати певний комплекс заходів та розпочинатися з дошкільної освіти і продовжуватися в шкільній ланці.

В нашій державі функціонує мережа спеціальних закладів для дітей логопатів, яка включає:

- спеціальні заклади дошкільної освіти для дітей із тяжкими вадами мовлення;
- спеціальні групи в закладах дошкільної освіти для дітей із загальним недорозвитком мовлення, для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення; для дітей із заїканням.

У 2015 році Міністерство освіти і науки України розробило інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року) [184].

У цих рекомендаціях акцентовано увагу на тому, що особливістю організації інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти є: «Забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Навчально-виховний процес здійснюється на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей». Для врахування цих особливостей, формування позитивної самооцінки, активної соціалізації та забезпечення динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами фахівці закладу дошкільної освіти мають забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчально-виховного процесу інклюзивних групи [184].

В Україні згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» [118; 119, с. 3] переглядаються пріоритети в системі професійної підготовки логопедів. Значні позитивні зміни системи освіти України вимагають переосмислення ролі майбутнього логопеда в новому столітті [271, с. 280]. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу сучасних інклюзивних закладів дошкільної освіти України.

Зараз кожен логопед залучений в інноваційний інклюзивний процес. Обумовленість цього процесу визначається, на нашу думку, перш за все наявністю «інноваційного характеру життя в цілому», який вносить свої корективи в усі сфери людської діяльності і створює умови для використання тільки того, що затребуване в конкретний момент [238, с. 142]. Дійсно, інноваційне інклюзивне середовище формує особливого роду конкуренцію, яка спрямовує діяльність логопеда в постійне вдосконалення і формує абсолютно нові інноваційні структури: інноваційну діяльність, інноваційне мислення, інноваційну активність та інноваційну методичну культуру та ін.[264, с. 70].

Розглядати інноваційний характер діяльності логопеда можливо так: 1) як категорію особистості; 2) як процес створення принципово «нового»; 3) як результат творчості в професії, яке передбачає широкий спектр якостей педагога: креативність, різноманіття інтересів і захоплень, багатий внутрішній потенціал, чіткість розуміння педагогічних проблем, легкий перехід до нововведень в освіті, протидія консервативності, самостійність, рішучість і сміливість.

Сучасне інноваційне середовище обумовлює інноваційний розвиток всієї системи інклюзивної освіти, кожного інклюзивного закладу і кожного логопеда, зокрема. Цей процес незворотній, тому «інноваційна діяльність логопеда є компонентом цілісної інноваційної системи закладу дошкільної освіти» [33, с. 75].

Для з'ясування стану розробленості підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, необхідно здійснити аналіз досліджень учених із означеної проблеми.

Грунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у контексті інклюзивного та корекційного педагогічного профілю розкриті у працях В. Бондаря [26], В. Засенка [80], А. Колупаєвої [113], Ю. Найди [112], С. Миронової [90], Т. Сак [207], Н. Софій [222], В. Синьова, А. Шевцова [213], М. Шеремет [283].

У контексті заявленої проблеми варті уваги дослідження І. Дмитрієвої [67], Л. Іщенко [98], М. Супруна [232], О. Таранченко [234], В. Тарасун [235], С. Яковлевої [288] та інших науковців у галузі корекційної педагогіки.

Для поглибленого розгляду проблеми дослідження значну цінність мають наукові праці, у яких розкрито проблему формування таких професійних якостей педагога, як інклюзивна (Ю. Бойчук [25], О. Кучерук [130], І. Хафізулліна [246], В. Хитрюк [248]) та діагностична (С. Мартиненко [142], А. Фастівець [242], О. Яковенко [289]) компетентності, готовність до інклюзивної освіти (Л. Заверткіна [75], Н. Зброєва [83], О. Кузьміна [127], І. Оралканова [159], Є. Самарцева [209], С. Черкасова [254], Ю. Шуміловська [287], Т. Ярая [290]) і корекційної діяльності (В. Вишньовський [43], Л. Лісуренко [134], О. Пономарьова [171], Л. Прядко [199], О. Шелуха [282], Д. Шульженко [285], М. Ярошко [291]).

Ґрунтовні дослідження в напрямку вивчення професійної компетентності та шляхів удосконалення підготовки майбутніх корекційних педагогів, проводили такі науковці: В. Бех [19], Ю. Бойчук [25], В. Бондар [26], І. Демченко [63], С. Миронова [147], А. Фастівець [242], С. Цимбал-Слатвінська [252], Д. Шукуліна [286] та ін.

Необхідність запровадження інноваційних змін в сучасній українській освіті відображено в наукових працях С. Гончаренка [54], М. Євтуха [72], О. Коберника [106], С. Ніколаєнка [154], О. Удод [239], М. Швець [281] та ін.

Дослідження готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності здійснили В. Вишньовський [43], І. Демченко [63], І. Мартиненко [141], Л. Прядко [199] та ін.

Особливої уваги потребують дослідження В. Андросова [9], Ф. Гаркуша [50], А. Елсакова [71], які наголошували на необхідності використання інноваційних методів роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушеннями.

З огляду на вищезазначене підготовка фахівців, зокрема логопедів – одна з найактуальніших проблем освіти сьогодення.

Тому особливо важливим є підготовка таких логопедів, які самостійно розробляють навчально-корекційні програми; здійснюють корекційну, навчальну та реабілітаційну роботу; забезпечують сприятливі організаційно-педагогічні умови для засвоєння компенсаційно-корекційних програм дітьми із тяжкими

мовленнєвими порушеннями; сприяють їх соціальній реабілітації, профорієнтації; проектують шляхи навчання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини; обирають інноваційні технології, форми, методи, засоби корекційно-реабілітаційного процесу; проводять із дітьми фронтальні, групові та індивідуальні заняття; планують корекційну роботу, проводять аналіз її результатів та ведуть психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію.

Проаналізувавши стан державної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні, В. Липа та О. Гаврилов акцентують увагу на погіршенні кадрового забезпечення спеціальних закладів, указуючи на те, що за останні роки кількість логопедів зменшилася; підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти проводиться формально або в окремих випадках спільно з педагогами масових загальноосвітніх закладів освіти, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів системи спеціальної освіти. З метою мінімізації кризового стану науковці вказують на необхідність «увести в перелік професій посади логопеда, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, вихователя реабілітаційних центрів, асистента вчителя інклюзивного класу, спеціального психолога й чітко прописати права та обов'язки цих спеціалістів: яке навчальне навантаження вони повинні виконувати, які курси підвищення кваліфікації їм потрібно проходити для отримання вищої кваліфікації тощо»; обґрунтувати потреби держави, в цілому, й окремих регіонів, зокрема, в перспективному розвитку різних моделей спеціальних установ та спрогнозувати підготовку фахівців-логопедів на основі статистичного обліку даних про дітей з психофізичними порушеннями, які вимагають соціальної допомоги й освітніх послуг [133, с. 75].

Діяльність логопеда в умовах інклюзивної педагогічної інноватики пронизується використанням педагогічних інновацій.

Педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження з кінця 50-х років на Заході і в перші десятиліття ХХІ століття в нашій країні. Інноваційність, будучи однією з характеристик сучасної освіти в умовах становлення нової системи, орієнтованої на входження в освітній інклюзивний простір, проявляється сутнісними змінами у спеціальній освіті, які обумовлені все більшою інтеграцією науки і практики. В свою чергу за

допомогою єдності теоретичного знання та застосування відповідних комплексних засобів реалізується практика.

Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997 р.), Положенням «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» (1999 р.) та Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) [94].

Проблеми інновацій в інклюзивній освіті розглянуто в наукових дослідженнях Д. Алфімова [4], І. Ісаєвої [198], А. Колупаєвої [112] та ін.

Останніми роками зростає кількість дисертаційних досліджень присвячених проблемі готовності педагогів до інноваційної діяльності (І. Дичківська [96], О. Дубасенюк [195], В. Загвязинський [77] та ін.).

Аналізуючи дослідження різних науковців щодо питання формування готовності педагогів до інноваційної діяльності, дійшли висновку, що одні надавали перевагу вивченню особливостей ставлення людей до нововведень (Г. Сазоненко [206], В. Синьов [213], В. Тарасун [235], Л. Даниленко [60], Ю. Карпова [101]), інші вивчали механізми подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (О. Бартков [18], Т. Бондар [28], І. Родименко [204]), роль і місце творчості в інноваційній діяльності (С. Максименко [135], Н. Матолигіна [145], В. Моляко [148]), розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (І. Ковальчук [116]).

У фундаментальних дослідженнях українських учених (О. Бондар [26], І. Зязюна [167], Н. Ничкало [153], С. Сисоєвої [215] та ін.) основна увага приділялась підготовці педагогічних кадрів вищого рівня якості, спроможних оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, оволодівати уміннями самостійно опановувати професійні знання, збагачувати професійний досвід, використовуючи інноваційні технології в педагогічному процесі.

Доводиться констатувати, що кожного дня збільшується кількість дітей, які мають вади мовлення. І найважливішим та найпершим освітнім завданням є надання цим дітям своєчасної кваліфікованої логопедичної допомоги. Тому необхідно підготувати високкваліфікованого, компетентнісного та інноваційного логопеда.

Сучасному інклюзивному закладу дошкільної освіти потрібен фахівець (логопед), який творчо реалізує нові технології навчання,

постійно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності, для якого характерною є готовність до неперервного самовдосконалення. В освіті відбуваються соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти [262, с. 57].

Розглянемо сучасний стан інклюзивної дошкільної освіти.

Уперше необхідність запровадження інклюзивної дошкільної освіти представлено у програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (1992 р.) в розділі «Діти з особливими освітніми потребами», в якому подано освітні завдання, які педагоги мають вирішувати щодо дітей цієї категорії, виділено умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, даються поради батькам, чиї діти потребують особливої уваги [66, с. 164].

Утвердження демократичних засад в українському суспільстві та активне впровадження інклюзивної освіти сприяє масовій творчості логопедів. Для того, щоб задовольнити потреби дітей (з нормо типовим чи дітей з особливими освітніми потребами) логопеди шукають інноваційні методи, щоб забезпечити високий рівень знань та навичок усіх дітей.

Для того, щоб підвищити творчий рівень необхідно охарактеризувати функції логопеда.

У своєму дослідженні Б. Зодбаєва виділяє і характеризує основні функції логопеда, готового до продуктивної взаємодії з дітьми з порушенням мовлення, зокрема:

1. Освітньо-виховна функція. У межах цієї функції логопед забезпечує цілеспрямовану взаємодію з дітьми з порушенням мови і найближчим оточенням (сім'я, родичі).

2. Діагностична функція. Вона передбачає оволодіння діагностичним інструментарієм з метою його застосування в корекційно-педагогічній діяльності, встановлення умов, які негативно впливають на хід мовного розвитку, виявлення причин і механізмів порушень мовлення.

3. Корекційна функція. Вона передбачає визначення основних напрямків корекційного впливу, планування цілей, завдань здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушенням мовлення, визначення змісту корекційно-освітніх програм, здійснення відбору методик і технік корекційно-розвивальної роботи

з урахуванням ступенів мовного порушення, структури дефекту, ступеня його прояву.

4. Організаційна функція. У межах цієї функції діяльність логопеда спрямовано на створення сприятливих умов для загального і мовного розвитку дитини, усунення несприятливих чинників, що негативно впливають на розвиток дитини, встановлення педагогічно-доцільних відносин з дітьми з порушенням мовлення, їх батьками, надання оперативної педагогічної допомоги та створення психологічно комфортної атмосфери при організації різних видів діяльності. Як вважає дослідниця Б. Зодбаєва, підготовка логопедів здійснюється з оволодіння цими функціями як основними компетенціями, з яких складається діяльність логопеда [84, с. 18].

У свою чергу, Г. Волкова виділяє такі основні професійні функції логопеда:

1. Діагностична функція – обстеження дітей і визначення типу порушень;

2. Корекційна функція – здійснення системи спеціальних логопедичних заходів, які спрямовані на подолання недоліків розвитку, які мають діти з порушеннями мовлення, і таких, що сприяють формуванню особистості в цілому.

3. Навчальна функція – стимуляція та керування активністю дитини, у результаті якої в неї формуються певні знання, уміння і навички.

4. Виховна функція – спеціально розроблені та науково обґрунтовані засоби, форми і методи впливу, які проявляється в процесі цілеспрямованого формування гармонійно розвиненої особистості.

5. Дослідницька функція – діяльність логопеда неможлива без щоденного пошуку, аналізу досвіду та нововведень логопедичної і педагогічної діяльності.

6. Функція психолого-педагогічної освіти батьків – логопед доносить батькам певну інформації про логопедичні та педагогічні знання та забезпечує співпрацю дитячого закладу, логопеда та сім'ї. Без такої роботи з батьками важко досягти значних успіхів у формуванні особистості дитини.

7. Функція самоосвіти – дуже важлива функція, якій надається особливе значення, адже вчителі-логопеди мають працювати відповідно до сучасних вимог та постійно збагачувати свої знання в

галузі спеціальної педагогіки, спеціальної психології, медицини та логопедії [46, с. 302].

Таким чином, на основі проведеного аналізу можемо узагальнити фундаментальні *функції професійної діяльності логопеда в сучасних умовах інклюзії в закладах дошкільної освіти*:

1. Діагностична функція – полягає в поглибленому логопедичному обстеженні дітей для визначення рівня мовного розвитку, специфічних мовних порушень різного генезу і структури дефекту.

2. Корекційна функція – передбачає максимальну корекцію відхилень у розвитку мовлення дітей, що перешкоджають засвоєнню програми навчання.

3. Навчальна функція – забезпечує участь логопеда в корекційно-освітньому процесі, спрямованому на попередження, компенсацію і корекцію відхилень у мовному та психічному розвитку дітей.

4. Виховна функція – проявляється в керівництві взаємин дітей з метою створення педагогічно доцільного, сприятливого мікроклімату та формуванні гармонійно розвиненої особистості [140].

5. Функція психолого-педагогічної освіти батьків – надання консультативної та методичної допомоги батькам (особам, що їх замінюють), педагогам і фахівцям з метою профілактики та диференційованої діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, застосовуючи спеціальні методики [68, с. 245].

6. Дослідницько-інноваційна функція – передбачає постійний пошук нового, аналіз передового досвіду та нововведень, практичне використання в роботі з дітьми апробованих корекційних, інноваційних методик для виправлення відхилень у мовленнєвому розвитку і відновленню порушених функцій [140].

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зауважити, що на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається впровадження інновацій в логопедичну роботу закладів дошкільної освіти. Оновлюється зміст дошкільної інклюзивної освіти та розробляються нові спеціальні програми.

Водночас аналіз наявного досвіду інноваційної діяльності логопедів дозволяє стверджувати, що вона має фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено єдиної методологічної системи та технології керівництва діяльністю з метою ефективного впровадження інновацій на робочому місці. Розв'язання означеної

проблеми, на нашу думку, вимагає створення нової цілеспрямованої, а не стихійної підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів. Комплекс заходів, спрямованих на модернізацію інклюзивної освіти, сприяє поширенню інноваційних технологій корекційно-логопедичної роботи, що дає змогу ефективно виправляти порушення мовлення та забезпечувати відповідні умови навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

1.2. Зміст та характеристика ключових понять дослідження

Дослідження підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності вимагає уточнення ключових понять «нове», «інновація», «нововведення», «інноваційна діяльність».

Центральним терміном інноватики стало поняття «нове». В. Загвязинський зазначає, що нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, які в такому вигляді раніше не використовувалися; це також комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок і дозволяють у мінливих умовах та ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання і навчання [77, с. 5].

Науковці В. Красномовець, Л. Полякова, А. Пригожин та ін. зазначають, що поняття «інновація» найперше почали вживати культурологи у своїх наукових дослідженнях у ХІХ столітті [174, с. 48]. У перекладі з італійської мови воно означає – новизна, нововведення, нові форми організації праці й управління, види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини [35, с. 12; 264, с. 69]. У тридцяті роки ХХ століття на Заході виникла соціальна галузь дослідження нововведень – інноватика, в рамках якої стали досліджуватися закономірності появи і розвитку технічних інновацій у сфері матеріального виробництва [70, с. 46].

Якщо розглядати інновацію з методологічної сторони – це ідея (ідеї), які продукують створення нових продуктів, методів та форм розвитку [108, с. 74]. На думку В. Кременя, інновацією є все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку людства [123, с. 223].

Так дослідник О. Хуторський визначає *інновацію* як ідею, мету

або практичну діяльність, сприймані індивідом як щось нове. У його розумінні – це процес, що має життєвий цикл від зародження ідеї й створення нововведення до його поширення [250, с. 65; 264, с. 69].

Поняття «інновації» більшість учених тлумачать через діяльність, яка здійснюється на принципово новій основі.

Найпоширенішим вважається термін, описаний у Великому тлумачному словнику: «Інновація в освіті – це «новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу» [37, с. 457].

Однак, об'єднує думки щодо трактувань цього поняття те, що всі науковці розглядають мету інновацій – це підвищення ефективності освітнього процесу і гарантування досягнення студентами запланованих результатів навчання.

На наш погляд, найбільш повним і змістовним є таке тлумачення поняття: «Інновація – ідея, новітній продукт в сферах наукової та соціальної діяльності, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, є кінцевим результатом інноваційної діяльності» [264, с. 69].

Узагальнюючи наукові розвідки, вважаємо, що результатом інноваційних процесів є застосування нововведень – як теоретичних, так і практичних. Поняття «нововведення» (інновація) трактують, як щось «нове» і запровадження цього «нового» в практику. Умовно інноваційні процеси можна поділити на два типи. Перший тип – інновації, що відбуваються стихійно, без точної прив'язаності до самої потреби. Другий тип – це нововведення, які є продуктом науково-культурної, цілеспрямованої, наполегливої, творчої, усвідомленої, міждисциплінарної діяльності [100, с. 75; 264, с. 69].

Новація (нововведення, новизна), як зазначає Л. Семушина, може бути абсолютною і відносною. Абсолютна новизна являє собою невідоме до теперішнього часу «нововведення», що не має в реальності прототипів і аналогів. Відносна новизна характеризує нововведення лише в наявну в конкретних умовах реальність (місцева новизна), оновлення одного з елементів реальності в порядку поточної модернізації (приватна новизна), або незвичайне поєднання раніше відомих елементів педагогічної реальності (умовна новизна), що вже існує [211, с. 25].

Наступне визначення нововведення дає А. Пригожин: нововведення є така цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження (організацію, поселення, суспільство тощо) нових, відносно стабільних елементів [174, с. 29].

Говорячи про нововведення та інновації важливо охарактеризувати поняття «інноваційна діяльність».

У законодавчих документах використовується таке визначення поняття «інноваційна діяльність» – діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок [183, с. 10].

Розглядаючи наукові джерела, нами спостерігалась різноплановість підходів у трактуванні словосполучення «інноваційна діяльність». Однак важливо відмітити, що всі науковці описують це поняття, спираючись на такі ключові слова у значеннях:

1) *інноваційна діяльність – це вид діяльності особистості* (М. Артюшина [14], І. Гавриш [49], Н. Краснокутська [95]);

2) *інноваційна діяльність – це процес* (Ю. Будас [31], Т. Скрипко [217]);

3) *інноваційна діяльність – це система* (Л. Антонюк [11], О. Чумак [276]).

Науковці, характеризуючи «інноваційну діяльність» як певний вид діяльності поділяють її на: *системну* [278], *експериментально-пошукову* [136], *продуктивну, комплексну* [46], *цілеспрямовану* [96], *творчу* [166].

Відповідно до цієї характеристики, можна зауважити, що інноваційна діяльність логопеда є одним із видів його професійної діяльності, яка орієнтована на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку та впровадження інновацій.

Під інноваційною діяльністю, на думку Н. Топіліної, слід розуміти «діяльність з розробки та впровадження різного роду нововведень в будь-який процес, з їх подальшою апробацією, виявленням проблемних моментів і подальшим удосконаленням» [237, с. 140].

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність є складним і багатоплановим феноменом та охоплює: процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта в якісно новий стан; систематичне створення, опанування та використання інновацій; особливий вид творчості, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності [96, с. 2].

В інклюзивній дошкільній освіті, інноваційна діяльність є засобом реалізації нових завдань і виконує роль пускового механізму в саморозвитку освітньої системи [169, с. 54].

Зараз існує чимало різноманітних спеціальних технологій навчання та виховання дітей. Ці методики цікаві, нетрадиційні які розвивають, збагачують, урізноманітнюють життя дітей і дають змогу навчатися в масових закладах дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами.

Визначають такі інноваційні технології в логопедичній практиці: доповнення до загальноприйнятих, перевірених часом технологій (технологія діагностики, технологія звукопостанови, технологія формування мовного дихання при різних порушеннях мовлення та ін.); високоефективні методи, інструменти та прийоми; нові способи взаємодії логопеда і дитини; нові стимули, які слугують для створення сприятливої емоційної атмосфери та сприяють активізації порушених психічних функцій.

Відтак, у досліджуваному аспекті зміст поняття «інноваційні технології» трактуватимемо як цілеспрямований, систематизований комплекс впровадження нових методів, інструментів та прийомів, які володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога [258, с. 539]. Основним критерієм «інноваційності» технологій є підвищення ефективності корекційного процесу за рахунок їх застосування.

Для характеристики педагогічних інновацій та інноваційної діяльності вживається поняття «логопед-новатор» – суб'єкт реалізації нововведень. Латинське слово «новатор» означає «обновитель» – людина, що вносить певні зміни в тій чи іншій галузі діяльності [164, с. 114].

Дослідник Е. Роджерс за характером ставлення педагога до нововведень, поділяє їх на такі групи:

- 1) новатори (2,5 % колективу) – педагоги, які відкриті новому, перші сприймають, упроваджують і поширюють його;
- 2) ранні реалізатори (13,5 % колективу);
- 3) помірковані (34 %) – чекають на нововведення від колег, а лише потім самі беруться за інновації;
- 4) педагоги, які сумніваються (34 %), приймають інновації тоді, коли більшість колективу їх підтримали;

5) педагоги, які вагаються (16 % колективу) (консерватори), педагоги із великим досвідом роботи, яким важко змінюватись та впроваджувати щось нове [7, с. 45–46].

Ми вважаємо, що логопед-новатор одержимий невтомною допитливістю, постійно вчиться, займається самоосвітою; мислить системно і постійно вбачає протиріччя у функціонуванні й розвитку освітньої системи; є генератором ідей, які він прагне реалізувати практично; прагне до максимальної творчої самореалізації, створює свою оригінальну систему корекційного впливу; має свій оригінальний погляд на різні проблеми інклюзивної освіти; є ентузіастом і сподвижником педагогічних інновацій [264, с. 70]

У контексті тематики нашого дослідження потребує уточнення поняття «умови інклюзивної дошкільної освіти».

У «Словнику української мови» поняття «умова» розкривається як «взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір» [220, с. 441]. Зокрема, у філософії термін «умова» є чинником завдяки якому відбувається якась дія чи існує певна річ. [200, с. 44; 85]. А в педагогіці це поняття розглядають як «сукупність змінних соціальних, природних та зовнішніх і внутрішніх подразників, що впливають на моральний, фізичний, психологічний розвиток людини, її виховання, навчання, поведінку та формування особистості» [13, с. 9].

О. Жосан у статті «Інклюзія: інновація чи профанація?» виокремлює чотири групи умов щодо забезпечення успішного впровадження інклюзії, зокрема:

1. Матеріально-технічна база. Мають функціонувати туалети для дітей з особливими потребами; відповідно всім вимогам мають бути пандуси та/або ліфти; спеціально обладнані місця в їдальні; система показників для учнів з вадами слуху та звукові сигнали для дітей з порушеннями слухового апарату. На території школи всі об'єкти повинні відповідати правилам універсального дизайну.

2. Навчально-методичне забезпечення. Як вважає науковець для кожного порушення має бути підібране спеціальне навчальне обладнання (для дітей зі зниженим зором – аудіо-книги, а для дітей з аутизмом – комплект спеціальної наочності тощо).

3. Кадрове забезпечення. Упровадження в закладі де є інклюзивні класи – асистента вчителя. Ця посада передбачена в штатних розкладах інклюзивних закладів освіти і є дуже важливою в системі інклюзивного навчання. Асистент вчителя допомагає дитині в

опануванні навчального матеріалу, застосовує систему різних корекційних заходів.

4. Психолого-педагогічне забезпечення. Створення в колективі закладу толерантного ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку та забезпечення корекційно-розвиткового складника інклюзивного навчання [87, с. 26].

Отже, на думку О. Жосана, не правильна організація навчального середовища та неготовність фахівців до прийняття інклюзії може привести до краху ідеї інклюзії в суспільстві та перетворити інклюзію з інновації в профанацію.

Досліджуючи ефективне забезпечення інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами, Л. Будяк [32], Л. Гречко [56], Н. Артюшенко [13] та А. Колупаєва [110] визначили такі умови: вчасне діагностування вод мовлення та рання корекційна допомога; встановлення правильного діагнозу [110, с. 136]; психологічна готовність дитини та її батьків до інклюзивного навчання; розроблення індивідуального навчального плану; співпраця з батьками [56, с. 12]; відповідна підготовка фахівців; створення «дизайну для всіх»; підготовка дітей із нормо типовим розвитком до взаємодії з однолітками із психофізичними порушеннями; забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [32, с. 77; 247, с.281].

Аналіз окреслених вище досліджень дав підстави для виокремлення **зовнішніх** (нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації (ЗМІ) та **внутрішніх** (наявність доступної мережі закладів дошкільної та спеціальної освіти, безбар'єрна архітектурна доступність, матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення, психолого-педагогічний та корекційний супровід) умов освітньої інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Конкретизуємо кожну умову. Найпершою та найважливішою зовнішньою умовою інклюзії в закладах дошкільної освіти є **нормативно-правове забезпечення освітнього та виховного процесу**.

В українському законодавстві нормативним актом, що регулює освіту осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі визначає необхідні умови для його реалізації, є Закон України «Про освіту» (Стаття 3), в якому сказано: «*Кожен має право на якісну та доступну освіту. ... Держава створює умови для здобуття освіти особами з*

особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [185].

Наступною умовою є **діяльність громадських організацій та фондів**. Ініціаторами та активними учасниками впровадження інклюзивної освіти в Україні є громадські організації, батьківські об'єднання та фонди, дії яких спрямовані на допомогу дітям з особливими освітніми потребами.

В Інтернет-довіднику «Вікіпедія» термін «Громадська організація» – об'єднання громадян, яке створюється для реалізації спільних інтересів (культурних, економічних, вікових, гендерних, регіональних, релігійних, професійних, соціальних тощо) [58].

В Україні існують такі Громадські організації: «Громадська організація «Координаційно-ресурсний центр «Інклюзивна культура» (ГО «КРЦ «Інклюзивна культура»)), «Громадська організація «Особливі діти», «Громадська організація «Особливі можливості», «Громадська організація «Ми-особливі» (ГО «Ми-особливі»)), «Громадська організація «Особливі серед нас» (ГО «Особливі серед нас»)), «Громадська організація «Ангел дитинства», «Громадська організація «Особливе дитинство», «Благодійна організація «Турбота і підтримка» та ін. Метою їх створення є всебічне задоволення та захист психологічних, соціальних, творчих та інших спільних інтересів членів організації. Діяльність яких контролюється Законом України «Про громадські об'єднання» [176].

Також в Україні діє Український культурний фонд. Найважливішою програмою діяльності фонду є проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації». Фонд розробив план медіатек і ресурсних кімнат, які вже працюють по Україні (120 медіатек і 60 ресурсних кімнат) [139].

Наступним важливим кроком у реформуванні освіти в Україні став етап переходу з системи застарілих радянських ПМПК (психолого-медико-педагогічних комісій – ред.) до сучасних інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які працюють за зовсім новими принципами [218].

Крім того, працює портал «Україна. Інклюзія. Система автоматизації роботи інклюзивних ресурсних центрів», де надають допомогу батькам, закладам освіти та керівникам інклюзивно-

ресурсних центрів з питань роботи з дітьми, які мають особливими освітніми потребами [88].

Також широко популяризується ідея інклюзивної освіти в соціальних мережах (Соціальна мережа – соціальна структура, утворена індивідами або організаціями) [224] Facebook, Ukrainci.org, Connect.ua та ін.

У 2004 році було створено найбільшу соціальну мережу в світі – Фейсбук (англ. *Facebook*) [243], яка налічує мільйони користувачів та має безліч сторінок та груп *інклюзивного* («Інклюзія. Допомога педагогу», «Інклюзія без кордонів», «Інклюзія в дії», «50 відтінків інклюзії») та *логопедичного спрямування* («Цікава логопедія», «Логопедія», «Логопед і я», «Логопед, дефектолог, психолог», «Привіт логопед» та ін.), в яких користувачі розміщують цікаві факти, новини та обмінюються досвідом.

Для дітей масово проєктують соціальні мультфільми, які навчають толерантності: «Подарунок» (The Present) 2015, Німеччина (зворушлива історія про дружбу, об'єднану спільним болем); «Маленька каструлька Анатолія» 2014, Франція (історія про Анатолія, який через образи зрозумів свою особливість); «Струни» (Cuerdas) 2014, Іспанія (розповідь про дитячу дружбу, в якій немає звичайних чи особливих дітей); «Про Діму» 2016, Росія (розповідається про дружбу дівчинки Міри і хлопчика Діми, який погано ходить і майже не говорить); «Тамара» 2013, США (історія про дівчинку Тамару, яка мріє стати танцівницею, але Тамара не чує музику – вона глуха) та ін.

Отже, окреслені позиції зумовлюють визначення зовнішніх умов інклюзивної освіти: нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації (ЗМІ). Лише за підтримки нормативно-правових актів, законів, концепцій та популяризації інклюзивної освіти громадськими організаціями, фондами, соціальними мережами, групами в Інтернет мережі Facebook, соціальними роликами, мультфільмами та телевізійними проєктами буде досягнуто мети інклюзивної освіти.

Процес включення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес залежить і від багатьох внутрішніх умов: наявність інклюзивного освітнього середовища; безбар'єрна архітектурна доступність; матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення; психолого-педагогічний та корекційний супровід.

Наступною ланкою системи інклюзивної освіти необхідно розглядати *забезпечення інклюзивного освітнього середовища*, що

дозволить забезпечити для дитини індивідуальний освітній маршрут та максимально ґрунтовно забезпечити навчання і виховання дитини. Важливим компонентом цієї умови є наявність закладів освіти з інклюзивною формою навчання.

Відповідно до «Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» спеціальні заклади дошкільної освіти (групи) створюються для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку з порушеннями слуху (глухих, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпих, зі зниженим зором); з порушеннями мовлення; з порушеннями опорно-рухового апарату; з розумовою відсталістю; із затримкою психічного розвитку [182].

Соціальна роль таких закладів піддається переоцінці. На практиці спеціальна освіта, з одного боку, створює особливі умови для задоволення потреб дітей зазначеної категорії в медичних і педагогічних послугах, а з іншого, перешкоджає соціальній інтеграції осіб з особливими потребами, обмежуючи їхні життєві шанси.

За даними Міністерства охорони здоров'я України (станом на 01.01.2019 р.), нараховують 159 тисяч дітей з інвалідністю. На Всеукраїнській звітній конференції з інклюзивної освіти (25 січня 2019 р.) зазначалося, що у 2018 році кількість учнів з особливими освітніми потребами, що навчаються у закладах загальної середньої освіти поруч з однолітками, зросла на 61%. Загалом зараз у закладах загальної середньої освіти навчається понад 12 тис., а в закладах дошкільної освіти майже 2,2 тис., дітей з особливими освітніми потребами [47].

Також прослідковується тенденція зростання кількості дітей з інвалідністю.

В Україні в 2019/2020 навчальному році кількість учнів в інклюзивних класах збільшилася з 11 тисяч 866 осіб до 18 тисяч 546. Крім того, на 60% (з 8 тисяч 417 до 13 тисяч 443) зросла кількість інклюзивних класів [88].

З початку навчального 2018 року по всій Україні розпочали свою роботу 322 Інклюзивно-ресурсні центри, які функціонують відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» у рамках національного проекту «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» Станом на квітень 2019 року кількість зареєстрованих склала 557 інклюзивно-ресурсних центрів [160; 228].

Таким чином, в Україні існують такі заклади: спеціальні дошкільні заклади освіти компенсаційного типу, логопедичні групи при дошкільних закладах освіти комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах. Крім того, спеціальну логопедичну допомогу діти з особливими потребами можуть отримувати в центрах раннього втручання, реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрах.

Слід зазначити, що більша частина закладів, якими користуються здорові діти без будь-яких ускладнень, абсолютно неосяжна для дітей з фізичними вадами. Великою перешкодою є непристосованість приміщень – пороги, бордюри, вузькі проходи та сходи, відсутність підйомників та ліфтів та ін. [201]. На противагу цьому, *безбар'єрна архітектурна доступність* є обов'язковим компонентом створення умов за принципами універсального дизайну для інтеграції людей з особливими потребами до активного суспільного життя.

Безбар'єрна архітектурна доступність – облаштування навколишнього середовища, для всіх людей (з надмірною вагою, жінки з дитячими візочками, люди з тимчасовою руховою обмеженістю, інваліди тощо) [89, с. 79].

У «Тлумачному словнику української мови» термін «доступність» трактується як те, що підходить, годиться багатьом, всім; відповідність силам, здібностям, можливостям кого-небудь; до якого або по якому можна пройти [236, с. 391]. Якщо зміст цього поняття розглядати з кута зору освіти, то воно буде позначати універсальність розташування та доступного дизайну закладів освіти, побудову освітнього процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, доступність має забезпечити безперешкодний і зручний рух прилеглою територією або навчальним закладом, безбар'єрний доступ до приміщення (пандус за всіма санітарно-гігієнічними вимогами), можливість своєчасно скористатися зонами відпочинку та обслуговування, доступні – пристосовані для використання людьми з інвалідністю санвузли [15, с. 13].

За словами експерта з соціальних питань Інституту суспільно-економічних досліджень Л. Самсоної: *«Середовище має бути доступне для кожної людини. І не треба його спеціально організовувати для когось, у тому числі для людини з особливими потребами. Є така річ як універсальний дизайн або «дизайн для всіх»*

– концепція, що передбачає проектування продукції та середовища таким чином, щоб ними могли користуватися найбільш широке коло людей» [178].

Як слушно зауважує М. Васюник-Кулієва, що «універсальний дизайн – це стратегія, спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікації, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування» [34].

У навчально-методичному посібнику «Архітектурна доступність шкіл», автори дають таке визначення «універсального дизайну (*UNIVERSAL DESIGN*) – це основа для розроблення чи проектування навколишнього середовища, громадських будинків і споруд, транспортних засобів загального користування, речей, технологій, будь-яких інформаційних видань чи подачі інформації та комунікацій у такий спосіб, щоб ними могли користуватися найширші верстви населення, незважаючи на наявні в них чи можливі функціональні обмеження» [15, с. 14].

Таким чином, універсальний дизайн є обов'язковим для спеціального облаштування всіх сфер життєдіяльності осіб, які мають певні обмеження. Це вимагає перебудови навколишнього середовища та є економічно правильним підходом. Адже враховуються інтереси та можливості всіх людей [6, с. 54].

Універсальний дизайн часто використовується в сфері освіти під назвою «Універсальний дизайн в сфері освіти», що передбачає архітектурно доступне та безпечне навчальне середовище; спеціальну методику навчання, доступні та гнучкі навчальні плани й програми для дітей з різними функціональними порушеннями.

Відсутність відповідного **матеріально-технічного забезпечення** (спеціальне допоміжне навчальне обладнання, спеціально розроблені навчальні методики, матеріальне заохочення фахівців – розробників відповідного навчально-методичного забезпечення; відсутність у них спеціальної підготовки для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби) інклюзивної освіти є істотною перешкодою на шляху її розвитку. Тому необхідними є покращення матеріально-технічної бази закладів освіти з метою перетворення їх у *доступне середовище навчання*.

Так, у «Положенні про інклюзивно-ресурсний центр» в пункті 58 чітко вказано, що органи місцевого самоврядування мають створити **матеріально-технічні умов**, необхідні для функціонування

інклюзивно-ресурсних центрів та організації інклюзивного навчання [181].

Також, у ефективності освітнього процесу важливу роль відіграє **програмно-методичне забезпечення навчальних занять** як загальноосвітніх, так і спеціальних закладів дошкільної освіти, що відповідає змісту спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами.

Мовлення відіграє значну роль в інтелектуальному розвитку дитини. Будь-яке порушення мовлення в тому чи іншому ступені відображується на діяльності та поведінці дитини. Своєчасне виявлення дітей з проблемами в розвитку і рання комплексна корекція відхилень дозволяє попередити появу вторинних відхилень у розвитку, скорегувати наявні труднощі і в результаті значно знизити ступінь соціальної недостатності та покращити для всіх дітей ступінь інтеграції в суспільстві.

Співпраця дитини з вихователем, логопедом, дефектологом, психологом, соціальним працівником, та іншими фахівцями. У цілому цей компонент умов зорієнтований на повноцінне та ефективне освоєння освітньої програми всіма дітьми інклюзивної групи. Насамперед має бути організовано залучення фахівців психолого-педагогічного супроводу до участі в проектуванні і організації освітнього процесу. Така співпраця об'єднується спільною освітньою метою і цілями навчально-виховного процесу, спрямованого на гармонійний психічний і соціальний розвиток дитини, створенням позитивного психологічного мікроклімату та адекватного соціального мікросередовища в інклюзивному закладі освіти. Такий тип взаємодії називається «командною роботою» [92, с. 115].

Головну роль у цій співпраці відіграє логопед, який надає необхідну логопедичну допомогу, враховуючи індивідуальні особливості дітей з особливими потребами. Він має чітко усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Адже кожна дитина – це індивідуальність, і у кожної свій стиль навчання та свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку. А щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр інноваційних технологій, методів, прийомів, форм

організації навчальної роботи, а також адаптацію змісту навчального матеріалу [151, с. 62].

Отже, теоретичний аналіз соціологічної, філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу уточнити сутність поняття «інноваційна діяльність логопеда» (вид його професійної діяльності, який орієнтований на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку і впровадження інновацій), виокремити умови інклюзивної дошкільної освіти (зовнішні (нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації) та внутрішні (наявність доступної мережі закладів дошкільної та спеціальної освіти, безбар'єрна архітектурна доступність, матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення, психолого-педагогічний та корекційний супровід).

1.3 Сутність та особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Інноваційні тенденції в освіті стали важливою проблемою сучасної наукової думки і практики, оскільки підвищують вимоги до методичної культури майбутнього фахівця, що виражаються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу, адаптації і трансформації методичних нововведень, що збагачують його професійний арсенал (методи, форми, засоби). Тому сутності та особливостям інноваційної діяльності логопедів в інклюзивних умовах дошкільної освіти буде присвячено цей параграф дисертації.

Чітке уявлення про інновації, володіння методикою їхнього застосування дозволяє як окремим логопедам, так і керівникам інклюзивних закладів дошкільної освіти об'єктивно оцінювати й прогнозувати їхнє впровадження. Забуття інновацій, як і квапливість у їхньому впровадженні, не раз приводило до того, що рекомендоване частіше зверху нововведення по закінченні якогось (нетривалого) часу забувалося або скасовувалося наказом чи розпорядженням.

Якщо логопед звикає жити в повній злагоді із запропонованими нормами й правилами, то його інноваційні здібності згаснуть. Логопеди більше уваги приділяють інструкціям, що зводить до стандартизації поведінки й внутрішнього світу. Педагоги діють за готовими зразками корекційної діяльності, що накопичились у їхній

свідомості. Це говорить про те, що логопед може легше вписатися в педагогічне співтовариство, але натомість знижується його творчий рівень [264, с. 70].

Однією з основних причин упровадження інновацій є відсутність у інклюзивних закладах дошкільної освіти інноваційного середовища – певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом засобів: організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують введення інновацій в освітній процес дошкільного закладу освіти. Відсутність такого інноваційного середовища проявляється в методичній невідповідності логопедів, у їх слабкій інформованості щодо корекційних нововведень. Наявність сприятливого інноваційного середовища в колективі знижує опір логопедів – нововведенням, допомагає перебороти стереотипи в професійній діяльності.

Створення сприятливого інноваційного клімату – як умови успішного розвитку і поширення педагогічних інновацій розглядають А. Пригожин, В. Сластьонін, А. Міщенко [174, с. 134].

Науковець А. Попов, умовою формування сприятливого інноваційного клімату, визначає інноваційне співтовариство – відносно стійкий колектив, об'єднаний спільними цінностями активного прагнення до оновлення інклюзивного закладу дошкільної освіти [172, с. 9].

Логопед, діяльність якого має інноваційне спрямування повинен володіти:

- педагогічним гуманізмом (довіра та повага до дітей).
- емпатійним розумінням дитини (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, сприймати їх позиції та розуміти внутрішній світ);
- співробітництвом (поступове перетворення дітей на співтворців корекційного процесу);
- діалогізмом (уміння підтримувати діалог та надавати дитині рівні права в ньому);
- особистісною позицією (творче самовираження, за якого логопед постає перед дітьми не як позбавлений індивідуальності, а той, який оволодів компетентностями, які дають можливість справлятися з різними логопедичними ситуаціями) [93, с. 12; 146, с. 48].

Так, Т. Демиденко вважає за необхідне введення інформаційного компонента у структуру інноваційної діяльності

логопеда або будь-якого іншого фахівця. Інформаційна діяльність логопедів охоплює декілька взаємопов'язаних процесів (етапів), а саме:

- пошук та отримання професійно важливої інформації;
- її аналіз та систематизація;
- використання одержаних матеріалів безпосередньо у педагогічній та інноваційній (дослідницькій) діяльності;
- створення нової інформації [61, с. 17].

У ході інноваційної діяльності перед педагогом постають певні труднощі, пов'язані з об'єктивною складністю створення нового продукту. Навіть досвідчений фахівець з багаторічним стажем практичної діяльності якоюсь мірою відчуває невизначеність, працюючи над новими технологіями, програмами, посібниками. Йому доводиться прокладати нові шляхи, а це, як відомо, набагато важче, ніж виконання звичних дій. У випадку інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти збільшується ризик помилки (неправильної дії, невірної інтерпретації ситуації, необґрунтованого прогнозу) [165, с. 21].

Отже, останнім часом набули широкого поширення інноваційні процеси в системі інклюзивної дошкільної освіти. Життя вимагає від сучасного логопеда інноваційної діяльності, нетрадиційних підходів у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Інноваційне діяльність – це самовдосконалення та самоосвіта. Щоб бути інноваційним педагогом необхідно насамперед не боятись та позбутися комплексів, що заважають діяти інноваційно.

Для якісної характеристики логопедичних технологій, вважаємо за необхідність розділити їх на основні групи:

- інноваційні психокорекційні технології (арт-терапія, ізотерапія, казкотерапія, хромотерапія, тощо), які найбільш ефективно застосовувати при таких мовленнєвих порушеннях як брадилалія, тахілалія, дислалія, дизартрія, алалія та афазія;
- здоров'язбережувальні технології (кріотерапія, «Су-джок» – терапія), ефективність яких підтверджена для корекції таких мовленнєвих порушень: брадилалія, дислалія, ринолалія, дизартрія, дизграфія, алалія, афазія, та заїкання;
- інформаційно-комунікаційні – методи взаємодії з інформацією (КТ), доцільність їх використання підтверджена фахівцями під час корекції таких мовленнєвих порушень як тахілалія, дислалія, алалія, заїкання;

– змішані технології – традиційні логопедичні технології з використанням нововведень (логопедичний масаж, дихальні гімнастики тощо) – застосовуються для корекції дисфонії, тахілалії, ринопалії, дизартрії, афазії, та заїкання.

У своїй роботі логопеди досить часто використовують різноманітні інноваційні технології. Найпоширенішими в логопедичній практиці є інноваційні психокорекційні технології, а саме арт-терапевтичні технології (рис 1.1).



Рис 1.1. Модель видів арт-терапії, які використовуються в корекційній роботі з дітьми.

Аналізуючи поняття «арт-терапія», А. Копитін зазначає, що це «використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття» [173, с. 8; 257, с.240]. Науковець вважає, що арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, формувати її творчу позицію. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в логопедичній практиці.

Арт-терапія є засобом вільного самовираження. В особливій символічній формі через малюнок, гру, казку, музику – можна

допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій. Основне завдання арт-терапії в інклюзивному навчанні полягає в розвитку самовираження і самопізнання дитини через творчість і в підвищенні її адаптаційних здібностей.

За допомогою арт-терапії здійснюється педагогічна корекція дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка має свої особливості і визначає доцільність урахування загальних та індивідуальних напрямів та умов роботи, а саме: вік дитини, ступень зрілості всіх функціональних систем та індивідуальних властивостей особистості.

Отже, **арт-терапія** (терапія засобами мистецтва) – це інноваційна психокорекційна технологія, яка включає в себе такі окремі технології: як ізотерапія, хромотерапія казкотерапія, пісочна терапія, музична терапія, ігрова терапія, фототерапія. Найчастіше ці технології інтегровані та доповнюють одна одну.

У логопедичній роботі фахівці часто використовують **музикотерапію** – ліки, які слухають. Найважливіша дія музики – це лікування та профілактика нервово-психічних захворювань. Музика відволікає увагу від неприємних образів і сприяє концентрації уваги.

Використання музикотерапії активно покращує пам'ять, мислення, увагу, уяву та нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).

Зображувальна творчість потребує використання багатьох психічних функцій. Відбувається розвиток міжпівкулевої взаємодії. Під час малювання активізується права півкуля головного мозку, що відповідає за наочно-образне мислення та ліва півкуля яка контролює абстрактно-логічне мислення. Процес малювання безпосередньо пов'язаний з важливими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), які взаємодіють між собою і сприяють розвитку кожної з них [162, с. 15].

Для **ізотерапії** педагоги закладу використовують усі види художніх матеріалів: фарби, олівці, воскову крейду, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовують журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольгу; природні матеріали – каміння, листя і насіння рослин, шишки, траву, гілки, мох.

Творча робота підвищує мотивацію, гарантує визнання оточення та формує самооцінку і самоосвіту. Дитина стає впевненою у собі коли вона досягає успіху у творчій роботі Наприклад, логопед

пропонує: «Намалюй подарунок, який тобі хотілося б отримати. Хто міг би тобі його подарувати? Як би ти його хотів використати? А який подарунок тобі хотілося би подарувати? Кому б ти міг це подарувати? Чи сподобалися би твої подарунки? Як ти їх вибирав?» Тобто після того, як дитина намалювала малюнок вона має відповісти на ряд питань, тим самим це сприяє розвитку діалогічного мовлення, збагачується активний словник дитини та автоматизується вимова звуків [230].

Про терапевтичний вплив кольору (*хромотерапія*) на організм людини відомо давно. Ще наші пращури помітили те, що одні кольори викликають позитивні емоції; інші – викликають негативні емоції. Вплив кольору на дитину не може бути однозначним, а завжди є індивідуальним і має вибіркового характеру. Це необхідно враховувати у корекційній логопедичній роботі. Існують спеціальні комп'ютерні програми з хромотерапії, які використовують на фронтальних логопедичних заняттях як хвилинки відпочинку [137, с. 143].

Отже, арт-терапія в інклюзивному закладі дошкільної освіти – це шлях до здоров'я дитини. Різноманітні заняття мистецтвом сприяють розвитку творчих здібностей дитини, формують у неї правильний світогляд і позитивне світосприйняття. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій.

Однією із сучасних інноваційних здоров'язбережувальних технологій є «*Су-Джок*» – *терапія* (масаж кистів і стоп) – зовнішній вплив на біоенергетичні точки за допомогою «Су-Джок» – масажерів, з метою активізації захисних функцій організму. «Су-Джок» – терапія забезпечує розвиток емоційно-вольової та пізнавальної сфери дитини і позитивно впливає, на весь організм в цілому. «Су-Джок» – терапію ще відносять до методів самопомоги. У перекладі «Су-Джок» – терапія означає: «Су» – кисть, «Джок» – стопа [257, с. 240].

Актуальність використання «Су-Джок» – терапії в логопедичній роботі з дошкільнятами, які мають особливі освітні потреби полягає в тому, що такі діти швидко втрачають інтерес до навчання та дуже швидко втомлюються на занятті. Але коли логопед починає використовувати «Су-Джок» – масажер у дітей спостерігається підвищення інтересу до навчання та покращується емоційний стан. Граючись масажерами дитина покращує дрібну моторику рук, що сприяє розвитку мовлення. [257, с. 241].

Завдання «Су-Джок» – терапії:

1. Стимулювати мовні зони в корі головного мозку;
2. Розвивати пам'ять, увагу та удосконалювати навички просторової орієнтації;
3. Нормалізувати тонус м'язів;
4. Використовувати елементи «Су-Джок» – терапії на різних етапах діяльності з корекції мовлення у дітей [1, с. 42].

Отже, «Су-Джок» – терапія – це один із видів інноваційних здоров'язбережувальних технологій за допомогою якого відбувається активний вплив на точки, які розташовані та стопах і кистях рук. Застосування «Су-Джок» – масажерів в логопедичній корекції сприяє покращенню рівня рухової активності м'язів, що дає можливість для оптимальної мовленнєвої роботи та підвищує фізичну і розумову працездатність дітей. Відомий педагог В. Сухомлинський стверджував, що «розум дитини – на кінчиках її пальців» [233, с. 7].

Також до здоров'язбережувальних технологій ми відносимо **кріотерапію або контрастну терапію** – одну із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки, яка полягає у використанні ігор із льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення володіє добродійними властивостями. Ефект заснований на зміні діяльності судин, коли початковий спазм дрібних артерій змінюється вираженим розширенням (від холоду м'язи скорочуються, а від тепла – розслаблюються), що значно підсилює приплив крові до місця дії, в результаті чого поліпшується живлення тканин, пульсація. Далі в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, внаслідок чого краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної і артикуляційної моторики і відповідно покращує процес оволодіння графікою письма [205, с. 65].

Кріотерапію проводять під час групових, індивідуальних занять і у вільний час. Ігри з льодом дуже подобаються дітям, але іноді викликають побоювання у батьків. Тому перед використанням цієї методики проводяться бесіди з батьками дитини, про сутність процедури, правила її проведення та очікуваний ефект.

Отже, застосування прийомів і методів кріотерапії позитивно впливає на розвиток моторних центрів кори головного мозку. У зв'язку з цим, поліпшується артикуляційна моторика та мовленнєві навички дітей.

Також, великої уваги в логопедичній роботі приділяють **інформаційно-комунікаційним технологіям навчання** – це такі

педагогічні технології, які використовують спеціальні програмні і технічні засоби (кіно, аудіо та відеоапаратуру, комп'ютери, телекомунікаційні мережі та ін.) для роботи з інформацією.

Застосування інформаційних технологій у діяльності ЗДО, зокрема, інклюзивного ЗДО є істотним чинником позитивних змін, адже дозволяє дітям з особливими потребами брати активну участь в навчально-виховному процесі попри функціональні обмеження. Використовуючи інформаційні технології, діти, з особливими освітніми потребами отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів, а також мають можливість демонструвати свої навчальні досягнення [79, с. 138].

Використання інформаційних технологій в логопедії має такі переваги:

- підвищення мотивації до логопедичних занять;
- організація об'єктивного контролю розвитку та діяльності дітей;
- розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності;
- можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу;
- візуалізація акустичних компонентів промови;
- розширення спектра невербальних завдань.

Як зауважують логопеди, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дітей з порушеннями у розвитку дозволяє значно покращити процес спеціального навчання за рахунок індивідуалізації процесу виконання завдання в умовах групи, досягнення більш високої мотивації при роботі з комп'ютером, ніж в традиційних умовах. Такий підхід надає можливість подавати відповідну кількість навчального матеріалу кожній дитині в групі, враховуючи індивідуальні труднощі, швидкість виконання завдання, характер та ступінь допомоги, яку потребує дитина [103, с. 71].

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера та його реальний вплив на корекційно-розвивальний процес дітей з особливими освітніми потребами науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою в спеціальній педагогіці [149, с. 29].

Специфіка використання комп'ютерних засобів для навчання дітей з обмеженими можливостями визначається загальними закономірностями їх психічного розвитку, а також враховує цілу низку особливостей, пов'язаних зі структурою дефекту та характером

його прояву. Саме тут комп'ютер набуває якості «посередника», допоміжного засобу встановлення комунікативного контакту та забезпечення каналу зв'язку дитини з зовнішнім світом. Це, насамперед, стосується дітей з порушеннями мовлення, втратою зору і слуху, ДЦП та іншими фізичними недоліками, які істотно обмежують можливості людини стосовно обміну інформацією. Саме тому значний інтерес представляють такі універсальні системи, як POSSUM, MAVIS, BLISS, що використовуються як допоміжні комунікативні засоби, які допомагають дитині з порушеннями розвитку здійснювати контроль і управління зовнішнім середовищем [107, с. 132].

Використання цих систем дозволяє задовольняти та розвивати творчі здібності, а саме складати музику, малювати, використовуючи при цьому будь-який індивідуальний (орієнтований на конкретний тип порушення) пристрій введення інформації. Сучасні можливості комп'ютера дозволяють перекодування інформації із однієї форми у іншу: для сліпих – перекодування візуальної інформації в мовлення або шрифт Брайля; для дітей з ДЦП та ін. фізичними недоліками – POSSUM, MAVIS, BLISS; для слабозорих та осіб з порушеннями сприйняття кольору – подавання візуальної інформації в оптимальних розмірах та кольоровому рішенні. З цією метою розроблено та створено пристрої введення інформації у вигляді спеціальних масок для клавіатур, сенсорних екранів, детекторів руху очей, клавіші Брайля, ножні педалі та перемикачі [125].

До сучасних ком'ютерних логопедичних технологій відносять пристрої для контролю власної вимови і розвитку фонематичного слуху: «Елефон», «Ехо-мікрофон», Whisper Phone Element та Toobaloo. Пристрої «Елефон», Whisper Phone Element та Toobaloo мають однаковий принцип дії і характеризується тим, що дитина говорячи в трубку, як у телефон сама чує власне мовлення без зовнішніх подразників «внутрішнім слухом» і здатна себе виправляти. Це полегшує проведення корекційної роботи логопеда.

В свою чергу «Ехо-мікрофон» виконує функцію перетворення голосу дитини в ехо. Говорячи в даний пристрій вимагає від чималих зусиль, що сприяє вироблення стійкого повітряного струменя.

На даний час є розроблено велику кількість комп'ютерних логопедичних ігор та вправ, які сприяють розвитку зв'язного мовлення, покращують фонематичне сприйняття та збагачують активний словник дитини. Найчастіше комп'ютерні вправи та ігри, як

допоміжний інноваційний елемент, включають в структуру традиційного індивідуального логопедичного заняття. Це допомагає встановити тісний емоційний контакт між логопедом і дитиною.

Отже, комп'ютеризація спеціальної освіти передбачає корекцію конкретних психічних чи фізичних порушень та загальний розвиток дитини. Сучасний рівень розвитку інформаційних технологій дозволяє створити такі пристрої та комп'ютерні програми, які зможуть компенсувати практично будь-яке обмеження щодо взаємодії дітей з порушеннями розвитку з комп'ютерною системою, за винятком, деяких обмежень розумових здібностей. Допоміжні комп'ютерні пристрої і програмне забезпечення є технічним засобом реабілітації, яке забезпечує дітям з особливими освітніми потребами доступність середовища та інформації [107, с. 145]. Використання комп'ютерних технологій сприяє підвищенню інтересу дитини до виконання певних логопедичних завдань. Чим різноманітніші будуть прийоми логопедичного впливу на дітей, тим більш успішним буде процес корекції.

Технологія логопедичного і пальчикового масажу належить до змішаних технологій (традиційні логопедичні технології з використанням нововведень). Дослідниця О. Краузе визначає, що *логопедичний масаж* – це одна з найбільш застосовуваних логопедичних технологій спрямована на корекцію різних мовленнєвих порушень. Метою логопедичного масажу є не тільки зміцнення або розслаблення артикуляційних м'язів, але і стимуляція м'язових відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття. Кінестетичне сприйняття супроводжує роботу всіх м'язів. Так, у порожнині рота виникають зовсім різні м'язові відчуття залежно від ступеня м'язової напруги губ під час мовлення. Масаж м'язів периферичного мовленнєвого апарату покращує м'язовий тонус і допомагає «натренувати» м'язи для виконання різних рухів, які необхідні для артикуляції звуків [122, с. 58].

Такі види логопедичного масажу виділяє Ю. Рібцун:

- а) зондовий (використання зондів);
- б) логостимулонний (виконується логостимулонами);
- в) зондозамінний (виконується зондозамінниками);
- г) мануальний (виконується руками);
- д) вібральний (виконується вібромасажерами);
- е) щітковий;

є) контраст-термічний (використовується для кріо- та термомасажу) [202, с. 368; 203].

Отже, застосування логопедичного та пальчикового масажу є необхідним складником комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, оскільки застосування логопедичного масажу нормалізує м'язовий тонус, призводить до збудження чи розслаблення м'язів мовно-рухового апарату тим самими покращуючи звуковимовну складову мовлення. Використання спеціального масажного інструментарію в роботі логопеда викликає інтерес у дітей до логопедичних занять та стимулює їх мовленнєву та пізнавальну активність.

В логопедичній роботі важливим аспектом досягнення мети є емоційний стан дитини-логопата.

Сміхотерапія – лікування позитивними емоціями. Сміх стимулює вироблення в організмі ендорфінів «гормонів щастя» та насичує організм дитини енергією і бадьорістю. Сміх покращує фізичну активність, роботу центральної нервової системи; розвиває творче мислення, активність; додає сили волі та впевненості у собі. За допомогою сміхотерапії можна покращити емоційно-темброве забарвлення мовлення, розвиток голосу, змістовий та логічний наголос тощо.

Слід наголосити, що у роботі з дітьми які мають різні мовленнєві патології, сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами.

Сміхотерапію фахівці вдало поєднують із **казкотерапією** – інтеграційною діяльністю, у якій створюються ситуації, близькі до реального життя та регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійності та творчості.

Крім того, треба зазначити, що казкотерапію застосовують на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи:

- для заохочення дитини до корекційно-логопедичної роботи;
- для покращення артикуляційної моторики, збільшення номінативного словнику та розвитку дрібної моторики, дихання, голосу);
- для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення [284, с. 24].

Дуже доречним є застосування в корекційній роботі технології **мнемотехніки, та ейдетики** [225, с. 92]. Використання

мнемотехніки уявляє полегшення запам'ятовування і збільшення обсягу пам'яті завдяки створення асоціацій. На мовленнєвих заняттях дитині пропонується спеціально підібрані картинки з мнемосхемами (на кожне слово чи словосполучення підбирається символічна картинка за допомогою яких дитина легко вивчає поданий віршик чи пісеньку, дитині весело адже гарні яскраві малюнки дають гарний зацікавлюючий результат.

Також за цими схемами дитина може самостійно придумувати різні розповіді та оповідання). Така форма роботи стимулює кращому засвоєнню матеріалу та розвитку зв'язного мовлення дітей.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зауважити, що на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається упровадження інновацій в логопедичну роботу закладів дошкільної освіти. Оновлюється зміст дошкільної інклюзивної освіти, розробляються нові спеціальні програми.

Водночас аналіз наявного досвіду інноваційної діяльності логопедів дозволяє стверджувати, що вона має фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено систему оволодіння методологією та технологією управлінської діяльності з метою ефективного впровадження інновацій на робочому місці. Розв'язання означеної проблеми, на нашу думку, вимагає цілеспрямованої підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки фахівців до нововведень.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу в інклюзивних закладів дошкільної освіти України.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукових досліджень та аналіз освітньої практики показав, що проблема підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти є актуальною.

Встановлено, що інноваційні тенденції в освіті стали важливою проблемою сучасної наукової думки і практики, оскільки

підвищують вимоги до методичної культури майбутніх фахівців, що виражаються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу, адаптації і трансформації методичних нововведень.

Здійснено аналіз стану розробленості проблеми у філософській, соціальній, психолого-педагогічній вітчизняній та зарубіжній літературі щодо сутності ключових понять дослідження.

Вивчення наукової теоретико-методичної літератури показало, що дослідники у різний час і різними методами інтерпретують інклюзивну освіту як комплексний процес і результат включення (об'єднання) дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та вихованців, які не мають таких порушень, до навчання разом у межах загальноосвітнього закладу на основі особистісно-орієнтованого підходу до вибору методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, та полягає у тому, що не дитина підпорядковується наявним умовам, а вся система освіти підпорядковується потребам та можливостям конкретної дитини [271, с. 283].

Встановлено, що інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих спеціальних умовах закладу дошкільної освіти (організаційне, матеріально-технічне, програмно-методичне і кадрове забезпечення корекційного процесу).

Охарактеризовано сучасний стан інклюзивної дошкільної освіти та визначено умови її ефективного забезпечення.

Виокремлено низку актуальних особливостей інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Визначено поняття інноваційної діяльності логопеда та її особливості у співвідношенні специфічних і типових завдань інклюзивної освіти у ЗДО. Вивчено труднощі, що виникають в інноваційній діяльності. Доведено, що інноваційна діяльність логопеда є одним із видів його професійної діяльності, яка орієнтована на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку і впровадження інновацій. Інноваційна діяльність розглядається як цілеспрямований, систематизований комплекс упровадження нових методів, інструментів та прийомів, які

володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога.

Теоретичні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [256; 257; 258; 259; 261; 264; 269; 271; 294].

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1 Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Перед системою вищої педагогічної освіти стоїть завдання підготовки фахівців, здатних швидко пристосовуватись до інноваційних вимог освітнього процесу, орієнтованих на компетентне розв'язання професійних завдань, здатних до саморегуляції і саморозвитку, з позитивною мотивацією до майбутньої професійної діяльності. Сучасний стан спеціальної освіти відзначається певними змінами і реформами. Зокрема, покращується зміст освіти, починають впроваджуватися нові інноваційні форми розвитку дітей із особливими потребами, розробляються нові психолого-педагогічні засоби корекції й компенсації недоліків фонетико-фонематичних та граматичних процесів, властиві дітям з особливими освітніми потребами. Особливо важливим постає питання щодо визначення цих осіб як рівноправних, які навчаються серед своїх однолітків [2, с. 68].

На сучасному етапі освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти вимагає постійного вдосконалення, адже відбувається зміна поглядів та соціальних цінностей. Тому сучасна ситуація підготовки логопедів вимагає ретельного аналізу стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти здійснюватимемо відповідно до чотирьохкомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер), згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до підготовки майбутніх корекційних фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в закладах освіти відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що

забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [132, с. 36 – 70].

Згідно з рекомендаціями Болонського процесу [45] і розробкою Державного галузевого стандарту «Спеціальна освіта», професійна підготовка логопедів базується на:

1) системному підході, підготовка майбутніх логопедів розглядається, як соціальна, складна, динамічна та самоорганізована система (В. Афанасьєв [16], В. Загвязинський [77], І. Зязюн [167]);

2) компетентнісному підході, що характеризується вивченням предметних компетенцій фахівців відповідно до державних освітніх стандартів та нової концепції освіти (Н. Бібік, Л. Ващенко [21], Ю. Бойчук [25], А. Вербицький [39], В. Желясков [73], Л. Хоружа [249] та ін.);

3) особистісно-орієнтованому підході, який ґрунтується на суб'єктному підході до діяльності особистості (І. Бех [19], Л. Виготський [48]);

4) діяльнісному підході, який теоретично обґрунтували (Л. Виготський [48], О. Леонтьєв [65], В. Чайка [253]), згідно з яким особистість виконує певний вид діяльності під час якої відбувається її професійний розвиток [44; 263, с 57].

У зв'язку з імплементацією Закону України «Про вищу освіту» [175] перед професорсько-викладацькими складами університетів, які готують фахівців за спеціальностями: 012 Дошкільна освіта та 016 Спеціальна освіта, постає низка нових викликів, які потребують негайної реалізації. Тому нині особливої уваги заслуговує проблема підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій логопеда значно розширюється. Тобто, крім основних (дидактичної, корекційної, діагностичної, виховної та розвивальної), додаються просвітницька (інформування громадськості та батьків про позитиви інклюзії), рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень дітей, аналізу ефективності корекційно-педагогічного процесу й пошуку способів його коригування), та інноваційна (пошук нових інноваційних технологій для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби) функції. Для виконання цих функцій логопед має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методиками корекційної роботи, знаннями про сучасні

тенденції світової корекційної педагогіки і спеціальної психології, високим рівнем майстерності в галузі корекційно-педагогічної роботи як зі здоровими дітьми, так і з особливостями в розвитку. Зокрема, наразі актуальним є розроблення і впровадження нових освітніх програм з цього напрямку підготовки, в основу яких має бути покладено інноваційна діяльність як сучасна парадигма розвитку освіти [267, с. 69].

Проаналізовано сучасний стан підготовки студентів факультетів спеціальної освіти в таких університетах: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Уманський державний педагогічний університету імені Павла Тичини.

Встановлено, що процес підготовки фахівців забезпечено освітньо-професійними програмами, навчальними планами першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань «01 Освіта». Після засвоєння освітньої програми Дошкільна освіта. Спеціальна освіта (логопедія) присвоюється кваліфікація вихователя дітей раннього та дошкільного віку, дефектолога, вихователя-логопеда в дошкільних, інклюзивних та спеціальних закладах освіти. Після навчання на другому рівні вищої освіти (магістр) присвоюється кваліфікація: організатора дошкільної освіти, логопеда, організатора спеціальної та інклюзивної освіти.

Підготовка майбутніх логопедів також здійснюється на першому рівні вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія) галузі знань «01 Освіта. Спеціальна освіта» та присвоюється кваліфікація дефектолога, вихователя-логопеда, асистента вчителя у закладах дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Після навчання на другому рівні вищої освіти (магістр) присвоюється кваліфікація магістра спеціальної освіти, логопеда, вчителя-реабілітолога, організатора спеціальної та інклюзивної освіти.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти залежить від оволодіння ними системою уявлень про професійну діяльність та від сукупності знань про індивідуальні та особистісні властивості дітей-логопатів, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Такими якостями

та знаннями студенти оволодівають завдяки навчальним дисциплінам циклу фундаментальної, професійної та практичної підготовки [196; 267, с. 69].

Проаналізовано освітньо-професійну програму першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія) галузі знань 01 Освіта (кваліфікація: дефектолог, вихователь-логопед, асистент вчителя у закладах дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням) та встановлено, що під час набуття професійної кваліфікації фахівця спеціальної та інклюзивної освіти студенти мають оволодіти: інтегральною компетентністю, загальними компетентностями (здатність до навчання упродовж життя; здатність критично мислити, ставити цілі та досягати їх; здатність виконувати роль фасилітатора; здатність до спілкування в багатокультурному середовищі) та фаховими компетентностями [161].

Відповідно до наукового пошуку, вважаємо за необхідне виокремити дисципліни, які забезпечують підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Аналіз змістового наповнення дисциплін раніше означених циклів підготовки, дозволив узагальнити, що окремі дисципліни («Психологія загальна», «Педагогічна творчість», «Психологія творчості», «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта», «Корекційна психопедагогіка», «Спецметодика образотворчого мистецтва», «Арт-терапія в освіті та соціальній сфері», «Сімейне виховання дітей із психофізичними порушеннями») лише фрагментарно порушують проблему підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти [267, с. 69].

Розглянемо детальніше зміст окремих навчальних програм, щодо наявності у них складників підготовки логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти [267, с. 69].

Так, вивчаючи дисципліну «Логопедія з практикумом» студенти мають оволодіти знаннями про логопедію як науку, види розладів мовлення, принципи аналізу вад мовлення, методи та прийомами їх корекції. Студенти повинні знати: принципи аналізу мовленнєвих порушень, закономірності формування мовлення, симптоматику мовленнєвих розладів, класифікації мовленнєвих порушень, актуальні завдання логопедії, причини та механізми мовленнєвих

розладів у дітей, методи та прийоми діагностики, корекції та профілактики вад мовлення у дітей [102; 267, с. 69].

Після вивчення навчального матеріалу студенти повинні вміти: проводити діагностичне обстеження дітей з метою виявлення недоліків мовлення; теоретично обґрунтовувати і знаходити оптимальні шляхи логопедичного впливу в кожному окремому випадку; використовувати спеціальні методи та прийоми диференційної діагностики в логопедії; організовувати ефективну корекційно-розвивальну роботу з дітьми різного віку та проводити консультативну роботу з батьками дітей-логопатів; застосовувати ефективні засоби попередження мовленнєвих порушень у дітей. Проте вивчення цієї дисципліни дає лише часткові знання з логопедії і значна частина уваги приділяється теорії чим практиці, що є важливим в роботі логопеда в інклюзивному закладі дошкільної освіти [102; 267, с. 69].

Зокрема у окремих розділах курсів: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки», «Корекційна дошкільна педагогіка», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення» передбачено підготовку майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному середовищі, але, на жаль, доводиться констатувати, що цими курсами не передбачено навчальних матеріалів, які б охоплювали особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти [267, с. 69].

Однак, якщо розглянути навчальну дисципліну «Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення», то можна визначити, що під час її викладання студенти ознайомлюються з теоретичними та практичними основами проведення масажу та інших реабілітаційних методів, які застосовуються у комплексній корекційно-педагогічній роботі педагога-дефектолога при різних формах патології мовлення [267, с. 69].

Лише питання другого модуля спрямовані на розкриття практичних знань з методики проведення реабілітаційних та загальнооздоровчих заходів, оволодіння уміннями і навичками проведення масажу, фізично-реабілітаційних вправ у процесі корекційної роботи з особами з різними мовленнєвими порушеннями. Вивчення даної дисципліни дає гарну практичну підготовку майбутніх логопедів, але використанню інноваційних методів корекції уваги не приділяється [267, с. 70].

Проаналізовано зміст курсу «Ігри в логопедичній роботі» та з'ясовано, що її вивчення передбачає оволодіння студентами методикою проведення ігор в логопедичній роботі з дітьми, які мають різні мовленнєві вади; виховання та перевиховання осіб з порушеннями мовлення, попередження мовленнєвих розладів під час гри. Також, можемо виокремити те, що програмою курсу передбачено вивчення теми «Нетрадиційні ігрові методи в логопедичній роботі».

Упровадження інклюзивної освіти в нашій країні зумовило потребу в підготовці майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі та необхідність ввести у 2011 році до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів дисципліну «Основи інклюзивної освіти» [111]. Аналізуючи робочі програми факультетів спеціальної освіти, ми виокремили, що на вивчення цього курсу відведено 90 годин, із яких 30 год. – аудиторні заняття (лекційних – 16 год., практичних – 14 год.), а решта – 60 год. самостійна робота. Змістом програм охоплено два модуля: «Сучасна практика організації інклюзивної освіти дітей дошкільного і шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку» та «Методичне забезпечення інклюзивної освіти» [267, с. 70].

Як бачимо, зміст дисципліни «Основи інклюзивної освіти» має переважно теоретичну спрямованість. Проте, для того, щоб ефективно здійснювати підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання, одних знань, отриманих після її вивчення явно недостатньо [267, с. 70].

Курсом «Основи дефектології та логопедії» [102] передбачено вивчення найпоширеніших дитячих аномалій (порушення слухового і зорового аналізаторів, інтелектуального й мовного розвитку) та комплексних порушень розвитку (сліпоглухі діти й діти з поєднанням сенсорного й інтелектуального дефектів). Студенти на практиці діагностують дітей, які мають мовленнєві порушення, виявляють проблеми виникнення цих порушень та окреслюють шляхи їх корекції. Одночасно, студенти вивчають найголовніші поняття такі, як «спеціальна освіта», «особи з порушеннями та відхиленнями психофізичного розвитку», «дефект», «структура дефекту», «патологія» тощо. Викладається на третьому і четвертому роках навчання (чотири семестри, 210 год.) та безпосередньо належить до циклу фундаментальної підготовки. Однак питанню інноваційної

діяльності в діагностиці чи корекції мовленнєвих порушень уваги зовсім не приділяється [267, с. 70 – 71].

Також нами було проаналізовано форми і методи, які використовуються у підготовці майбутніх логопедів.

До основних форм організації навчального процесу в закладах вищої освіти належать лекційні, семінарські, лабораторні і практичні заняття, самостійна робота студентів. Також впроваджуються і нетрадиційні форми: лекція – прес-конференція, семінар – «мозковий штурм», семінар – «круглий стіл», семінар – «ділова гра» тощо [268, с. 352 – 358].

До найпоширеніших методів навчання майбутніх логопедів С. Шаховська відносить такі групи: проблемно-пошукові (проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, пошукова лабораторна робота), інформаційно-розвивальні (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація навчального кінофільму, самостійна робота з книгою та інше), методи практичного навчання (аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, ділова гра та інше) [280, с. 5].

Дослідниця зазначає, що особливого значення в підготовці логопедів набуває останнім часом самостійна та науково-дослідна робота. Індивідуальна навчально-дослідницька робота з курсу «Основи дефектології та логопедії» полягає у дослідженні мовленнєвих патологій у дітей. Результатом такої діяльності є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке віддзеркалює певний рівень науково-дослідної роботи та готовності студентів до логопедичної діяльності.

Оскільки підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти потребує забезпечення процесу переходу від теорії до практики, тому паралельно із теоретичним навчанням навчальними планами передбачено навчальну та виробничу педагогічну практику.

У дослідженнях О. Іонової наголошується, що ефективність підготовки майбутніх логопедів, зокрема, залежить від набуття ними досвіду проведення логопедичної роботи у закладах дошкільної освіти, дитячих поліклініках та логопунктах [97, с. 38].

Як зазначає А. Москалева, всі види практик спрямовані на формування у студентів системи певних знань і вмінь, професійну орієнтацію, набуття компетентностей та усвідомлення ними важливості інноваційної логопедичної діяльності [150, с. 99].

Нове покоління фахівців спеціальної освіти має реалізувати сучасні моделі наскрізного розвитку, виховання та навчання наймолодших, займатися пошуковою, дослідницькою, інноваційною, практичною діяльністю. І тому в закладах вищої освіти необхідно готувати студентів до використання нових технологій в роботі з дітьми, формувати сучасний стиль педагогічного мислення, готувати до самостійної педагогічної діяльності на навчальних та виробничих практиках. Педагогічна практика відіграє важливу роль в підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, адже вона необхідна для подальшої роботи за фахом, оскільки під час практичної роботи студенти апробовують теоретичні знання в процесі безпосередньої роботи з дітьми, у спілкуванні з педагогічним колективом; актуалізують наявні знання; детальніше знайомляться зі змістом і специфікою професійної діяльності; у цей період у них виявляються педагогічні нахили та здібності. Водночас під час проходження практики студенти мають можливість для інноваційної діяльності, тим самим переконуються в доцільності вибору майбутньої професії

Інноваційна компетентність майбутніх фахівців забезпечується в процесі навчання, в позааудиторній роботі і особливо на педагогічній практиці в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти.

Основними видами педагогічної практики є навчальна педагогічна та виробнича педагогічна практика.

Метою навчальної педагогічної практики є формування фахових компетентностей, якими повинен оволодіти студент, зокрема:

- здатність до професійного стилю поведінки, світогляду, професійної етики, аналізу та вивченню особливостей роботи дефектолога (логопеда) в закладах спеціальної та інклюзивної освіти;

- вміннями використовувати набуті знання в психолого-педагогічній, корекційно-розвитковій, навчально-реабілітаційній роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби в закладах дошкільної, середньої та спеціальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням;

- набуття досвіду застосування теоретичних знань у практичній діяльності;

- формування професійної позиції дефектолога (логопеда).

Діяльність студентів під час практики у закладах дошкільної та спеціальної освіти максимально наближена до реальної професійної діяльності, тому під час її проходження практиканти проводять

експериментальні дослідження однієї з актуальних проблем спеціальної освіти, що дає матеріал для написання курсової роботи.

Таким чином, аналіз навчальних планів і програм дисциплін підготовки студентів факультетів дошкільного та спеціального навчання у ЗВО України, які були експериментальною базою дослідження, дає підстави констатувати, що у змісті дисциплін циклу фундаментальної підготовки бакалаврів бракує тем чи питань, які хоча б частково були спрямовані на підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти [267, с. 71].

Проте, для того, щоб ефективно здійснювати професійну інноваційну діяльність в умовах інклюзивного навчання, одних знань явно недостатньо.

Проаналізувавши освітні стандарти, ми виявили причини, що заважають інноваційній діяльності в умовах інклюзивного навчання. До таких причин ми відносимо недостатню кількість годин, що відводиться на вивчення предметів «Основи інклюзивної освіти» та «Основи дефектології та логопедії», відсутність тем інноваційної підготовки; неготовність та відсутність мотивації студентів до вивчення дисциплін (які не мають для них практичної значущості), застосування у навчанні в основному репродуктивних методів; відсутність чітко сформульованих інноваційних технологій для здійснення інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання [267, с. 71].

Також, щоб виявити стан підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності з'ясовано повноту навчально-методичного забезпечення. Адже навчально-методична робота є одним із основних складників діяльності будь-якого закладу вищої освіти, від якої залежить ефективність освітнього процесу.

Одним із складників якісної підготовки майбутніх фахівців є навчально-інформаційне забезпечення, яке можна розділити на такі типи: програмно-методичне (навчальні плани та програми); навчально-методичне, навчальні видання (підручники, посібники, конспекти лекцій), а також допоміжні засоби (книги, практикуми тощо) [52].

У межах нашого дослідження ми з'ясували повноту навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх логопедів та виявили причини, що призводять до низького рівня готовності студентів до інноваційної діяльності, охарактеризувавши друковану

продукцію – підручники, навчально-методичні посібники (основні книги для навчальної діяльності студентів).

Науковці Н. Халікян, М. Яценюк [245, с. 7] стверджують, що кожен заклад вищої освіти сам визначає види навчально-методичної літератури, яку видає, і встановлює вимоги до неї.

На переконання В. Вихрущ, підручник для вищої школи повинен «компенсувати» теоретичний складник у підготовці фахівця, у його знаннях. Як правило, майже всі навчальні плани виділяють близько 50% обсягу навчального навантаження на самостійну роботу, тому підручник повинен містити завищений обсяг навчального матеріалу для забезпечення самостійної роботи, систематичних позааудиторних занять, задоволення пізнавальних інтересів студентів через варіативність змісту [42, с. 65] Як вважає педагог, стовідсоткове забезпечення навчального матеріалу в підручнику вирішить проблему підготовки студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Особливої уваги заслуговують дослідження Ю. Комарова, фахівця із методики створення навчальної книги, який стверджує, що сучасні підручники чи посібники мають бути універсальними книгами та повинні розроблятися відповідно до програми дисципліни, опираючись на останні наукові досягнення у тій чи тій галузі знань. Теоретичний матеріал повинен бути доступним і підкріплений практичними фактами, пояснення важких для розуміння положень із обов'язковим посиланням на додаткову літературу та наведенням прикладів, постановкою контрольних запитань, завдання для самостійного опрацювання і, обов'язково, висновки наприкінці кожного розділу й усього навчального посібника [114].

Отже, підручники і навчально-методичні посібники мають такі специфічні та загальні ознаки, які забезпечують процес підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах дошкільної інклюзивної освіти.

З урахування вищезазначеного, проаналізовано стан навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти за 2017–2018 навчальний рік у педагогічних університетах, що були експериментальною базою нашого дослідження.

Так, професорсько-викладацьким складом кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було підготовлено та

опубліковано значну кількість навчально-методичних посібників. Але зміст цих видань мають дещо звужену спрямованість.

Зокрема, вони розкривають лише один із аспектів інклюзивної практики – підготовку фахівців до роботи з дітьми, які мають порушення зору в умовах інклюзивної освіти. Лише деякі навчально-методичні посібники спрямовані на підготовку логопедів, але знову ж складника підготовки до інноваційної діяльності не прослідковується.

Викладачі кафедри корекційної освіти та здоров'я людини Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка забезпечують підготовку майбутніх фахівців з напрямку 6.010105 «Корекційна освіта. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка) і логопедія» галузі знань 01 «Педагогічна освіта».

Робота кафедри спрямована на підготовку педагога-дефектолога для роботи у сучасних умовах згідно світових тенденцій та національного досвіду України, формування компетентнісного спеціаліста, який розуміє і приймає проблеми дітей із порушеннями психофізичного розвитку та сприяє їх вирішенню. Для якісної підготовки майбутніх логопедів викладачами кафедри було підготовлено наукові праці [102].

Як бачимо, на сучасному етапі кафедра перебуває в процесі здійснення навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу зі спеціальності «Корекційна освіта. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка) і логопедія», тому в тематиці навчально-методичного доробку членів цієї кафедри питання підготовки логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивній освіті не порушуються.

У Кам'янець-Подільського національному університеті імені Івана Огієнка, кафедра логопедії та спеціальних методик, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології відповідає за фахову підготовку логопедів. Викладачі кафедри займаються дослідженням таких актуальних проблем, як «Теоретичні та методичні основи корекційного виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю» (доц. О. Гаврилов), «Дидактико-психологічні аспекти формування смислового компоненту читацької діяльності у молодших школярів з порушенням психофізичного розвитку» (доц. О. Мілевська), «Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю» (доц. Ю. Галицька), «Формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного

віку з ТПН» (доц. О. Ткач). З цієї тематики можна визначити чітку соціально-педагогічну спрямованість наукових досліджень. Однак цілісних досліджень із проблеми підготовки логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти не виявлено [2, с. 142; 143, с. 228].

Отже, проаналізувавши навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти у ЗВО, що є експериментальною базою нашого дослідження, доводиться констатувати, що наукові доробки викладачів висвітлюють лише окремі питання інноваційної діяльності майбутніх логопедів. Навчально-методичні посібники друкуються у межах обраних дисциплін, які забезпечують викладачі.

2.2 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що логопед усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення логопеда в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними корекційними програмами [93, с. 12; 268, с. 352–358].

У педагогічній літературі широкого вжитку набуло поняття «професійна готовність», яке часто порівнюють з поняттям «професійна підготовка» [195, с. 242].

Результатом професійної підготовки є готовність. Наприкінці XIX століття об'єктом дослідження науковців стала готовність людини до діяльності. Аналізуючи цю проблему, С. Геллерштейн висунув ідею створення науки про вивчення професій – професіографію. У своїх працях він розглядав проблему виникнення умінь у процесі діяльності. Дослідник наголошує, що готовність людини лежить в основі будь-якої діяльності [51, с.34; 268, с. 352–358].

Термін «готовність» у психолого-педагогічних науках досліджувався в різних контекстах багатьма науковцями. Так, готовність до професійно-педагогічної діяльності та різні її особливості досліджували О. Веремеєнко [40], Н. Клокар [104], І. Зязюн, О. Пехота [167], Р. Сімко [216] та ін.

У цілому ж, категорія «готовність» з її структурним змістовим складником цікавила науковців багатьма аспектами професійної діяльності педагога. Науковим пошукам у цій царині приділяли значну увагу Г. Борин [26], С. Бризгалова [30], О. Гончарова [55], З. Залібовська-Ільніцька [78], П. Середенко [212], Н. Ставрїнова [226] та ін. А в галузі готовності логопедів було присвячено роботи Б. Зодбаєвої [84], А. Колупаєвої [197], С. Шаховської [280] та ін.

Зарубіжні вчені вивчали процес формування готовності педагога до професійної діяльності з різних позицій. Тут, у першу чергу, доречно назвати таких науковців, як: Д. Фрімен [292], Д. Харрісон та Т. Сасс [293], П. Сеппаала і Х. Аламаакі [295].

Аналіз педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що науковці вивчали готовність до діяльності, як особистісне новоутворення, яке має цілісну структуру, адже є «сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи педагога» [57, с. 8].

Найчастіше термін «готовність» характеризують як здатність до виконання певної діяльності. У контексті підготовки майбутніх педагогів С. Гончаренко [53, с. 202] дає таке формулювання поняття професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова [268, с. 352–358] ефективної діяльності після закінчення ЗВО. Науковець зазначає, що професійна готовність, як професійно важлива якість особистості є складним психологічним утворенням і включає в себе орієнтаційний, мотиваційний, особистісний, операційний, вольовий та оцінювальний компоненти.

Категорію «готовності» педагога до інноваційної діяльності В. Урусський розглядав як складне інтегративне новоутворення особистості, мета якого забезпечує взаємодію мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-орієнтаційного та оцінно-рефлексивного компонентів. Більше того, В. Урусський вводить таке поняття, як операційна готовність педагога до інноваційної діяльності. На його думку, ця готовність проявляється через уміння визначати

найефективніші методи та методики впровадження інновацій і майстерне володіння цими технологіями [240, с. 43].

З точки зору О. Масалової, інноваційна діяльність є видом творчої діяльності, що визначає готовність до самостійної творчої діяльності, яка розкривається педагогом за допомогою спеціально організованої психолого-педагогічної підготовки своїх професійних можливостей і бажань їх упроваджувати у фаховій діяльності [144].

Ми звертаємо особливу увагу на поняття «готовність логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти», адже цей термін споріднений з ідейними основами цього дослідження. Зокрема, у дослідженні Ю. Шуміловської готовність майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти визначається як сукупність знань та уявлень про особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, володіння способами й прийомами роботи з такими дітьми, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності [287, с. 9]. Безперечним позитивом цього визначення є акцентовані автором когнітивні, оперативні та мотиваційні складники готовності. Однак чіткості уявлення про сутність цього явища немає, оскільки бракує системного розкриття взаємозв'язків між його великими й більш детальними елементами.

У дослідженні В. Хитрюк до наукового обігу запропоновано термін «інклюзивна готовність», що за своїм змістом ідентичний категорії готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Його сутність визначено як складну інтегральну суб'єктну якість особистості, що спирається на комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій та визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності. Під академічними компетенціями дослідниця розуміє володіння методологією і термінологією окремої галузі знань, розуміння системних взаємозв'язків, що функціонують, а також можливість використовувати їх у рішенні практичних завдань; під професійними – готовність і здатність діяти згідно з вимогами реальної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, що стосуються самої людини як особистості, взаємодії індивіда з іншими людьми, групою й суспільством [247, с. 72]. У цьому визначенні немає жодного натяку щодо специфіки готовності педагога у зв'язку з інклюзією. Незрозуміло, чому автор оперує компетенціями, а не компетентностями.

Загалом, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури можна дійти висновку, що проблему готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти доцільно досліджувати комплексно, тобто у педагогічному, психологічному й акмеологічному напрямках, охоплюючи її особистісний, підготовчо-діяльнісний, функціональний, та самоорганізаційний різновиди. Перший із них стосується морально-психологічних якостей особистості педагога, що зумовлює позитивне ставлення до інклюзивної практики; другий – висококваліфікована теоретична та практична підготовка у ЗВО; третій – здатності якісного виконання функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (професійної компетентності), формування педагогічної майстерності; четвертий – формування та проявлення самоорганізованої особистості на засадах самоконтролю, самооцінки й самокорекції.

Отже, у контексті нашого дослідження важливо те, що підготовка майбутніх логопедів є динамічним процесом, кінцевим результатом якої має бути готовність фахівців до професійної інноваційної діяльності. Тому є підстави для авторського визначення узагальненої сутності поняття **«готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти»** як складного багатоаспектного, багаторівневого особистісного утворення, яке гарантовано забезпечує оптимальний процес генерації та сприймання інноваційних методів і технологій на освітянській ниві, що проявляється у здатності на морально-вольовому рівні створити умови для ефективного розроблення педагогічних інновацій і їх результативного впровадження в навчально-виховний процес [255, с. 78].

На підставі вищесказаного ми визначаємо **«готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти»** як результат та мету професійної підготовки у ЗВО, що містить сукупність знань про особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, володіння інноваційними технологіями, способами і прийомами роботи з цими дітьми в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість моральних, мотиваційних та вольових якостей.

Важливим для нашого дослідження є аналіз структури готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти. У вітчизняній науці широке визнання отримав

підхід до виявлення компонентів готовності [268, с. 352–358], відображений в роботі Ю. Будас, в якій було вичерпно проаналізовано сучасні підходи до виділення структурних елементів такої готовності: мотиваційного, особистісно-креативного, технологічного та рефлексивного компонентів [31, с. 44].

Досліджуючи підготовку педагогів до інноваційної діяльності, М. Лах запропонувала такі компоненти готовності: мотиваційний, комунікативно-інформаційний та креативно-пошуковий. Мотиваційний (потреба, прагнення здійснювати педагогічну діяльність, професійні інтереси, настанови, потреба самовдосконалення). Комунікативно-інформаційний (міжособистісне спілкування, що зумовлює для педагога високий професійно-педагогічний рівень викладання дисциплін і створює творчий самовияв індивідуальності майбутнього педагога). Креативно-пошуковий (професійне самоусвідомлення, володіння правильною концепцією самопізнання і самооцінювання), що забезпечують оптимальну діяльність майбутніх педагогів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти [131, с. 61].

Важливу думку з питання визначення структурних компонентів готовності педагогів до професійного саморозвитку наводить В. Шахов. Ним виділено чотири компоненти такої готовності: мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний та інтеграційний [279, с. 78]. Враховуючи всі проаналізовані науково-педагогічні джерела, взявши до уваги поняття і структуру інноваційної діяльності, зупинимось на таких компонентах готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах дошкільної інклюзивної освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, креативний, результативно-оцінювальний (рис. 2.1).

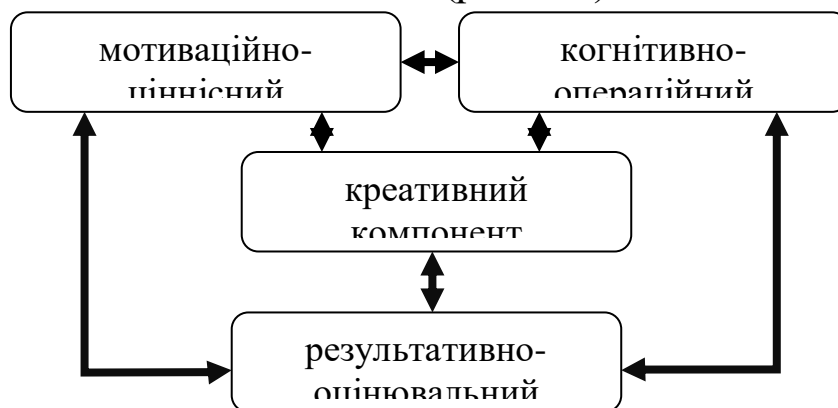


Рис. 2.1. Структура готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Розглянемо докладніше кожен із компонентів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності.

Важливим складником готовності майбутніх логопедів є мотиваційно-ціннісний компонент, адже без належної мотивації неможливо успішно розробляти та впроваджувати інновації у практику.

Як зазначає Ю. Пінчук: «Мета професійної підготовки майбутніх логопедів полягає в тому, щоб підготувати фахівців, які мають зацікавленість та позитивне ставлення до логопедичної діяльності, здатні забезпечити організаційний, змістовий, методичний складник логопедичного сегменту в єдиному освітньому просторі закладу освіти, об'єднувати зусилля та взаємодію дорослих щодо максимального розвитку дітей, діагностувати і долати мовленнєві порушення та здійснювати їх профілактику, проводити просвітницьку роботу» [168, с. 43].

У психології «мотивацію» розуміють як процес обмеження поведінки, яка може бути виражена внутрішніми (психологічними, фізіологічними) і зовнішніми (професійними, економічними, соціальними, екологічними) подразниками [24, с. 234]. Як зазначають психологи, усі джерела активності особистості можна об'єднати в одне поняття – мотиваційна сфера (мотиви, настанови, ідеї, потреби особистості, її інтереси, наміри, прагнення, а також соціальні ролі, соціальні норми, життєві принципи, стереотипи поведінки, життєві цілі й цінності [24, с. 234].

Тому, мотиваційно-ціннісний компонент готовності, ми визначаємо як сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість до здійснення ефективного процесу виховання, визнання кожної дитини суб'єктом виховної та корекційної діяльності, внутрішня готовність до позитивного сприйняття дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Сформованість мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх логопедів сприяє визначенню цілей і проектування їх діяльності, визначає пріоритети педагогічної діяльності, тому в структурі готовності важливе місце займає мотиваційно-ціннісний компонент. Мотиваційна сфера особистості являє собою сукупність стійких мотивів (суб'єктивних причин тієї чи іншої поведінки), що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості.

Когнітивно-операційний компонент готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності включає в себе сукупність

професійних знань, загальних умінь та спеціальних навичок. Основними серед спеціальних дисциплін є курси «Основи дефектології та логопедії» та «Основи інклюзивної освіти». Вивчення цих курсів передбачає тісний взаємозв'язок фундаментальних і професійних знань, їх глибоке засвоєння забезпечує оволодіння технологіями ранньої діагностики окремих розладів мовлення, розуміння сучасного стану теорії і практики логопедії як конкретної науки та подолання і попередження мовленнєвих порушень у дітей із особливими освітніми проблемами. Викладання цих курсів ґрунтується на таких дисциплінах: «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» тощо [268, с.68 –71].

Тепер розглянемо креативний компонент, який відображає творчу активність та індивідуальні особливості педагога, що дозволяють розвивати творчий потенціал дітей з особливими потребами, керуючись їх можливостями.

Зауважимо, що педагогічна діяльність має кількісну міру та якісні характеристики. Особливості педагогічної діяльності визначаються завдяки творчому ставленню педагога до своєї діяльності, тільки тоді відображається ступінь реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Найважливішою характеристикою педагогічної діяльності є її творчий характер.

Як зазначав Л. Виготський, «творчість насправді існує не тільки там, де вона виробляє значні історичні твори, але й там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б частинкою не здавалося це нове порівняно з творіннями геніїв» [48, с. 6].

У свою чергу В. Андрєєв характеризує творчість як цілісний процес: наявність протиріччя проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна і особиста значущість і прогресивність; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних), суб'єктивних (знання, уміння, мотивації, творчі здібності) передумов для творчості; новизна та оригінальність процесу або результату [8, с. 132]. Усі перераховані ознаки являють собою «творчість». Виключивши будь яку з вищезазначених ознак творча діяльність не відбудеться.

Результативно-оцінювальний компонент готовності майбутніх логопедів забезпечує досягнення студентом певного рівня професійної компетентності – інтегративної якості особистості, яка

виявляє готовність до здійснення діагностики, корекційно-розвивального навчання та особистісного розвитку дітей з вадами мовлення.

Цей компонент пов'язаний зі створенням діагностичного апарату, що дозволяє визначити рівень сформованості готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Особливе значення в підготовці майбутніх логопедів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної дошкільної освіти має контроль і оцінка творчих результатів їхньої діяльності. Результативно-оцінювальний компонент готовності передбачає формування професійних умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості та методики їх відстеження. При цьому моніторинг не тільки виявляє і оцінює рівень підготовки студентів – майбутніх логопедів в рамках державного стандарту, але і служить інформаційно-аналітичною базою для проектування інноваційних підходів з метою її подальшого вдосконалення, сприяє проектуванню результатів особистісного та індивідуального розвитку кожного студента в педагогічному процесі. Діагностика рівня професійних і предметних знань та умінь, інтересів, схильностей, індивідуальних потреб і можливостей студентів передбачає введення в процес навчання різноманітних оцінних відносин, включаючи самоспостереження, самооцінку, самосвідомість власної діяльності на шляху до професійної інноваційної діяльності.

Для оцінювання рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти нами розроблено систему критеріїв та показників. Для цього означимо спочатку поняття критерію.

За коротким термінологічним словником І. Дичківської, «критерій – показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [96, с. 344].

Як зазначають В. Сластьонін та Л. Подимова, в педагогічній теорії та практиці формулюються загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Вони зводяться до того, що «за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджуються» [219, с. 100]. Дослідники доповнюють названу вимогу тим, що критерії повинні визначатися через низку характерних ознак, які відображають всі структурні компоненти. На

основі розробленої структури підготовки студентів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія) розроблено критерії і показники готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, які відображають специфіку інноваційної діяльності логопедів як засіб та умову готовності до неї. Розглянемо кожен з них окремо у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	– позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії; – орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб’єктів інклюзивної освіти; – мотивація до впровадження інновацій у майбутню професійну діяльність
Когнітивно-діяльнісний	– знання специфіки корекційної роботи з дітьми з порушеннями в розвитку мовлення; – вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб’єктами інклюзивної освіти; – готовність змінювати власну професійну діяльність для ефективної організації інклюзії
Рефлексивно-оцінювальний	– потреба в професійно-особистісному саморозвитку; – готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності; – адекватне оцінювання професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища

Отже, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний критерії в сукупності дозволяють виявити рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка є особистісним утворенням, що опосередковує залежність між ефективністю інноваційної діяльності логопедів і їхню спрямованість на вдосконалення свого професійного рівня.

Виділення критеріїв та їх показників є необхідним для встановлення рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Під рівнем звичайно розуміється ступінь розвитку якої-небудь якості.

При визначенні рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності доцільно використати досвід О. Абдулліної, яка пропонує такі рівні загальнопедагогічних знань і вмінь студентів:

репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [275, с. 142]; Н. Клокар –репродуктивний, репродуктивно-корекційний, конструкторський, новаторський [104, с. 98]; Л. Козак – репродуктивний, конструктивний, інноваційний [109, с. 102]; Г. Сиротенко – інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий [93, с. 67].



Рис. 2.2. Структура готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Спираючись на окреслені критерії та показники, охарактеризовано три рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Високий (інноваційний рівень) визначається тим, що в майбутніх логопедів знання щодо особливостей інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти характеризуються глибиною і міцністю та сформовані з достатньою повнотою. Вони

виявляють інтерес та готовність до створення самостійних та вдосконалення наявних інноваційних технологій. Студенти вільно володіють методикою проведення занять з дітьми з порушеннями в розвитку мовлення, у них сформована потреба до професійного вдосконалення.

Середній (пошуковий рівень) характеризується тим, що майбутні логопеди засвоїли основні поняття інноваційної діяльності, хоча вони не відрізняються глибиною та міцністю. Вміння, в основному, виявляють у окремих інноваційних технологіях, а в інших аспектах відчувають значні труднощі. В цілому вони позитивно ставляться до майбутньої професійної діяльності як логопеда, хоча прагнення застосовувати інновації проявляються слабо. Не виявляє стійкої мотивації до вдосконалення своїх вмінь та навичок.

Низький (адаптивний рівень) готовності характеризується тим, що знання та вміння майбутніх логопедів щодо особливостей діагностики, корекції та навчання дітей з порушеннями мовлення не мають практичної творчої спрямованості, фрагментарні. Інтерес до оволодіння професійними вміннями – ситуативний, готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності характеризується споглядальним ставленням. Студенти не мають навичок педагогічної взаємодії між суб'єктами інклюзивної освіти.

Відповідно до критеріїв готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, розроблено оцінювальні шкали, які дозволили виявити ступінь їх вираженості (високий, середній, низький) у майбутніх логопедів за певними показниками.

Сформованість критеріїв оцінено за п'ятибальною шкалою:

– мотиваційно-ціннісного: 5 – мотив проявляється максимально, 4 – мотив швидше проявляється, чим ні; 3 – середній прояв мотиву, 2 – мотив проявляється рідко, 1 – мотив відсутній;

– когнітивно-діяльнісного: 5 – питання розкрито повно, 4 – питання розкрито недостатньо повно, безсистемно, 3 – питання розкрито неповно, розкриті лише окремі елементи питання, 2 – питання лише згадане, відсутні уявлення про сутність питання, 1 – немає відповіді; 5 – високий рівень володіння навчальним матеріалом, коли всі операції і дії виконувалися в раціональній послідовності, діяльність носила інноваційний характер, 4 – виконано всі необхідні операції і дії, проте не вся послідовність їх виконання була продумана, не завжди раціональна, що призводило до зайвої

витрати часу, зниження ефективності корекції; 3 – виконання окремих елементів, неусвідомлене наслідування викладача, послідовність виконання корекційних дій не дотримувалася; 2 – недостатнє знання змісту діяльності, неправильно обрані способи діяльності, порушена послідовність дій і операцій; 1 – навчальні нормативи виконані не з першої спроби, більшість вправ виконана з великою кількістю помилок;

– рефлексивно-оцінювального критерію: 5 – високий рівень володіння навчальним матеріалом, коли всі операції і дії виконувалися в раціональній послідовності, діяльність носила творчий характер, 4 – виконано всі необхідні операції і дії, проте не вся послідовність їх виконання була продумана, не завжди раціональна, що призводило до зайвої витрати часу, зниження ефективності навчання; 3 – виконання окремих елементів стихійне або неусвідомлене наслідування викладача, послідовність виконання операцій не дотримувалася, окремі важливі операції випадали із загальної структури діяльності; 2 – недостатнє знання змісту діяльності, неправильно обрані способи діяльності, порушена послідовність дій і операцій; 1 – навчальні нормативи виконані не з першої спроби, більшість вправ виконана з великою кількістю помилок.

2.3 Організація дослідження та методика проведення констатувального етапу експерименту

Дослідно-експериментальне дослідження щодо готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти проходило на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки і складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Для виявлення стану готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти проведено констатувальний етап експерименту, в якому взяли участь 400 студентів (2–4 курсів).

Вибір експериментальної групи у дослідженні був випадковим (метод випадкового відбору). В експериментальну групу входили

студенти, які задіяні до реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Контрольна група – це студенти, в яких організація освітнього процесу здійснювалася традиційно.

На першому етапі констатувального експерименту вирішувалися такі завдання:

– розробка критеріїв та показників готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти;

– вибір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження;

– проведення діагностичних процедур;

– аналіз та узагальнення результатів діагностики;

– виявлення рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Для експериментального визначення рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти визначено комплекс діагностичних методик та методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених критеріїв, що наведено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії, показники та діагностичні методики і методи вимірювання окремих показників готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Критерії	Показники	Методики і методи
Мотиваційно-ціннісний	позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії; орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти; мотивація до впровадження інновацій у майбутню професійну діяльність	Методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності», адаптовані анкетування, тести (І. Демченко); методики для дослідження рівня конкурентоздатності, асертивності (В. Каппоні, Т. Новака)

<p>Когнітивно-діяльнісний</p>	<p>знання специфіки корекційної роботи з дітьми з порушеннями в розвитку мовлення; вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти; готовність змінювати власну професійну діяльність для ефективної організації інклюзії</p>	<p>Адаптований тест для з'ясування обізнаності майбутніх логопедів із інклюзивно-освітньою термінологією (І. Демченко); анкета для з'ясування стану інформаційної мобільності майбутніх логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти; методика «Соціально-комунікативна компетентність» (Г. Протасова); тест «Рівень конкурентоздатності»</p>
<p>Рефлексивно-оцінювальний</p>	<p>потреба в професійно-особистісному саморозвитку; готовність до застосовування інновацій у майбутній професійній діяльності; адекватне оцінювання професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища</p>	<p>Методика «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов); тест «Креативність» (Н. Вишнякова); тести для визначення ступеня адекватності оцінки студентами бажаного й дійсного в інклюзивній роботі (І. Демченко); тест «Самооцінка психологічної адаптивності»; діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції.</p>

Застосовуючи ці діагностики, визначилася якість сформованості всіх показників за певними критеріями готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти. За результатами діагностування студентів диференційовано за трьома рівнями: високий (інноваційний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний) (табл. 2.3).

Стан готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за *мотиваційно-ціннісним критерієм* визначався за такими методиками: Методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» анкетування.

Таблиця 2.3

Бальна характеристика рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Бали	Рівень готовності
70 – 100	високий (інноваційний)
31 – 69	середній (репродуктивний)
0 – 30	низький (адаптивний)

Показник «позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії» вимірювався за допомогою методики К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності».

Студентам був запропонований список мотивів професійної діяльності, яким необхідно було дати оцінку особистої значущості за п'ятибальною шкалою. Обробка показників проводилася таким чином (ключ):

Внутрішня мотивація = (оцінка п. 6+ оцінка п. 7) / 2;

Зовнішня позитивна мотивація = (оцінка п.1+оцінка п.2+оцінка п.5) / 3;

Зовнішня негативна мотивація = (оцінка п.3+оцінка п.4) / 2.

Показником кожного типу мотивації є число, в межах від 1 до 5.

На підставі отриманих результатів було визначено мотиваційний комплекс особистості – співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ).

Високий мотиваційний комплекс (ВМ>ЗПМ> ЗНМ) – характеризується чітким розумінням значення і ролі майбутньої педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів.

Оптимальний (середній) мотиваційний комплекс (ВМ = ЗПМ > ЗНМ) характеризується задоволеністю педагога майбутньою професією.

Низьким мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ, що характеризується переважанням прагнення осуду, нетерпимості, внутрішньої нестабільності.

Внутрішній тип мотивації характеризує особистість, для якої діяльність значна сама по собі. Якщо ж мотивація до професійної діяльності визначається прагненням до задоволення інших потреб,

зовнішніх, то до змісту самої діяльності, діагностуємо зовнішню мотивацію. Зовнішні позитивні і негативні мотиви є також і стимулами, тому важливо акцентувати увагу на них як на потенціалі особистості.

Вияв домінуючого типу мотивації до професійної діяльності в майбутніх логопедів у контрольній та експериментальній групах проводився через виявлення оптимального та найгіршого мотиваційного комплексу.

Оптимальний мотиваційний комплекс – $BM > ZPM > ZNM$ та $BM = ZPM > ZNM$

Найгірший мотиваційний комплекс – $ZNM > ZPM > BM$

На підставі отриманих результатів було визначено мотиваційний комплекс майбутніх логопедів у контрольній та експериментальній групах. Результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Визначення мотиваційного комплексу майбутніх логопедів контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап), абс., %

Мотиваційний комплекс					Кількість студентів			
					КГ		ЕГ	
					%	абс	%	абс
BM	>	ZPM	>	ZNM	0,5	1	0,5	1
BM	=	ZPM	>	ZNM	5,0	10	4,5	9
BM	<	ZPM	>	ZNM	7,5	15	8,0	16
BM	<	ZPM	<	ZNM	3,0	6	2,5	5
BM	>	ZNM	>	ZPM	0,5	1	1,0	2
BM	=	ZPM	<	ZNM	2,5	5	3,0	6
BM	>	ZPM	=	ZNM	0,5	1	0,5	1
BM	=	ZPM	=	ZNM	8,5	17	7,5	15
ZNM	>	BM	>	ZPM	4,0	8	4,5	9

На основі результатів, які відображено в таблиці 2.4, визначено співвідношення оптимального комплексу мотивів та найгіршого комплексу мотивів. Дані відображені на рисунку 2.3.

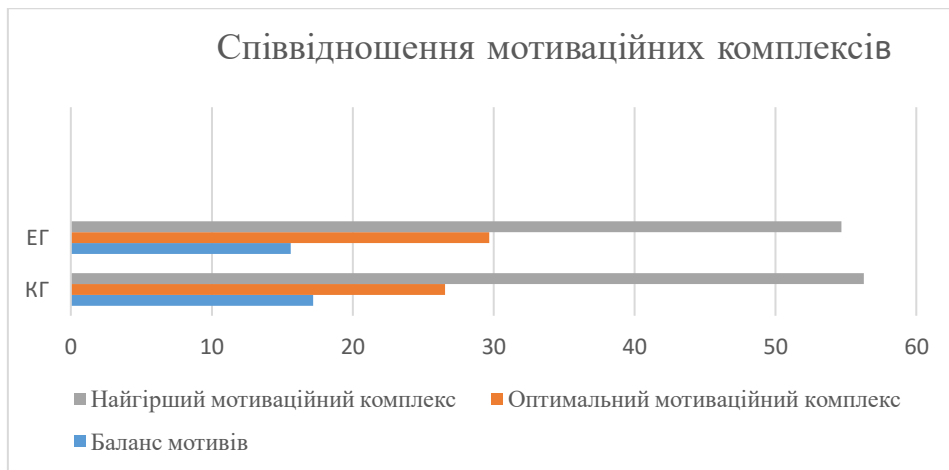


Рис. 2.3. Співвідношення мотиваційних комплексів майбутніх логопедів у %.

За результатами, відображеними у гістограмі, можна зробити висновок про недостатню сформованість професійних мотивів, тому що маємо переважання найгіршого мотиваційного комплексу (54,0 % – КГ, 56,0 % – ЕГ). Однак, аналіз діагностики дозволяє виявити потенціал, що полягає в типі мотивації, в якому і в контрольній та експериментальній групах переважає зовнішня позитивна мотивація. Дані відображено в нижче наведеній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Домінуючий тип мотивації майбутніх логопедів
(констатувальний етап), %**

Переважаючий тип мотивації	КГ	ЕГ
	%	%
ВМ	17,5	16,5
ЗПМ	28,5	27,5
ЗНМ	54,0	56,0

Опрацювання результатів відповідей засвідчило, що з внутрішньою мотивацією було 17,5 % студентів; із зовнішньою позитивною мотивацією – 28,5 %; із зовнішньою негативною мотивацією – 54,0 % респондентів.

Отже, на підставі результатів проведення методики К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» для встановлення готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлена потреба у розвитку мотивації майбутніх логопедів до інноваційної діяльності, формування стійкої потреби до її застосування у майбутній професійній діяльності,

готовності до навчання і самоосвіти уже під час безпосередньої діяльності.

Для діагностики позитивного та ціннісного ставлення до майбутньої професії зі студентами також було проведено тестування.

Студентам пропонувалися запитання щодо їхнього бачення особливостей діяльності майбутніх логопедів в умовах інклюзивної освіти, які з них були не враховані ними під час вибору майбутньої професії.

Результати діагностики рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, показник «позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії» представлено в таблиці 2.6.

Наступним важливим показником рівня готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм було визначено мотивацію до впровадження інновацій у майбутню професійну діяльність, яку ми діагностували за допомогою методики В. Каптоні, Т. Новака, тобто з'ясовано, наскільки студенти – майбутні логопеди впевнені у собі і наполегливі, щирі й відверті, готові до взаємодії. З цією метою студентам було запропоновано 24 твердження, з якими вони погоджувалися (+), або ж, навпаки, не погоджувалися (–). За загальною кількістю набраних балів було визначено рівень мотивації до впровадження інновацій у роботу з дітьми з вадами мовлення (табл. 2.7).

Таблиця 2.6

Рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, показник «ставлення до майбутньої професії: ціннісне / позитивне»

Рівень	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
високий (інноваційний)	56/130	28,0/65,0	60/128	30,0/64,0
середній (репродуктивний)	134/64	67,0/32,0	132/60	66,0/30,0
низький (адаптивний)	10/6	5,0/3,0	8/12	4,0/6,0

Таблиця 2.7

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм, показник «мотивація до впровадження інновацій у майбутню професійну діяльність»

Рівень	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
високий (інноваційний)	54	27,0	42	21,0
середній (репродуктивний)	68	34,0	74	37,0
низький (адаптивний)	78	39,0	84	42,0

Для діагностики рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, показник «орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти» проведено серію тестів. Студентам пропонувалося обрати правильну відповідь на 33 запитання, які стосувалися можливостей розв'язання конфліктів між суб'єктами педагогічної дії в умовах інклюзивної освіти, особливостей спілкування, толерантної комунікації та ін.

Таблиця 2.8

Рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, показник «орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти» (у %)

Рівень	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
високий (інноваційний)	98	49	104	52
середній (репродуктивний)	66	33	68	34
низький (адаптивний)	36	18	28	14

Таблиця 2.9

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотивація до впровадження інновацій у майбутню професійну діяльність	42	54	74	68	84	78
Ставлення до майбутньої професії: ціннісне /позитивне	60	56	132	134	8	10
	128	130	60	64	12	6
Орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти	104	98	68	66	28	36
Зведені дані (у %)	41,5	42,5	42,0	41,5	16,5	16,0

Рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за когнітивно-діяльнісним критерієм визначався за допомогою адаптованих тестів (І. Демченко).

Для оцінювання знань майбутніх логопедів з досліджуваної проблеми було використано п'ятибальну шкалу, яка відповідала визначеним трьом рівням, а саме: 5 балів (високий (інноваційний) рівень) – студент ґрунтовно володіє інформацією, виявляє глибоке її розуміння, обґрунтовує власні висновки, приймає конструктивні рішення і вміє використовувати знання у практичній діяльності; завдання виконане самостійно й упевнено; 4 бали (середній (репродуктивний)) – студент загалом володіє матеріалом, знає відповіді на поставлені запитання, однак недостатньо ґрунтовно й повно презентує інформацію, недостатньо творчо вміє використати знання у практичній діяльності; 3 бали (низький (адаптивний)) – студент володіє інформацією, однак оперує нею недостатньо чітко й упевнено; знає лише основні поняття, погано визначає зв'язки між досліджуваними явищами й процесами; ситуативно використовує знання на практиці.

Для визначення вихідного стану за показником «знання специфіки виховання і навчання дітей з порушеннями в розвитку мовлення» використано формулу:

$$N = kj / k, \quad (2.1)$$

де N – коефіцієнт рівня готовності за критерієм, k_j – загальна кількість завдань, а k – кількість правильно виконаних завдань.

Низький рівень за когнітивно-діяльнісним критерієм характеризується здатністю відтворювати знання на репродуктивному рівні.

Середній рівень за когнітивно-діяльнісним критерієм характерний умінням транслювати ситуацію з однієї галузі знань в іншу.

Високий рівень – характеризується осмисленим володінням термінологією, великими за обсягом, глибокими, змістовними, впорядкованими, структурованими знаннями в галузі професійної діяльності.

Студентам контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп пропонувалося виконати письмову роботу «Адаптований тест для з'ясування обізнаності майбутніх логопедів із інклюзивно-освітньою термінологією» (І. Демченко), яка містила завдання двох рівнів: до першого рівня були віднесені запитання, які передбачали усвідомлене розуміння студентами основних понять, принципів, законів інклюзивної освіти, їх логічний взаємозв'язок; другий рівень передбачав творче інноваційне вирішення майбутніми логопедами педагогічних ситуацій. Одержані результати подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ
за рівнем засвоєння досліджуваних понять**

Поняття	5 балів				4 бали				3 бали			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть
Безбар'єрне середовище	11,2	26	10,8	25	34,3	80	31,2	72	32,8	77	33,4	77
Інклюзивна освіта	10,1	24	10,0	23	33,1	77	30,8	71	35,2	82	34,9	80
Корекція	8,3	19	7,8	18	22,6	53	22,3	51	48,4	113	49,1	113
Креатотерапія	7,6	18	7,5	17	6,9	16	8,0	18	39,3	92	38,7	89
Мейнстрімінг	9,2	22	10,1	23	24,3	57	24,9	57	59,3	139	58,9	135
Індекс інклюзії	3,3	8	3,5	8	4,5	11	3,9	9	26,3	62	26,8	62

Психокорекція	5,1	12	5,5	13	7,3	17	7,8	18	35,7	84	36,2	83
Особливі потреби	8,2	19	8,8	20	15,5	36	15,9	37	41,8	98	42,2	97
Неповносправність	13,6	32	14,1	32	28,7	67	29,2	67	50,3	118	51,2	118
Дискримінація	4,0	9	4,3	10	5,6	13	5,8	13	18,9	44	19,1	44
Сегрегація	2,2	5	2,8	6	2,5	6	2,8	6	5,8	14	6,0	14
Фасилітація	11,8	28	12,2	28	19,6	46	20,2	46	60,1	141	59,8	138

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що студенти контрольної та експериментальної груп недостатньо володіють поняттями теорії інклюзивної освіти. Найбільш важкими для усвідомленого розуміння сутності досліджуваної проблеми виявилися поняття сегрегації, фасилітації, психокорекції.

Для визначення рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за когнітивно-діяльнісним критерієм (показник «вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти») використано методику «Соціально-комунікативна компетентність» Г. Протасової, яка дала змогу визначити такі основні властивості поведінки та якості студентів, як соціально-комунікативну незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний потяг до комфортності, підвищене прагнення до статусного росту, орієнтацію на уникнення невдач, фрустраційну нетолерантність, які є дуже важливими у процесі підготовки до інноваційної діяльності. Методика передбачала відповіді студентів на 133 висловлення, які відповідно оцінювалися балами за конкретними шкалами. Загальна кількість набраних балів визначала рівень прояву тієї чи іншої властивості поведінки майбутніх логопедів.

Зведені дані результатів діагностування рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за когнітивно-діяльнісним критерієм подано у таблиці 2.11.

Для діагностики готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм, показник – потреба в професійно-особистісному саморозвитку використано методики «Діагностика

потреб у саморозвитку» (В. Маралов), [138] та «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька).

Таблиця 2.11

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (за когнітивно-діяльнісним критерієм)

Показник	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Знання специфіки корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення	124	124	64	60	12	12
Вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти	38	36	116	118	46	46
Готовність змінювати власну професійну діяльність для ефективної організації інклюзії	84	82	70	74	46	44
Зведені дані (у %)	41,0	41,0	41,5	42,0	17,5	17,0

За методикою «Діагностики потреб у саморозвитку» (В. Маралов) студенти давали відповіді на запитання, надаючи їм оцінки: 5 – відповідь правдива; 4 – відповідь більше правдива, чим ні; 3 – і правдива, і ні; 2 – відповідь більше не правдива; 1 – не правильна відповідь. Після опитування нами було визначено, що 14,9 % здобувачів вищої освіти дали позитивні відповіді на питання «Я прагну вивчати себе», «Я залишаю час для розвитку себе, як би не був зайнятий справами», «Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час», та інші. Майже 49 % студентів не могли дати чіткої відповіді, тому відповіли «і правда, і ні»; близько 10 % опитаних дали негативні відповіді на такі питання: «Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність», «Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе», «Я аналізую свої почуття і досвід», «Я багато читаю» тощо. Підсумовуючи всі отримані результати можна з упевненістю констатувати, що більша кількість здобувачів вищої освіти не впевнені у собі і їм складно досягнути професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку та самореалізації в професійній діяльності визначалася методом

анкетування та використовувалася методика «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька), метою якої є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється у прагненні до оволодіння професією. Студентам було представлено 20 тверджень, на які вони мали дати відповіді: «так», «ні», «мабуть, так», «мабуть, ні». Максимальна кількість балів – 18, які було розподілено на такі рівні: 0–3 – критичний рівень професійної спрямованості (7,0 %); 4–7 – пасивний (27,0 %); 8–11 – базовий (51,0 %); 12–15 – оптимальний (13,0 %); 16–18 – креативний (4,0 %).

Для кількісної оцінки готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм, показник – готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності – було проведено тест «Креативність» Н. Вишнякової, що дозволяє виявити рівень творчих схильностей особистості і побудувати психологічний креативний профіль, рефлексуючи образ «Я – реальний» і уявлення про образ «Я–ідеальний». Порівняння двох образів креативності «Я–реальний» і «Я–ідеальний» дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості.

Таблиця 2.12

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнем соціально-психологічної адаптивності

Рівень соціально-психологічної адаптивності	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	84	42,0	88	44,0
Середній	66	33,0	64	32,0
Низький	50	25,0	48	24,0

Оскільки готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти передбачає адекватне оцінювання професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища, здійснено діагностику індивідуальних особливостей саморегуляції для визначення окремих особистісних властивостей особистості.

Опитувальник містив 8 шкал: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, усвідомленість, реалістичність, надійність і дієвість. Також діяла єдина шкала «Загальний рівень

саморегуляції», високі показники якої відображали сформованість регуляторних процесів, тобто здатність особистості усвідомлено, самостійно адаптуватися в різних ситуаціях; у свою чергу, низькі показники свідчили про слабку усвідомленість своїх дій. Розрахунок у методиці адаптовано до нашого дослідження й виділено три рівні (табл. 2.13).

Узагальнивши одержані результати, ми визначили рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм (табл. 2.14).

Таблиця 2.13

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за загальним рівнем саморегуляції

Загальний рівень саморегуляції	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	38	19,0	36	18,0
Середній	62	31,0	68	34,0
Низький	100	50,0	96	48,0

Таблиця 2.14

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (за рефлексивно-оцінювальним критерієм)

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Потреба в професійно-особистісному саморозвитку	88	84	64	66	48	50
Готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності	36	38	68	62	96	100
Адекватне оцінювання професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища	68	62	94	98	38	40
Зведені дані (у %)	32,0	31,0	37,5	37,0	30,5	32,0

Аналіз даних таблиці засвідчив, що на констатувальному етапі експерименту, у студентів як контрольної, так і експериментальної груп рівні готовності до інноваційної діяльності в умовах

інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм розподілені майже пропорційно: репродуктивний (середній) рівень готовності (37,5 % та 37,0 % відповідно); інноваційний (високий) рівень (32,0 % та 31,0 % відповідно); адаптивний (низький) рівень (30,5 % та 32,0 %). А це означає, що рефлексивно-оцінювальний складник готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти є також актуальною потребою.

Узагальнивши одержані результати дослідження за визначеними критеріями, визначили рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Розподіл респондентів за рівнями готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти відповідно критеріїв

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	41,5	43	42	42,5	16,5	16,5
Когнітивно-діяльнісний	41	41,0	41,5	42,0	17,5	17,0
Рефлексивно-оцінювальний	32	31	37,5	37,5	30,5	31,5

Розподіл студентів за рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти нерівномірний. 21,5 % студентів мають низький рівень, удвічі більше (майже 41 %) – середній і майже 38 % – високий рівень. Кількісна різниця розподілу студентів експериментальної і контрольної груп не є значною (табл.2.16).

Студенти з високим рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти виявляють високі показники за всіма критеріями, у мотиваційно-ціннісній сфері позначаються позитивним та ціннісним ставленням до майбутньої професії; орієнтацією на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти; стійкою мотивацією до впровадження інновацій у роботу з дітьми з вадами мовлення; у когнітивно-діяльнісній – креативною пізнавальною самостійністю, глибокими знаннями специфіки виховання і навчання дітей з порушеннями в

мовленнєвому розвитку; сформованими вміннями творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти; готовністю змінювати власну професійну діяльність для ефективної організації інклюзії; у рефлексивно-оцінювальній – нагальною потребою в професійно-особистісному саморозвитку; абсолютною готовністю до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності; адекватним оцінюванням професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища.

Таблиця 2.16

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Студенти Рівні	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий (інноваційний)	75	37,5	76	38,0
Середній (репродуктивний)	82	41,0	81	40,5
Низький (адаптивний)	43	21,5	43	21,5

Студенти із середнім рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти ситуативно виявляють потребу до застосування інновацій для професійного саморозвитку, вони не завжди готові та вміють співпрацювати із суб'єктами інклюзивної освіти, мотивація до впровадження інновацій у роботу з дітьми, які мають мовленнєві вади має вибіркового характеру. Для них характерна пізнавальна самостійність, вони оволоділи знаннями та навичками корекційної роботи, але вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії ще не сформовані. За рефлексивно-оцінювальним критерієм вони досить імпульсивні в оцінюванні професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища; залежно від ситуації здійснюють професійно-педагогічну рефлексію.

Низьким рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти характеризуються студенти, які обрали професію, керуючись матеріальними чинниками. Вони неохоче здобувають знання, не зацікавлені у саморозвитку. Для них властиве імітування пізнавальної самостійності, вузьке інформаційне самозабезпечення та випадкове, само некероване поповнення фонду професійних знань. Вони не докладають належних вольових зусиль

до налагодження співпраці в процесі взаємодії із суб'єктами інклюзивної освіти; у них відсутня мотивація до впровадження інновацій у роботу з дітьми з вадами мовлення.

Отже, у ході діагностики виявлено факт, що майже третина з усієї кількості студентів визнано практично не готовими до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, що вказує на гостроту порушеної проблеми. Це зумовлює необхідність розроблення й обґрунтування моделі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та експериментальної перевірки її ефективності, чому буде присвячено наступний розділ дисертаційної роботи.

2.4. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Забезпечення суспільства висококваліфікованими фахівцями безпосередньо залежить від якості освіти. Модернізація сучасної системи освіти диктує необхідність підвищення ефективності підготовки фахівців. А для ефективності та якості підготовки логопедів до інноваційної діяльності необхідно не лише володіння знаннями корекційної інноватики, але й потенційною готовністю фахівців до значеного виду діяльності.

Важливим засобом організації і вдосконалення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти є розроблення моделі цього процесу.

Вихідною позицією для моделювання означеного процесу став аналіз наукової літератури з теми дослідження і досвід реалізації ідей компетентнісного підходу в вищій педагогічній освіті.

Розглянемо теоретичні основи моделювання. Одним з оптимальних і економічних способів фіксації наукового знання є моделювання – дослідження будь-яких явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей.

У методології науки модель виступає як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природної або соціальної реальності [244, с. 342]. Модель – це теоретична побудова певного процесу, який можна незалежно обговорювати і аналізувати. На думку С. Смірнова [221, с. 136], модель, будучи аналогом об'єкта «повинна відображати ознаки, факти, зв'язки, відносини у певній

галузі знань у вигляді простої і наочної форми, зручної та доступної для аналізу та висновків».

Моделювання педагогічного процесу є одним з найважливіших складників сучасної педагогіки і психології, оскільки зростає значущість проектування та впровадження нових інноваційних технологій, відповідних передовим теоретичним ідеям інклюзивної освіти. Для побудови моделі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти звернемося до основних понять означеного процесу [91, с. 69].

Проблемі моделювання об'єктів і явищ педагогічної дійсності присвячено досить велику кількість досліджень А. Аношкіна [163], М. Арстанова, Ж. Хайдарова [12], А. Новікова [156] та ін.

Останніми роками моделювання знаходить широке поширення в різних галузях науки і практики. Про це свідчить безліч робіт, присвячених проблемам моделювання, можливостям застосування моделей в окремих науках. У світлі сучасного розвитку професійної освіти необхідно побудувати модель досліджуваного об'єкта, відповідно до нових соціально-економічних, культурологічних, психолого-педагогічних, науково-технічних вимог.

Зазначений спосіб перетворення дійсності особливо важливий при розгляді складних систем, які не можуть бути описані тільки за допомогою відомих законів і теорій. У зв'язку з цим на актуальність розроблення способів моделювання соціально-педагогічних процесів вказує В. Афанасьєв, який відзначає, що ці процеси не в усьому піддаються поясненню навіть за допомогою ймовірнісних закономірностей і що найбільш ефективним способом їх пізнання є створення і вивчення їх моделей [16, с. 26].

До подібних систем належать також і процес професійного навчання, схильний до впливу безлічі чинників. Тому моделювання цього процесу представляється провідним способом розроблення нових характеристик його структури в умовах перебудови життя суспільства, розвитку новітніх етапів науково-технічного прогресу, докорінної реорганізації всієї системи освіти.

Відмінною особливістю моделі є те, що з її допомогою можна оцінювати наслідки будь-яких перетворень без експериментів на цьому об'єкті. У певному сенсі модель замінює сам об'єкт в процесах планування, прийняття рішень і управління [99, с. 116].

У філософії під моделюванням (фр. *modele* – зразок, прообраз) розуміється відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення [155, с. 403].

Як стверджує О. Дубасенюк, «методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделі» [195, с. 16].

Таким чином, під моделлю будемо розуміти штучно створений об'єкт у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм, який подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Отже, модель готовності студентів – майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти в загальному вигляді повинна являти собою розгорнуту характеристику кінцевого результату спеціально організованого і спрямованого процесу, в якій визначено вимоги до майбутнього логопеда в позначеному аспекті. У цій моделі повинні знайти своє відображення і вимоги, що відображають специфіку нашого часу, і вимоги, що пред'являються до фахівців цієї професії.

Для того, щоб створювана модель відповідала своєму призначенню, недостатньо створити просто модель. Необхідно, щоб вона відповідала низці вимог, що забезпечують її функціонування. Недостатність виконання цих вимог позбавляє модель її модельних властивостей.

Першою такою вимогою є її інгерентність: створювана модель повинна бути узгоджена з середовищем, в якому їй належить функціонувати, повинна входити в це середовище не як чужорідний елемент, а як природний складник [157, с. 78]. Інший аспект інгерентності моделі полягає в тому, що в ній повинні бути передбачені не тільки точки зв'язку з середовищем, але й, що не менш важливо, в самому середовищі повинні бути створені передумови, які забезпечують функціонування майбутньої системи. Тобто не тільки модель повинна пристосовуватися до середовища, а й середовище необхідно пристосовувати до моделі майбутньої системи.

Друга вимога – простота моделі. З одного боку, простота моделі – її основна властивість: у моделі неможливо зафіксувати все різноманіття реальної ситуації. Педагог, будуючи модель заняття, не може передбачити безліч ситуацій, які можуть виникнути в процесі проведення заняття – він завжди залишає певну можливість, свободу

маневру – перекладаючи все потенційне різноманіття на імпровізацію. З іншого боку, простота моделі неминуча через необхідність оперування нею, використання її як робочого інструменту, який повинен бути зрозумілий, доступний кожному, хто буде брати участь у реалізації моделі.

Нарешті, третя вимога до моделі – можливість її реалізації – досягти визначеної мети проекту відповідно до сформульованих критеріїв.

Отже, ми виділили три основні вимоги, що пред'являються до моделей: інгерентність, простота та адекватність як відносини моделей з іншими «учасниками» процесу моделювання: з середовищем (інгерентно), суб'єктом, що створює та / або використовує модель (спрощеність), з модельованим об'єктом, тобто із створеною педагогічною системою (адекватність).

Соціальний запит на підготовку висококваліфікованих фахівців є вихідним моментом у підготовці спеціалістів, розуміється як сукупність вимог, інтересів і потреб соціуму до професії, відповідно до соціально-економічних етапів розвитку суспільства. У зв'язку з цим необхідно відзначити, що сучасна освіта характеризується визнанням освіти в якості національного пріоритету з орієнтацією на міжнародні стандарти. Отже, стандарт освіти з одного боку виступає нормативною базою змісту освітньо-професійної підготовки, а з іншого є основою визначення цілей всієї педагогічної системи держави.

На основі отриманих даних про сутність і структуру готовності студентів до інноваційної діяльності, діагностики її рівнів під час констатувального етапу експерименту, розроблено модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Розроблена теоретична модель спрямована на формування компонентів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та виконання основних функцій логопеда. У моделі виділяємо такі структурні компоненти:

- методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи);
- змістово-процесуальний (основні напрями, етапи, форми, методи);
- оцінювально-результативний (критерії, рівні, результат).
-

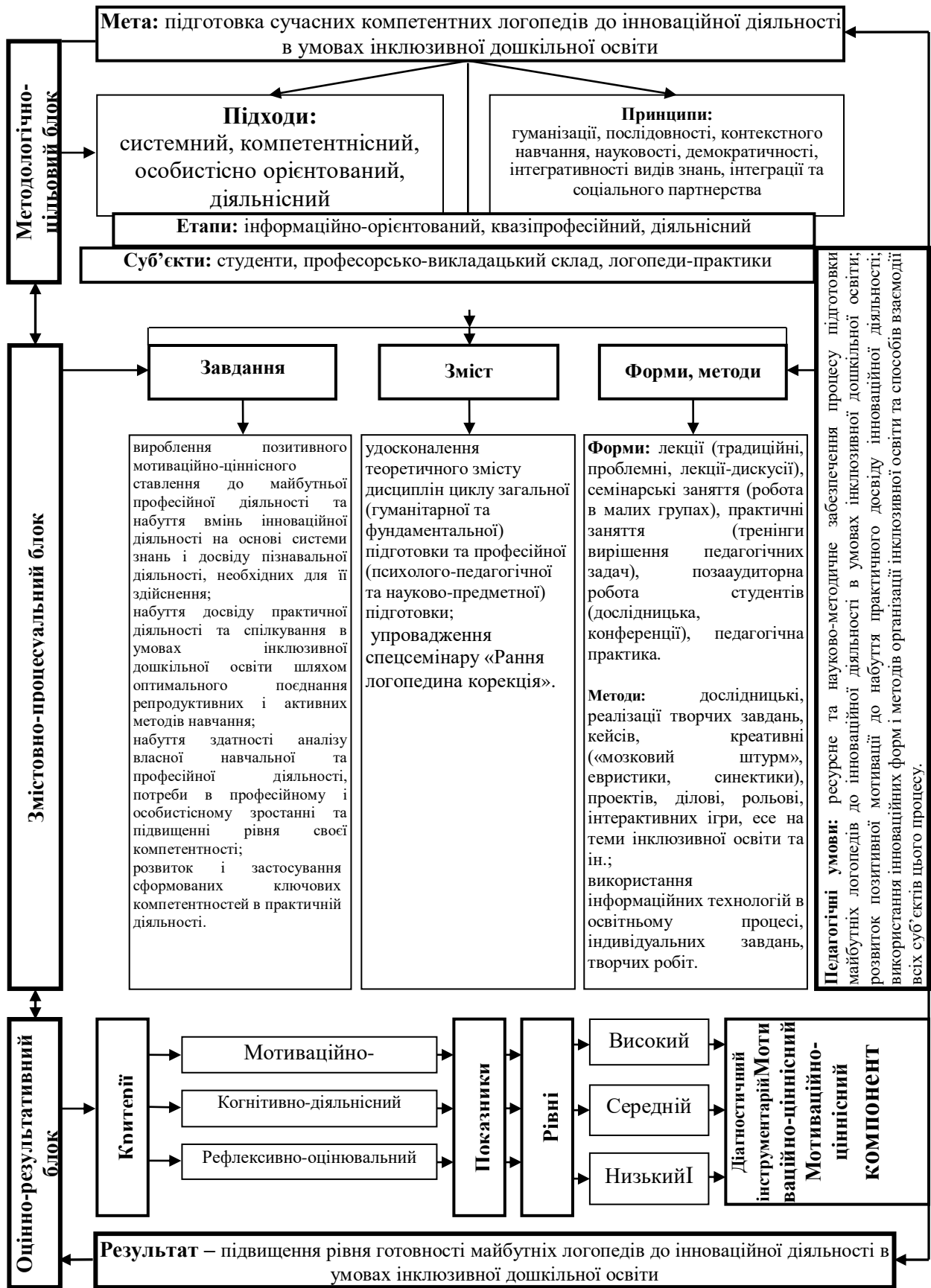


Рис. 2.4. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, які сприяють взаємодії елементів і утворення єдиного цілого.

Важливим компонентом моделі (Рис. 3.1) є цільовий, що включає в себе мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, методологічну основу (підходи, принципи) виконання завдань – проміжних цілей, передбачуваних дій для досягнення проміжних результатів.

Метою створення моделі є підготовка сучасного компетентного логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, здатного адаптувати свої вміння до кожної дитини, готового до вивчення, узагальнення, інтерпретації, впровадження інноваційного досвіду і створення власної інноваційної продукції, використовувати сучасні розробки в науці та техніці для ефективної побудови процесу навчання.

Досягнення означеної мети відбувається на основі вирішення таких завдань:

- вироблення позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності та набуття досвіду інноваційної діяльності на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення;

- набуття досвіду практичної діяльності та спілкування в умовах інклюзивної дошкільної освіти шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання;

- набуття здатності аналізу власної навчальної та професійної діяльності та потреби в професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї компетентності;

- розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей в практичній діяльності.

Теоретичною та методологічною основою для розробки моделі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти стало використання системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, тому що вони найбільш відповідають цілям та завданням дослідження.

Розглянемо детальніше методологічні підходи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Системний підхід застосовується при дослідженні складних об'єктів, що становлять органічне ціле. Дослідити педагогічний

об'єкт з позиції системного підходу означає проаналізувати внутрішні та зовнішні зв'язки та відносини об'єкта, розглянути всі його елементи з урахуванням їх місця і функцій в ньому. Основними принципами реалізації системного підходу, які уточнюють його сутність, є:

- принцип цілісності;
- принцип структурності;
- принцип взаємозалежності зовнішніх і внутрішніх чинників системи;
- принцип ієрархічності;
- принцип множинності уявлення системи, що означає необхідність створення безлічі моделей для опису системного об'єкта;
- принцип історизму [263, с. 57-62].

При системному підході, наприклад, система інклюзивної освіти, процес її функціонування розглядаються як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: цілі освіти; зміст освіти на всіх його щаблях, методи, форми, засоби реалізації цього змісту; суб'єкти системи освіти (логопеди, дефектологи, які навчаються, батьки); заклади освіти як структурні елементи всієї освітньої системи; матеріальна база як засіб системи освіти.

Науковці (В. Афанасьєв [16], В. Загвязинський [77], І. Зязюн [167] та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти повинен реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути здобуті тільки на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук при орієнтації на світовий рівень розвитку науки.

Особливу увагу К. Ушинський приділяв значенню системи знань у засвоєнні навчального матеріалу: «Тільки система, звичайно, розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями подібна на комору, в якій усе без ладу і де сам господар нічого не знайде; голова, де тільки система без знань, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є надписи, а в них порожньо» [241, с. 22].

Системність пізнання має різні рівні. Початкові знання завжди мають нечіткий, розпливчатий характер. Це знання окремих фактів, явищ, закономірностей не об'єднані між собою. Більш високий рівень системності передбачає об'єднання знань у певній теорії, теоретичне

розуміння закономірностей, пояснення фактів з однієї точки зору, на одній основі, відшукування спільного, того, що об'єднує різноманітні факти. Важливе місце у системності професійних знань майбутніх логопедів відіграють педагогіка, психологія, медицина, лінгвістика, психолінгвістика та ін. Закономірності, одержані за допомогою предметів професійно-орієнтованого циклу на основі фундаментальних законів природи завжди актуальні [22, с. 27; 23, с. 112].

Відтак, системний підхід – це напрямок дослідження, вивчення світу, в основі якого лежить розгляд об'єктів як системи, орієнтація на розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітності зв'язків у ньому і приведення їх до єдиної теоретичної картини. Системний підхід забезпечує розроблення і реалізацію навчального процесу з точки зору структурування змісту навчального матеріалу та загального управління процесом його засвоєння [263, с. 57-62].

Для виконання професійної діяльності майбутні логопеди повинні володіти певними знаннями, вміннями, навичками, значущими особистісними якостями і бути здатними здійснювати корекційно-педагогічну, діагностично-консультативну, дослідницьку та культурно-просвітницьку діяльність в закладах освіти, соціальної сфери і охорони здоров'я. Система знань, умінь, навичок і якостей формується в процесі реалізації *компетентнісного підходу* [263, с. 57-62].

Крім того, реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання вимагає дотримання чіткого алгоритму, який дослідники поділяють на три етапи;

На першому, змістовому, етапі потрібно:

– оновити зміст навчальних психолого-педагогічних дисциплін, які забезпечують формування компетентностей у сфері організації і забезпечення інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення в загальноосвітньому просторі;

– доповнити варіативну частину освітньо-професійної програми підготовки фахівців питаннями з теорії і методики інклюзивного навчання, які відображають компетентнісні основи особистісно-професійної освіти;

– оновити зміст практичної підготовки студентів з урахуванням майбутніх компетенцій діяльності в інклюзивному середовищі;

– забезпечити самостійну роботу студентів відповідним методичним та інформаційним супроводом через розробку електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти [263, с. 57-62].

На другому, технологічному, етапі обов'язковим є: застосування активних форм і методів навчання; використання особистісно-орієнтованого підходу до кожного суб'єкту навчальної діяльності.

Оцінювальний етап передбачає розробку і впровадження засобів діагностики на компетентнісній основі.

Особистісно-орієнтований підхід реалізується через насиченість змісту освіти життєво важливим пізнавальним матеріалом, підготовки фахівців спеціальної освіти до спільного навчання дітей із рівним рівнем психофізичного розвитку, зокрема, прийняття, розуміння та позитивне ставлення до них (І. Бех [19], М. Вакуліна [41], Л. Виготський [48] та ін.) тощо. Основа концепції особистісно-орієнтованого підходу базується на принципі спільності двох планів впливу: зовнішнього (процесуального) і внутрішнього (психологічного). При цьому значущими характеристиками цього підходу можна назвати рефлексію, діалог і суб'єктність [177, с. 3; 263, с. 57-62].

Особистісно-орієнтований підхід:

- стверджує уявлення про сутність людини як особистість;
- орієнтує організацію педагогічного процесу на особистість як мету, результат і критерій ефективності;
- вимагає визнання унікальності особистості, права на свободу і повагу;
- використовує опору на природний процес розвитку творчого потенціалу, саморозвитку особистості.

Особистісно-орієнтований підхід незалежно від дискусії щодо структури особистості означає орієнтацію при конструюванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; припускає опору у вихованні на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов [263, с. 57-62; 65, с. 102].

У педагогіці особистісно-орієнтований підхід розглядає підготовку логопедів як абсолютну цінність що розвивається в діаді «суб'єкт-студент; суб'єкт-викладач», побудований на принципах

співпраці та свободи вибору студентами змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних та життєвих потреб. В рамках цього підходу передбачається опора у підготовці на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов [263, с. 57-62; 41, с. 39].

Центральне місце щодо методологічного обґрунтування підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти займає *діяльнісний підхід*. У сучасній педагогічній науці цей підхід поєднується із системним й трактується як єдиний системно-діяльнісний підхід. Але їх поєднання додає додаткових важелів щодо розроблення певних теоретичних положень.

Діяльнісний підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія нашого дослідження і дозволяє вивчити зміст підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оптимізувати способи її формування та розвитку, визначити шляхи практичного вдосконалення [263, с. 59].

Діяльнісний підхід виражається як основна і головна умова розвитку та формування особистості; орієнтує особистість на організацію творчої праці як ефективніше перетворення навколишнього світу; дозволяє визначити найоптимальніші умови розвитку особистості в процесі діяльності [121, с. 11; 263, с. 59].

Головною «призмою» для педагогіки є уявлення про діяльність. У полі зору педагогічної науки спеціальним об'єктом аналізу стає те, що включено в педагогічну діяльність. Фактично будь-який об'єкт, що належить природі або суспільству, потенційно може стати частиною педагогічної дійсності, якщо відомості про нього стануть частиною змісту освіти. Тепер досить чітко можна визначити поняття «педагогічна діяльність», яка не зводиться тільки до роботи логопеда. Така діяльність, що розуміється як підсистема діяльності загалом, в соціальному сенсі, в одному ряду з діяльністю виробничою, політичною тощо, сама складається з підсистем, у своїй сукупності реалізує функції залучення особистостей з особливими освітніми потребами до участі в житті суспільства.

Спираючись на провідні методологічні підходи, опис процесу організації системності підготовки логопедів потребує визначення провідних принципів як змістового наповнення навчальної діяльності в умовах швидкозмінюваного, технократичного, інноваційного суспільства [263, с. 57-62].

Розроблена модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти може бути реалізована на практиці при застосуванні педагогічних принципів:

– *принцип гуманізації* та реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного чи соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання), що означає врахування соціо-політичних, соціо-культурних, психолого-педагогічних, інших чинників соціально-економічного розвитку суспільства, що впливають на структуру і зміст професійної підготовки педагогів, в цілому, та становлення системи професійної підготовки майбутніх логопедів;

– *принцип демократичності* професійної підготовки майбутніх логопедів, що полягає у створенні рівних, найбільш сприятливих для кожного студента, можливостей для засвоєння змісту навчальних дисциплін та прояву власних здібностей і власної творчої індивідуальності у близькому для себе виді діяльності, відкриття широких можливостей для його самореалізації;

– *принцип наступності* у розробленні змісту підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти передбачає зв'язок змісту між базовою і варіативною частиною професійної освіти;

– *принцип особистісної зорієнтованості* професійної підготовки майбутніх логопедів, як системи розвитку їхньої індивідуальності, згідно із яким перевага у педагогічному процесі надається розвитку особистісних якостей: здатність вчитися; глобальне мислення; функціональна грамотність; культура людського спілкування; професійна універсальність та гнучкість; професійність як інтеграція загальної освіченості та ґрунтовних і широких спеціальних навичок і умінь; здатність застосовувати знання в конкретних ситуаціях; самостійність і критичність мислення; відповідальність, дисциплінованість, інноваційність, акуратність, прихильність до праці; підготовленість до невідомого майбутнього; вміння пристосовуватися до змін;

– *принцип науковості* зумовлює розроблення теоретико-методологічних основ професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби з ризиком виникнення порушень мовлення, програмно-методичного інструментарію, аналіз і

моніторинг результатів впровадження організаційної моделі освіти, оцінка ефективності інноваційних технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи;

– *принцип інтегративності видів знань* (психологічних, педагогічних, медичних тощо) передбачає врахування методологічного знання про професійну підготовку майбутніх логопедів із загальнофілософськими, загальнонауковими та частково специфічними аспектами;

– *принцип урахування когнітивних стилів* студентів передбачає опору на їх пізнавальний інтерес, спільний творчий пошук педагога і студентів, активізацію учасників навчального процесу й реалізацію процесу розвитку професійної індивідуальності суб'єктів;

– *контекстного навчання*, що уможлиблює зв'язок і наступність професійної підготовки із професійно-педагогічною діяльністю, життям та педагогічною практикою;

– *міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства*, що сприяє координації дій різних відомств, соціальних інститутів, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з порушеннями мовлення [263, с. 57-62].

Отже, схарактеризувавши сукупність принципів підготовки логопедів постала необхідність окреслити шляхи вдосконалення системи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти [263, с. 57-62].

Тому в розробленій моделі виділяємо такі компоненти: суб'єкти освітнього процесу (студенти і професорсько-викладацький склад, логопеди-практики), взаємодія яких здійснюється в рамках педагогічної системи освітньої діяльності, яка включає зміст підготовки фахівців, дидактичні процеси, форми організації навчання, позааудиторну роботу.

Змістово-процесуальний блок моделі включає зміст та завдання підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та форми і методи забезпечення ефективного його здійснення.

Зміст навчання в розробленій моделі має передбачати засвоєння інноваційної діяльності за такими напрямками:

– вивчення передового педагогічного досвіду (новаторський і дослідний);

– вивчення результатів упровадження в практичну педагогічну діяльність досягнень психолого-педагогічної науки;

– вивчення передового педагогічного досвіду в регіональному інноваційному просторі.

Зміст підготовки майбутніх логопедів спрямовується на оволодіння:

– основними поняттями і термінами інноватики (нововведення, інновація, інноваційний режим, інноваційний клімат та ін.);

– спеціальних знань;

– досвіду здійснення способів інноваційної діяльності;

– досвіду емоційно-ціннісного та особистісно-орієнтованого підходу до інноваційної діяльності.

Відповідно до освітньо-професійних програм першого рівня вищої освіти (бакалавр) зі спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 016 Спеціальна освіта (логопедія) випускники оволодівають інтегральними, загальними та фаховими компетентностями та поглибленими теоретичними та практичними знаннями, гнучкими уміннями і сталими професійними навичками.

Тому змістовний компонент моделі включає теоретичні основи дисциплін циклу загальної (гуманітарної та фундаментальної) підготовки та професійної (психолого-педагогічної та науково-предметної) підготовки.

Використання різноманітних методів, засобів і форм навчання спрямовується на підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яку ми визначаємо як результат та мету професійної підготовки у ЗВО, що включає сукупність знань про особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, володіння інноваційними технологіями, способами і прийомами роботи з цими дітьми в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість моральних, мотиваційних та вольових якостей.

Цілеспрямована підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти здійснюється за допомогою доповнення циклу психолого-педагогічних дисциплін у навчальних планах спеціальності «Спеціальна освіта», використання різних форм і методів навчання як традиційних, так і інноваційних.

Процес підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти передбачає такі етапи:

- інформаційно орієнтовний – формування ключових компетентностей (мотиваційної, когнітивної, рефлексивної);
- квазіпрофесійний етап – формування операційних компетентностей (діагностичної, прогностичної, комунікативної, технологічної, корекційної, дослідницької);
- діяльнісний – розвиток і застосування сформованих компетентностей у практичній діяльності студентів.

Завершальним у моделі є *оцінно-результативний блок*, який включає критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та результат.

Виділено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Серед рівнів – високий (інноваційний), середній (пошуковий) і низький (адаптивний). Критерії та рівні докладно описано в підрозділі 2.2.

Результатом реалізації означеної моделі є підвищення рівня готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

У ході моделювання розробили педагогічні умови, за яких процес підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти буде здійснюється найбільш ефективно (підрозділ 3.2).

Розроблено модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка складається із методологічно-цільового, змістово-процесуального, оцінно-результативного блоків. Методологічно-цільовий блок включає мету, підходи, принципи; змістово-процесуальний охоплює суб'єктів, етапи, зміст, форми, методи; оцінно-результативний блок включає критерії, рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та відповідний результат.

Апробація моделі здійснювалася через реалізацію педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

2.5. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Аналіз наукових досліджень та результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність теоретичного обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Для цього насамперед з'ясуємо сутність поняття «педагогічна умова». Зауважимо, що однозначного трактування цього поняття в науково-педагогічних джерелах ми не знайшли. Це поняття характеризують як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення певних завдань [36, с. 1506]; сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх обставин, що визначають існування, функціонування та розвиток, ефективне вирішення проблеми [3, с. 69]; сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [20, с. 7].

Дослідниця В. Стасюк, характеризуючи педагогічні умови професійної підготовки як обставини, від яких залежить педагогічний процес підготовки фахівців та виділяє такі педагогічні умови: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій; застосування особистісно-орієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідацію дублювання змісту навчання шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків [227, с. 126].

У свою чергу Н. Житнік визначив і дослідив педагогічні умови, що забезпечують якісну професійну підготовку фахівців, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; упровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в організації навчання; професійну майстерність педагогів [71, с. 213].

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами розуміється сукупність зовнішніх організаційних комплексів (ресурси, що забезпечують включення суб'єктів в доцільний освітній процес; система документування освітнього процесу; плани, положення, інструкції, показники) і внутрішніх обставин (зміст

освіти, технології, методи, прийоми, засоби), що визначають досягнення конкретної мети.

Використання інновацій у сфері педагогічної діяльності, проявляється в зміні стилю мислення і трансформується в феномен інноваційної діяльності з метою отримання більш високого результату якості освіти.

Успішність інноваційної діяльності залежить від дотримання педагогічних умов – проведення диференційованої (управлінської) роботи, одночасно спрямованої на розвиток в логопеда та дітей розуміння важливості участі в інноваційній діяльності, розвиток відповідної цілеспрямованої рефлексії на базі накопичення емоційно-практичного досвіду.

Оскільки поняття «педагогічні умови» немає однозначно описаного тлумачення в науково-педагогічних джерелах, ми означимо його відповідно до теми, мети і завдань нашого дослідження. У науковій літературі це поняття означають як необхідні обставини, особливості реальної дійсності, утворення чогось, що сприяє чомусь [36, с. 1514]; супутні обставини, за яких існують явища, де розгортається дія фактора [3, с. 69]; обставини і можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи [86, с. 45]; факти і правила успішної життєдіяльності педагогічної системи [20, с. 7].

Готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти – результат та мета професійної підготовки у ЗВО, що включає сукупність знань про особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, володіння інноваційними технологіями, способами і прийомами роботи з цими дітьми в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість моральних, мотиваційних та вольових якостей.

При цьому в якості суб'єкта діяльності в форматі нашого дослідження виступає професорсько-викладацький склад, що забезпечує освітній процес підготовки майбутніх логопедів. Тому до ефективних шляхів підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти відносимо: сукупність попередніх умов здійснення педагогічної діяльності професорсько-викладацьким складом закладу вищої освіти і навчальної діяльності студентів (інформаційний комплекс (кадрові, матеріально-технічні, навчально-методичні, інформаційно-довідкові та ін. ресурси), які забезпечують включення викладача і студента в

доцільний освітній процес щодо досягнення встановлених освітніх результатів; сукупність умов, що орієнтують професорсько-викладацький склад і студентів на здійснення освітнього процесу і оволодіння змістом (нормативно-програмне та навчально-методичне забезпечення діяльності професорсько-викладацького складу і студентів в доцільному освітньому процесі для досягнення освітніх результатів (місія закладу освіти, що відображає принцип інклюзивності та толерантності суб'єктів освітніх відносин; навчальні плани підготовки фахівців, що відображають логіку здійснення принципу позитивної освітньої інтерференції змісту навчальних дисциплін у підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти; вивчення студентами обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки та її навчально-методичне забезпечення, розроблене на основі компетентнісного підходу та ін.); сукупність умов, що реалізуються на етапі контролю і регуляції певної діяльності професорсько-викладацького складу та студентів (інформаційний комплекс контрольно-регулятивних та аналітичних дій, спрямованих на досягнення освітніх результатів).

Взаємозумовленість і взаємодоповнення цих передумов формує єдиний комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, який включає:

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

2) розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності;

3) використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

Кожна педагогічна умова має вектори реалізації, найважливішими з яких є такі: побудова моделі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти як структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору і суб'єктно-функціонального аналізу позицій його учасників; реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти [248, с. 1591].

Ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти реалізується завдяки орієнтації змістових можливостей викладання навчальних дисциплін на позиціонування ідей інклюзії. Реалізація цієї педагогічної умови також передбачає вдосконалення навчальних планів підготовки фахівців, що відображають логіку та наступність змісту навчальних дисциплін у підготовці майбутніх логопедів до інноваційної діяльності. Основу такої освітньої інтерференції (взаємодії систем та елементів) становить дотримання часового (під час всього терміну підготовки майбутніх логопедів) і просторового (заклад вищої освіти, місце проходження педагогічних практик, участь в заходах позааудиторної навчальної діяльності та ін.) пролонгування процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

З метою підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти розроблено робочу програму дисципліни «Рання логопедична корекція» і впроваджено в освітній процес для студентів денної та заочної форми спеціальності 016 Спеціальна освіта, спеціалізація: спеціальна освіта (логопедія) на факультеті дошкільної та спеціальної освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни «Рання логопедична корекція» є вивчення студентами основ ранньої діагностики та корекції розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями; здійснення практичної їх підготовки в набуття вмінь і навичок для самостійної організаційної роботи з дітьми раннього віку з мовленнєвими порушеннями.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Рання логопедична корекція» є оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками для своєчасного виявлення та корекції мовлення дітей раннього віку.

Основною метою логопедичної допомоги в закладах дошкільної та загальної середньої освіти є своєчасне попередження мовленнєвих порушень та забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку осіб із вадами мовлення.

Рання діагностика та рання логопедична допомога, як в Україні, так і в усьому світі є дуже актуальною проблемою. Тому діагностика мовленнєвих порушень у дітей має починатися вже в молодшому дошкільному віці.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є методи та форми ранньої діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей раннього віку.

Усі мовленнєві порушення діляться на дві групи: порушення усного мовлення (тахілалія, дисфонія, брадилалія, дислалія, ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, та заїкання); порушення писемного мовлення (дислексія, дисграфія). У підрозділі 2.1. виокремлено дисципліни, які забезпечують підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Аналіз змістового наповнення дисциплін раніше означених циклів підготовки, дозволив узагальнити, що окремо ці дисципліни лише фрагментарно порушують означену проблему, тому передбачено доповнення окремих дисциплін змістовими модулями, які сприятимуть їхній підготовці до роботи з дітьми з конкретними порушеннями.

Зокрема, програму курсу «Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення» доповнено такими темами: 1. «Су-Джок» – терапія. Основні інструменти для «Су-Джок» – терапії; 2. Динамічна електронейростимуляція при мовленнєвих порушеннях. Вивчення цих інновацій вдосконалює навички майбутніх логопедів у роботі з дітьми, які мають такі порушення: заїкання, дислалію, брадилалію, алалію та афазію [267, с. 68-71].

Адже в роботі з дітьми, які мають важкі мовленнєві порушення, останнім часом використовується «Су-джок» – терапія, розроблена в Японії. На кистях рук і стопах ніг знаходиться основна система всіх внутрішніх органів і відповідних частин тіла. Руки і стопи – це в мініатюрі людина. Вухо нагадує ембріон людини. Визначивши необхідні точки на руках і ногах, можна лікувати хворий орган. Японський науковець Й. Цуцумі розробив систему вправ для самомасажу рук. Масаж великого пальця підвищує активність мозку. Подушечки пальців можна розтирати кульками, грецькими горіхами, шестигранними олівцями тощо [267, с. 68; 170, с. 26].

Практичні навички використання «Су-Джок» – терапії студенти отримували на практичних заняттях, користуючись досвідом роботи Костопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №4 «Берізка» компенсаційного типу. Логопед застосовує «Су-Джок» – масажери. Кулькою педагог стимулює точки на долонях, які взаємопов'язані з різними зонами кори головного мозку, а масажні кільця надягає на пальчики. Тому логопед визначає зони

відповідності мово твірних органів і систем, впливає на них з метою профілактики і корекції мовленнєвих порушень. За мову в людини відповідають здебільшого дві зони, що знаходяться в корі головного мозку – це зона Верніке (сенсорна або імпресивна мова (сприйняття)) та зона Брока (експресивна мова – вимовляння звуків самою людиною) [120].

У садочку використовують різні прийоми «Су-Джок» – терапії:

- масаж «колючим м'ячиком» «Су-Джок»;
- масаж еластичним кільцем;
- масаж гумовим м'ячиком з шипами;
- катання твердого м'ячика зовнішнім та внутрішнім боком кисті;
- колові рухи долонями;
- прямолінійні рухи долонями;
- спіралевидні рухи долонею;
- прогладжування (легке, прямолінійне, зигзагоподібне);
- легке поколювання подушечок пальців.

Також логопеди застосовують різноманітні форми роботи з використанням «Су-Джок» – масажера: при виконанні пальчикової гімнастики; звукового та складового аналізу слів; удосконалення лексико-граматичних категорій; автоматизації звуків; розвитку пам'яті та уваги, тощо [5, 78; 124, с. 17; 159, с. 72].

Практичні навички застосування однієї із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки – кріотерапію або контрастну терапію – студенти засвоювали на досвіді діяльності практикуючого логопеда закладу дошкільної освіти (ясла – садок) № 27 компенсаційного типу (для дітей, що часто хворіють) «Золотий ключик» м. Рівного. Для її проведення тут використовують шматочки льоду, які заздалегідь готують в пакетах для заморожування льоду, спеціальних силіконових ємностях для заморозки або просто в підставках від шоколадних цукерок. Для того, щоб дітям було цікавіше маніпулювати з крижаними кубиками, педагоги надають їм кольору, різноманітної форми або просто розміщують «секретик» в заморожений шматочок льоду.

Такі заняття з використанням методу кріотерапії проводиться в кілька етапів:

I етап – чергування теплих і холодних процедур. Цей етап включає в себе ігри, які діляться за ступенем тривалості на 4 категорії:

1) занурення пальців в басейн з крижаними кульками (гра «Дістань іграшку») на 5 – 8 секунд;

2) викладання за кольором різнокольорових кубиків з льоду. Час взаємодії з льодом збільшується до 10 – 15 секунд;

3) викладання музичного візерунка з кубиків із льоду. Час взаємодії до 25 – 30 секунд;

4) викладання замків з крижаних кубиків. Найбільш тривалий взаємодія і маніпуляції з льодом від 30 до 60 секунд.

II етап – розтяжка пальців рук. Її проводять з кожним пальцем правої і лівої руки. При цьому значну увагу приділяють великим пальцям обох рук, тому, що цей елемент пов'язаний із зоною мислення головного мозку та його активізація безпосередньо впливає на розумову діяльність дитини.

III етап – розвиток відчуття дотику, що включає розтирання в руках шишок, кульок, пробок від пластикових пляшок; прогладжування карток, обтягнутих різними за якістю матеріалом (шовк, вовна, ситець); розвиток відчуття дотику з допомогою щітки з жорстким ворсом [69].

Вивчення кріотерапії допомагатиме майбутнім логопедам у виправленні таких мовленнєвих порушень: афазія, заїкання, брадилалія та алалія.

Зміст дисципліни «Ігри в логопедичній роботі» доповнено такими темами: «Використання інформаційних комп'ютерних технологій у корекційній роботі логопеда». А саме вивчення нових комп'ютерних ігор та мобільних додатків в мережі Google play («Домашній логопед», «Читай сам по складах», «Комплект Логопеда для Android» та ін.), тому, що формування комп'ютерної грамотності логопеда є необхідним для ефективної інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності логопеда є ефективним для корекційної роботи з такими порушеннями мовлення: тахілалія, дислалія, алалія, ринологія.

Студентів ознайомили з досвідом логопедичної роботи Харківського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 240, в якому значну увагу приділяють використанню комп'ютерних технологій, призначених для корекції мовлення. Тут використовують комп'ютерну програму «Живий звук», яка дозволяє педагогам вести базу даних, фіксувати дані про дітей, характеристики

слухового сприймання та мовлення кожної дитини, зберігати зразки мовлення тощо.

Навантаження корекційно-розвивального характеру в програмі «Живий звук» несуть 12 підпрограм-модулів.

Усі модулі програми поділяються на чотири групи:

– вправи з розвитку слухового сприймання спрямовані на розвиток навичок виявляти, розпізнавати навколишні мовленнєві та не мовленнєві звуки, орієнтуватися у просторі, розвиток слухової пам'яті та уваги, здатності ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить, розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості та фонетичні характеристики мовлення;

– до мовленнєві вправи спрямовані на розвиток мовленнєвого дихання, голосу дитини, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатності аналізувати інформацію;

– мовленнєві вправи безпосередньо пов'язані з формуванням мовлення – звуковимовою, говорінням, читанням, розвитком самостійного зв'язного мовлення, навичками спілкування;

– до групи розвивальних вправ відносять усі без винятку модулі програми «Живий звук».

Використання комп'ютерної програми «Живий звук» викликає неабияку цікавість у дитини. При цьому логопеди навчають батьків дитини, щоб вони самостійно і кваліфіковано в домашніх умовах могли проводити навчально-корекційні заняття та здійснювати підготовку дитини з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі [115].

Зміст курсу «Основи дефектології та логопедії» розширено п'ятим змістовим модулем «Новітні діагностичні технології в галузі логопедії», який передбачає вивчення таких тем:

1. Базові підходи до формування інноваційних технологій у галузі логопедії. Психолінгвістичний підхід у дослідженні особливостей мовлення у дітей.

2. Методи дослідження базових психічних процесів та функцій пізнавальної діяльності для формування мовлення.

3. Психолінгвістичні та превентивні методики корекції порушень мовлення у дітей.

4. Перспективне планування корекційно-відновлювального процесу [267, с 68 –71].

Отже, збільшивши курс «Основи дефектології та логопедії» п'ятим змістовим модулем, ми досягнемо формування у студентів

логопедичної майстерності при використанні сучасних технологій діагностики та корекції порушень мовлення у дітей, ознайомлення студентів з сучасними тенденціями (нейропсихологічним та психолінгвістичним підходами) розвитку інноваційних технологій в галузі логопедії [267, с 68 –71].

Докладніший опис доповнень до робочих програм представлено в таблиці 3.1.

Джерелами інформації з інноваційної діяльності є навчальні посібники, першоджерела, дидактичні матеріали, методичні розробки (рекомендації з навчальної дисципліни), лекції, семінари, творчі майстерні.

Таблиця 2.17

**Доповнення до робочих програм
підготовки фахівців напряму «Спеціальна освіта»**

Дисципліна	Назви тем	Зміст доповнень
Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення	1. «Су-Джок» – терапія. Основні інструменти для «Су-Джок» – терапії. 2. Динамічна електростимуляція при мовленнєвих порушеннях.	Аналіз «Су-Джок» – терапії, яка забезпечує досягнення ефективних результатів у корекційній роботі логопеда. Опис інструментів та методика їх використання.
Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» і педагогічна деонтологія	Інноваційні тенденції розвитку сучасної спеціальної освіти	Інноваційна діяльність як ознака сучасного логопеда. Інноваційна спрямованість освітніх процесів.
Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи	Формування готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності	Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога.. Форми залучення педагога до інноваційної діяльності. Принципи інноваційної діяльності педагога. Вимоги до педагога інноваційного спрямування. Рівні сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності.
Спеціальна дошкільна педагогіка	Управління процесом впровадження інновацій у закладі дошкільної освіти	Мета, завдання та зміст інноваційної діяльності. Інноваційний педагогічний

		експеримент. Управління нововведеннями в закладі освіти як самостійний вид діяльності.
Ігри в логопедичній роботі	Використання інформаційних комп'ютерних технологій у корекційній роботі логопеда.	Напрями використання ІКТ у роботі логопеда. Принципи використання ІКТ на логопедичних заняттях. Історичний аспект корекційних логопедичних програм. Комп'ютерна програма «Видима мова». Тренажер «Дельфа». Візуальний мовний тренажер.
Основи дефектології та логопедії	Новітні діагностичні технології в галузі логопедії.	Базові підходи до формування інноваційних технологій у галузі логопедії. Психолінгвістичні та превентивні методики корекції порушень мовлення у дітей. Перспективне планування корекційно-відновлювального процесу.
Основи психокорекції та психоконсультавання осіб з ТМП	Інноваційні психокорекційні технології в логопедії	Інноваційні технології в логопедичній практиці. Використання ізотерапії в логопедичній роботі з дітьми. Використання казкотерапії в логопедичній роботі з дітьми.
Виховання дітей з особливими потребами	Педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів.	Використання ароматерапії під час логопедичних занять. Хроматерапія. Літотерапія.

Для реалізації цієї педагогічної умови оновлено наявне та розроблено нове навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів, що забезпечує єдність теорії, методики і практики професійної інноваційної діяльності логопеда. Викладачі кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини забезпечують підготовку майбутніх логопедів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Розроблено і впроваджено в освітній процес програми курсів «Логопедична діагностика та корекція системних порушень мовлення», «Основи дефектології». Навчально-методичні розробки викладачів кафедри

розкривають особливості корекційної діяльності логопедів в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

До переліку навчальних дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта введено такі дисципліни: «Основи психокорекції та психоконсультації осіб з ТПМ», «Основи психотренінгу осіб з ТПМ», «Методика роботи дефектолога з дітьми з порушенням аналізаторів», «Методи відбору у спеціальні заклади для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Системний підхід до організації та планування роботи дефектолога та логопеда», «Рання логопедична корекція». Розроблені дисципліни включають теоретичні основи навчання майбутніх логопедів та практичні завдання різного рівня складності.

Розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності відбувається завдяки створенню емоційно насиченого освітнього середовища як характеристики освітнього простору закладу вищої освіти, спрямованого на стимуляцію прийняття майбутніми логопедами всіх суб'єктів інклюзивної освіти, а також на ефективну комунікацію з ними.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини майбутні логопеди здобувають освіту поряд із студентами з особливими освітніми потребами.

Тенденція зростання чисельності студентів з особливими освітніми потребами визначила як один з пріоритетів університету необхідність розв'язання проблеми навчання і соціального розвитку таких осіб з дотриманням гуманізації освіти, в основу якої покладено принцип «від рівних прав до рівних можливостей». Рівень забезпечення освіти для всіх є індикатором першочерговості загальнолюдських цінностей і досягнутого рівня інклюзивного розвитку закладу освіти.

Пріоритетними виступають такі напрями діяльності університету:

1. Організаційна культура: організація інклюзивного освітнього простору; усунення ментальних бар'єрів на шляху здобуття вищої освіти.

2. Освітня політика: формування уявлення студентів та педагогічного колективу про сутність інклюзивного розвитку закладу вищої освіти; набуття інформації про основні труднощі в навчанні і побуті студентів з особливими потребами.

3. Інклюзивна практика: подолання соціально-психологічних бар'єрів доступу до інклюзивного навчання молоді з особливими потребами; формування навичок взаємодопомоги в студентському колективі; вироблення навиків залучення студентів в мікросоціум ЗВО.

Для забезпечення розвитку інклюзивної освітньої політики в університеті функціонують «Науково-дослідна лабораторія інклюзивної педагогіки» (факультет дошкільної та спеціальної освіти) та «Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів»» (факультет соціальної та психологічної освіти).

Ці структурні підрозділи є супутніми ведення інклюзивної освіти у таких напрямках.

1. Науково-дослідний, метою якого є наукова розробка системи супроводу навчання студентської молоді з інвалідністю, що містить новітні освітні технології, спеціальні методи підтримки й адаптивні технічні засоби для забезпечення рівного доступу до навчання. Студенти та викладачі беруть активну участь у міжнародних, всеукраїнських, обласних та регіональних конференціях, семінарах та конкурсах з означеної проблематики: «Організація та проведення соціально-педагогічного тренінгу»; «Актуальні проблеми навчання і виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів».

2. Навчально-виховний, що передбачає покращення умов для студентів з інвалідністю, отримання рівного доступу до освіти та інших послуг в інклюзивному освітньому середовищі.

3. Психокорекційна діяльність. У межах цього напрямку проведено анкетування та тестування студентів; застосовано техніку арт-терапії, тілесно-орієнтовану та інші методики роботи для поліпшення психологічного та морального стану учасників освітнього процесу; проведено тренінгові програми «Долаємо стрес позитивно» та «Підготовка молоді з інвалідністю до сімейного життя», «Я – медіа» і «Шлях до успіху»; індивідуальне консультування студентів з інвалідністю методом позитивної психотерапії; робота творчої майстерні, заняття із hand made; психодрама з елементами тренінгу. На базі факультету дошкільної та спеціальної освіти обладнано кабінети індивідуальної логопедичної допомоги та фізичної реабілітації.

Формування позитивної мотивації до інноваційної діяльності відбувається під час вивчення змісту педагогічних дисциплін, набуття знань про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

На 1 етапі навчання використовуються лекції, семінарські і практичні заняття, екскурсії, що дозволяють дати загальні уявлення про нововведення, його педагогічні можливості.

На 2 етапі навчання пропонується використання практичних уроків, імітаційної гри, педагогічної практики з метою відпрацювання практичних прийомів і навичок та включення в реальне інноваційне середовище.

На 3 етапі – пропонується використовувати урок творчості, практичний урок, урок-мозковий штурм та інші, на яких студенти самостійно розробляють нововведення або інноваційний проект.

На першому етапі в центр уваги педагога на заняттях ставиться пізнавальна діяльність, спрямована на розкриття об'єктивних зв'язків і відносин, осмислення внутрішньої сутності досліджуваної інновації. Діяльність викладача спрямовується на організацію процесу вивчення нововведення і навчання студентів сприйняттю, осмисленню і запам'ятовуванню інформації.

На другому етапі відбувається вивчення інновацій не тільки за їх описами, а й шляхом спостереження. Доцільно організувати ознайомлення студентів з практичними прийомами і інноваційними діями майбутнього логопеда. Для вирішення цих завдань використовують такі форми навчання, як заняття-екскурсія, перегляд і аналіз занять в дошкільному закладі.

Сучасні можливості навчання в університетах дозволяють застосування сучасних інформаційних ресурсів в освітньому процесі. Тому на другому етапі студентам пропонується перегляд та аналіз практичної діяльності логопедів, відео презентації, які розміщено у соціальних мережах, брати участь у вебсемінарах.

Для реалізації цієї умови також використовується моделювання реальних відносин для формування у студентів здатності об'єктивно оцінювати себе в ролі логопеда. На практичних заняттях студенти вправляються в складанні конспектів корекційної роботи з використанням відомих педагогічних інновацій. У студентів формується рефлексія, тобто здатність до самооцінки і на цій основі до самоконтролю.

Таким чином, на двох перших етапах навчання відбувається процес репродуктивного оволодіння студентами інноваційною діяльністю у вигляді засвоєння передового досвіду. Навчальні дії спрямовуються на сприйняття, осмислення і запам'ятовування матеріалу та алгоритму практичних дій в інноваційному просторі дошкільної освіти.

На останньому етапі організовується діяльність продуктивного характеру, педагогічне проектування спрямоване на створення нового, невідомого. На кожному етапі простежуються суб'єкт-об'єктні відносини між викладачем і студентами.

Формування у всіх учасників освітнього процесу адекватного ставлення до проблем осіб з обмеженими можливостями є одним із ключових способів реалізації цієї умови. На факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини функціонує лабораторія інклюзивної педагогіки. Основною метою діяльності лабораторії є здійснення наукової-практичної, навчально-методичної, громадської роботи у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Великим потенціалом для набуття практичного досвіду інноваційної діяльності володіє позааудиторна робота студентів (педагогічна практика, захист курсових і дипломних робіт, участь у науково-практичних конференціях та ін.). Найбільший ефект на етапі реалізації цієї умови досягається під час педагогічної практики в реальних умовах інклюзивної дошкільної освіти. Організацію педагогічної практики проводили в спеціальних (корекційних) закладах.

Зокрема в м. Умань функціонує комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр», який надає психолого-педагогічну допомогу дітям віком від 2 до 18 років. Основними завданнями «Інклюзивно-ресурсного центру» є проведення комплексної оцінки освітніх потреб дитини; розроблення індивідуальних програм навчання, організація та надання психолого-педагогічної допомоги дітям; проведення консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної та загальної освіти з питань організації інклюзивного навчання; надання консультаційно-психологічної допомоги батькам. В «Інклюзивно-ресурсному центрі» працюють логопеди, дефектологи та практичний психолог.

Також в м. Умань є заклади дошкільної освіти № 5, № 8, № 12, № 25, № 31, в яких функціонують логопедичні групи, де працюють

логопеди-дефектологи з дітьми, які мають порушення мовлення. Усі заняття проводяться в ігровій формі за планом, який охоплює всі напрями корекційної роботи з дошкільнятами.

Одним із аспектів розвитку позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності є формування здатності студента до педагогічної рефлексії, яка дає йому можливість побачити себе, реальні риси свого «Я» і їх відповідність вимогам до образу педагога-новатора.

На першому етапі метою рефлексії стає формування потреби в оновленні та збагаченні досвіду використання педагогічної інноватики, самооцінці і самоаналізі інноваційної педагогічної діяльності.

На другому етапі навчання, об'єктом рефлексії у студентів стають колеги, діти і взаємодії між ними, тобто явно виражається людський аспект. У процесі педагогічної практики здійснюється рефлексія педагогічної діяльності майбутніх логопедів і своєї інноваційної діяльності з реалізації відомих нововведень.

На третьому етапі процесу підготовки до інноваційної діяльності об'єктом рефлексії стає процес творчого саморозвитку майбутніх логопедів.

Важливими прийомами, що забезпечують формування рефлексії є особистий контакт, компроміс, концентрація на позитивному, психотерапевтичний вплив та ін.

Використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу передбачає інтеграцію теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань від вивчення навчальних дисциплін. Реалізація цієї умови забезпечує трансляцію ідей інклюзивної освіти та формування готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності під час розгляду окремих питань теорії та практики інклюзивних процесів у змісті інших дисциплін навчального плану.

На думку А. Вербицького, під час навчання студентів знання, розуміння та навички, отримані в умовах їх особистої активності, будуть перетворюватися з навчальної дисципліни, на засвоєння якої спрямовано діяльність студента, в засоби вирішення професійних завдань. Спочатку студентам пропонуються контури його професійної праці, здійснюється поступовий перехід від найбільш абстрактних моделей, що реалізуються, головним чином, в рамках

однієї навчальної дисципліни і забезпечують фундаментальні знання, до більш конкретних, міжпредметних моделей [38, с. 142].

У контекстному навчанні застосовуються три навчальних моделі, в яких реалізуються три базові форми діяльності студентів. Семіотична навчальна модель являє собою роботу з теоретичної інформацією та передбачає навчальну діяльність академічного типу (власне навчальну діяльність), в якій провідна роль належить академічній лекції, а характер навчальної діяльності студента переважно репродуктивний. Результатами діяльності студента в рамках цієї моделі є відтворення отриманої інформації і демонстрація засвоєних навичок вирішення стандартних завдань.

Імітаційна навчальна модель – це спеціально модельована ситуація майбутньої професійної діяльності, що вимагає аналізу і прийняття рішень на основі теоретичної інформації, передбачає квазіпрофесійну діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), характер діяльності – частково-пошуковий, репродуктивно-творчий. Результатами діяльності студента є предметні дії, основна мета яких – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій.

Соціальна навчальна модель – це фрагмент професійної діяльності, проаналізовані і перетворені у спільній діяльності студентів, вона передбачає навчально-професійну діяльність, що має переважно творчий характер діяльності. Результатом діяльності студента є вчинок.

Використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу передбачає використання колективної форми навчання, оскільки вона відображає особливості професійного спілкування, в якому фахівці контактують один з одним для аналізу професійних ситуацій, підготовки та прийняття рішень, узгодження інтересів.

Тому семінарські заняття вибудовувалися у формі колективної теоретичної роботи, що дає можливість кожному студенту бути рівноправним і активним учасником обговорення теоретичних позицій, передбачуваних рішень, в оцінці їх правильності та обґрунтованості.

Під час семінарських занять ефективним виявилася застосування такої форми навчання, як навчання в малих групах. На наш погляд, досить ефективно. При цьому студенти діляться на групи по 5–7 чоловік. Кожний член мікрогрупи отримує певну роль: доповідача, співдоповідача, опонента, логіка, експерта. Залежно від

змісту матеріалу або проблеми, від заняття до заняття ролі міняються, студенти навчаються працювати з інформацією, чітко висловлювати свої думки в доповіді, активно відстоювати свою точку зору, відповідати на питання, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію, об'єктивно оцінювати роботу учасників. Таким чином організація роботи в малих групах на семінарських заняттях сприяє формуванню навичок інноваційної діяльності.

З метою ознайомлення студентів з інноваційними технологіями в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини систематично проводиться: Міжнародний фестиваль з арт-терапії «Арт-Практик. Інклюзія» та майстер-класи («Граємо, язичок розвиваємо!», «Food-artik» (М. Лемещук), «Малюємо, граємо, про страх забуваємо» (І. Бабій), «Арт-терапія: від малюнка до розуму дитини» (М. Лемещук), «Пісочна терапія» (Т. Дичок), «Оздоровчий масаж» (А. Чередник), «Су-Джок голочки, наші гості – їжачки» (Л. Черніченко)).

Гармонійне поєднання сучасних інноваційних технологій з традиційними засобами розвитку дітей підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому. Тому майбутні логопеди під час навчання в закладі вищої освіти оволодівають сучасними корекційними логопедичними технологіями і методиками, навчаються грамотному застосуванню їх у практичній професійній діяльності [193].

Комплексність і варіативність застосування інноваційних форм та засобів послідовного включення майбутніх логопедів в педагогічну діяльність, відповідну актуальним умовам професійної реалізації (розробка варіативної системи завдань, вирішення професійних завдань і педагогічних ситуацій; виконання завдань під час проходження педагогічної практики; участь у тренінгах, у проектній діяльності; розроблення сценаріїв; участь в інформаційних кампаніях з позиціонування ідей інклюзивної освіти; розроблення професійного портфоліо логопеда та ін.) забезпечує ефективну підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

2.6. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

Для з'ясування результативності впроваджених у навчально-виховний процес педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти та ефективності дослідно-експериментальної роботи на заключному етапі дослідження проведено підсумковий зріз рівнів готовності в студентів експериментальної й контрольної груп. Після завершення формувального експерименту їм запропоновано виконати такі самі діагностичні завдання, що й на етапі констатувального зрізу.

Підсумковий зріз проведено наприкінці 8-го семестру (4 курс бакалаврату). Результативність дослідно-експериментальної роботи визначалася в спосіб кількісного і якісного розподілу студентів за рівнями сформованості досліджуваної якості, а її ефективність шляхом статистичного доведення значущості емпіричних даних.

Так само, як і під час констатувального експерименту, підсумковий зріз розпочато з діагностики готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, за наслідками якої одержано емпіричні дані їхнього кількісного розподілу за її рівнями, що ілюструє табл. 2.18

Таблиця 2.18

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотивація до впровадження інновацій у роботу з дітьми з вадами мовлення	32	28	44	36	24	36
Ставлення до майбутньої професії: ціннісне /позитивне	36	32	62	64	2	4
	73	67	23	32	4	1
Орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти	61	52	37	35	2	13
Зведені дані (у %)	50,5	44,0	41,5	41,0	8,0	15,0

Згідно з даними таблиці 2.18, видно, що в цілому майже на 6 % більше студентів ЕГ, ніж КГ, досягли високого рівня готовності до

інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм. Кількість студентів, які мали середній рівень в обох групах різнилася незначно (у межах 41,0 %). Натомість їхній кількісний розподіл за низьким рівнем, порівняно з контрольною групою, виявився меншим на 7,0 %. Це засвідчує доцільність та результативність реалізації педагогічної умови – розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності.

Підсумковий зріз діагностики рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за когнітивно-діяльнісним критерієм показав дещо іншу картину (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (за когнітивно-діяльнісним критерієм)

Показник	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Знання специфіки виховання і навчання дітей з порушеннями в розвитку мовлення	41	24	45	55	14	21
Вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти	79	69	19	27	2	4
Готовність змінювати власну професійну діяльність для ефективної організації інклюзії	66	49	29	35	5	16
Зведені дані (у %)	62,0	47,0	31,0	39,0	7,0	14,0

Як засвідчують дані таблиці 2.19, в ЕГ, порівняно із КГ, унаслідок формувального експерименту майже на 15,0 % було більше студентів із високим рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за когнітивно-діяльнісним критерієм, на 8 % менше за її середнім і на 7 % за низьким рівнями.

Слід зазначити, що підвищення рівня готовності до самоорганізації в професійній діяльності в студентів експериментальної групи відбулося завдяки належному когнітивно-педагогічному супроводу процесу вивчення фахових дисциплін та

використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

Провівши діагностику рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм, отримано дані підсумкового зрізу, які ілюструє таблиця 2.20

Таблиця 2.20

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (за рефлексивно-оцінювальним критерієм)

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Потреба в професійно-особистісному саморозвитку	56	47	33	31	11	22
Готовність до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності	39	26	41	33	20	41
Адекватне оцінювання професійної діяльності та результатів побудови інклюзивного освітнього середовища	45	38	39	45	16	17
Зведені дані (у %)	46,5	37,0	37,5	36,0	16,0	27,0

Дані таблиці 2.20 свідчать, що внаслідок формувального експерименту в ЕГ майже на 10 % більшій кількості студентів вдалося досягнути високого рівня готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти за рефлексивно-оцінювальним критерієм. Середній рівень готовності за цим мала приблизно однакова кількість (у межах 37 %) студентів ЕГ і КГ. Натомість кількість студентів експериментальної групи, які після завершення підсумкового зрізу мали низький рівень досліджуваної якості, значно зменшилася (майже вдвічі, проти 30 % на констатувальному зрізі), а в контрольній групі ці зміни не є такими значними. Очевидно, що ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти дало змогу виробити в студентів відповідні знання, уміння й навички.

Для репрезентації загальної результативності розподілу студентів за рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, зведено дані їхньої кількісної

приналежності до того чи іншого рівня кожного за кожним із критеріїв в таблицях 2.18 – 2.20, зведено й обчислено узагальнені цифрові показники, що унаочнює таблиця 2.21.

Таблиця 2.21

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	50,5	44,5	41,5	41,0	8,0	14,5
Когнітивно-діяльнісний	62,0	47,0	31,0	39,0	7,0	14,0
Рефлексивно-оцінювальний	46,5	37,0	37,5	36,0	16,0	27,0

Узагальнені показники рівня готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти після завершення формульованого етапу експерименту відображено в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Узагальнені показники рівня готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (контрольний зріз)

Рівні	Студенти		КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий (інноваційний)	86	43,0	106	53,0		
Середній (репродуктивний)	78	39,0	73	36,5		
Низький (адаптивний)	36	18,0	21	10,5		

Дані таблиці 2.22, засвідчують, що до високого рівня готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти належить понад 53 %, середнього – майже 37 %, низького – більше 10 % студентів експериментальної групи. У контрольній групі дещо інший кількісний розподіл: високий рівень має 43 %, середній – 39 %, низький – 18 % студентів. Відтак, студентів ЕГ із високим рівнем готовності до інноваційної діяльності виявилось на 10 % більше, ніж КГ. Це підтверджує доцільність поетапного впровадження

педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Завдяки цьому, їм удалося підвищити інтерес до професійного саморозвитку, позитивне та ціннісне ставлення до майбутньої професії; у них сформувалася усвідомлена орієнтація на відкритість і співпрацю в процесі взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти; вміння творчо реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти, які було закріплено під час практичних занять; у студентів сформувалася стійка та усвідомлена потреба в професійно особистісному саморозвитку та готовність до застосовування інновацій у майбутній професійній діяльності; студенти виявляли креативність в процесі взаємодії із суб'єктами інклюзивної освіти.

Отже, аналіз даних підсумкового зрізу показує ефективність експериментального впровадження розробленої моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Однак, зрозуміло, що за умов традиційного навчання студенти певною мірою підвищують свій рівень цієї готовності. Тому потрібно також зіставити дані кількісного розподілу студентів за її рівнями, одержані після констатувального та формувального етапів експерименту (табл. 2.23).

Таблиця 2.23

Динаміка рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти (у %)

Рівні \ Групи	Контрольна група		Динаміка, у %	Експериментальна група		Динаміка, у %
	до експер.	після експер.		до експер.	після експер.	
Високий (інноваційний)	37,5	43,0	+5,5	38,0	53,0	+15,0
Середній (репродуктивний)	41,0	39,0	-2	40,5	36,5	-4,0
Низький (адаптивний)	21,5	18,0	-3,5	21,5	10,5	-11,0

Як засвідчують дані таблиць 2.21 – 2.23, за високим рівнем готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти простежується певна динаміка її

зростання в студентів КГ (у межах 1,5 % за мотиваційно-ціннісним; 6,0 % – когнітивно-діяльнісним та рефлексивно-оцінювальним критеріями).

Натомість ця динаміка виявилася значно більшою в ЕГ (у межах 9,0 % за мотиваційно-ціннісним; 21, % – когнітивно-діяльнісним; 14,5 % – рефлексивно-оцінювальним критеріями). Порівняно з констатувальними даними, у середньому високий рівень цієї готовності унаслідок упровадження педагогічних умов вдалося підвищити майже на 10 % більше в студентів ЕГ, ніж КГ. Порівняно з даними констатувального експерименту цього рівня досягли лише на 5,5 % більше студентів КГ.

Безперечно, це підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов формування досліджуваної якості в студентів експериментальної групи. Факт того, що найбільше майбутніх логопедів ЕГ за когнітивно-діяльнісним критерієм підвищили свій рівень готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти засвідчує доцільність коригування змісту фахових дисциплін.

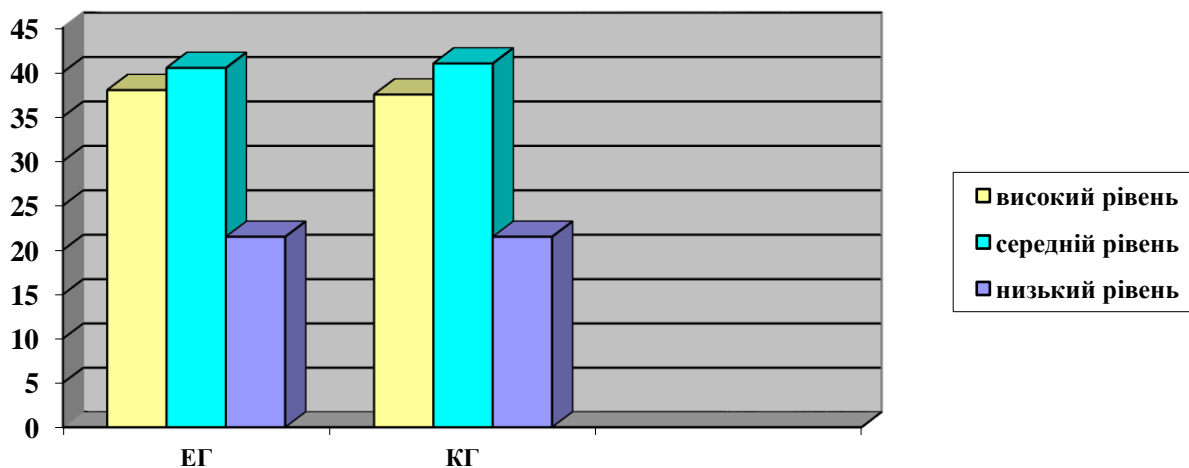


Рис. 2.5. Гістограма розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти згідно з даними констатувального експерименту.

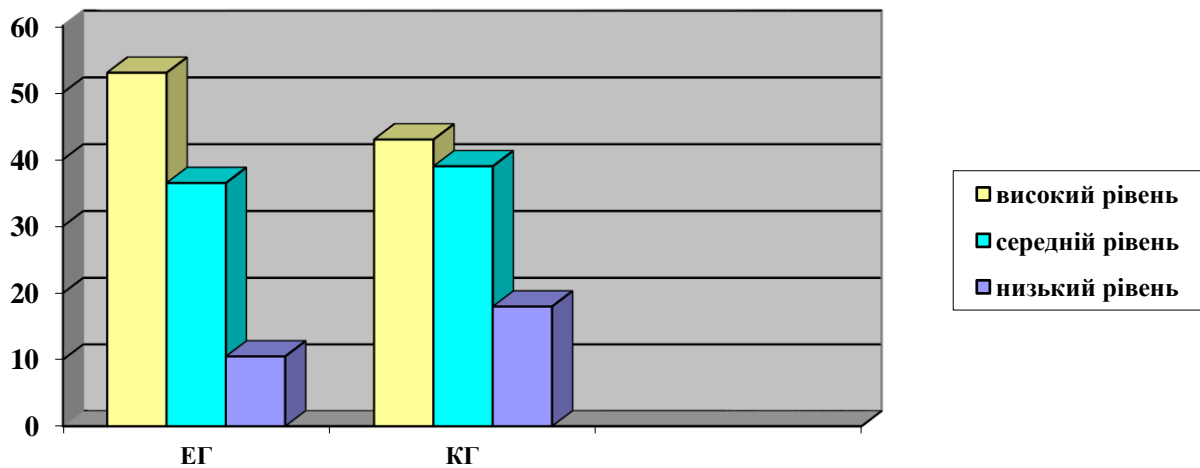


Рис. 2.6. Гістограма динаміки підвищення рівня готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти студентів ЕГ і КГ згідно з даними підсумкового зрізу.

Для унаочнення динаміки підвищення рівня готовності до самоорганізації в професійній діяльності студентів контрольної та експериментальної груп, складено гістограми (рис. 2.5; 2.6).

Як видно на рис. 2.5 та 2.6 після формувального експерименту в експериментальній групі, порівняно з констатувальним зрізом, значно зросла кількість студентів з високим і вдвічі зменшилася з низьким рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. У цілому підвищити її рівень удалося 15 % студентів експериментальної та лише 5,5 % контрольної груп. Проте це твердження потребує статистичної перевірки за таким алгоритмом:

- 1) формулювання основної й альтернативної гіпотез;
- 2) вибір найпотужнішого критерію для перевірки гіпотез;
- 3) розрахунок фактичного значення критерію;
- 4) установлення табличного значення критерію;
- 5) зіставлення фактичного й табличного значень критерію та формулювання висновків за результатами перевірки гіпотез [17].

Слід зазначити, що нульовою є припущена гіпотеза (H_0). Альтернативна – це гіпотеза, що суперечить основній (H_1).

Для перевірки висунутих гіпотез використано статистичну методику визначення критерію φ^* (φ) – кутового перетворення Фішера. Щоб підтвердити, або спростувати висунуті гіпотези в розрахунках ми оперували узагальненими даними кількісного розподілу студентів контрольної групи за високим і середнім рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної

дошкільної освіти згідно з результатами констатувального й підсумкового зрізів:

а) кількісний розподіл студентів КГ за високим і середнім рівнями готовності (КЗ): 37,5 % + 41,0 % = 78,5 %;

б) кількісний розподіл студентів КГ за високим і середнім рівнями готовності (ПЗ): 43,0 % + 39,0 % = 82,0 %.

Визначимо емпіричне значення φ^* за формулою 2.1:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де: φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – обсяг вибірки контрольного зрізу (КЗ); n_2 – обсяг вибірки підсумкового зрізу (ПЗ); $n_1 = 100$; $n_2 = 100$.

Далі знаходимо величину кута φ за відповідною таблицею відсоткових часток. Згідно з таблицею, для 78,5 % величина $\varphi_2 = 2,276$, а для 82,0 % $\varphi_1 = 2,324$. Тоді: $\varphi^*_{\text{емпір}} = (2,324 - 2,276) \cdot \sqrt{\frac{100 \cdot 100}{100 + 100}} = 0,048 \cdot \sqrt{50} \cdot 7,07 = 0,34$. За таблицею статистичного значення визначаємо, якому її рівню відповідає $\varphi^*_{\text{емпір}} = 0,34$. З'ясовується, що в таблиці емпіричне значення φ^* не може бути меншим, ніж 1,29, що позначає верхню межу $\varphi_{\text{кр}} = 0,10$. Це означає, що в нашому випадку $\varphi^*_{\text{емпір}}$ лежить в зоні статистичної незначущості, що унаочнює рис. 2.7.

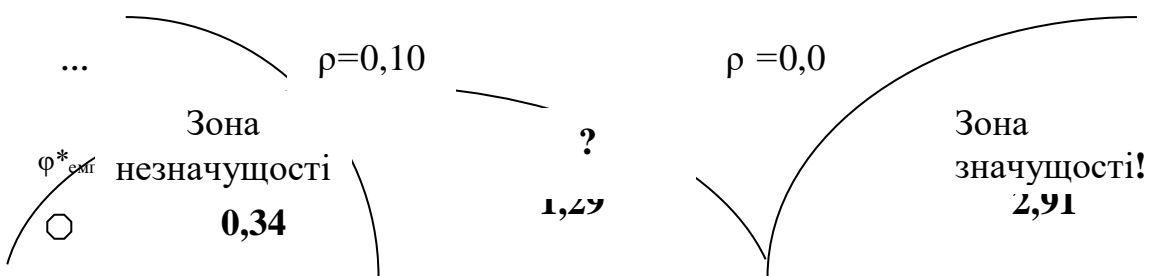


Рис. 2.7. Схема розташування емпіричного критерію Фішера на вісі його значущості (за показниками КЗ і ПЗ у КГ).

Таким чином, нульова гіпотеза приймається, адже немає істотної статистичної розбіжності між результатами констатувального й підсумкового зрізу в контрольній групі. Це є доказом недостатньої

ефективності традиційної методики підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Для з'ясування ефективності експериментальної моделі підготовки до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти в студентів ЕГ висунуто аналогічні гіпотези й проведено необхідні статистичні розрахунки.

H₀: ефективність реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти незначна. H₁: ефективність реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти достатньо висока.

Для підтвердження однієї з висунутих гіпотез використано узагальнені дані кількісного розподілу студентів експериментальної групи за високим і середнім рівнями готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, які отримано згідно з результатами констатувального й підсумкового зрізів:

а) кількісний розподіл студентів ЕГ за високим і середнім рівнями готовності (КЗ): 38,0 % + 40,5 % = 78,5 %.

б) кількісний розподіл студентів ЕГ за високим і середнім рівнями готовності (ПЗ): 53,0 % + 36,5 % = 89,5 %.

Далі визначимо емпіричне значення φ^* за формулою 3.1. Знаходимо величину кута φ : $\varphi_1(89,5) = 2,546$; $\varphi_2(78,5) = 2,273$.

За формулою 3.1 $\varphi^*_{\text{емпір}} = (2,546 - 2,273) \cdot \sqrt{\frac{100 \cdot 100}{100 + 100}} = 1,93$.

Оскільки $\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,93 > \varphi_{\text{кр}}$, то гіпотеза H₀ відхиляється, а гіпотеза H₁ приймається. Розташуємо його на вісі значення критерію Фішера (рис. 3.5):

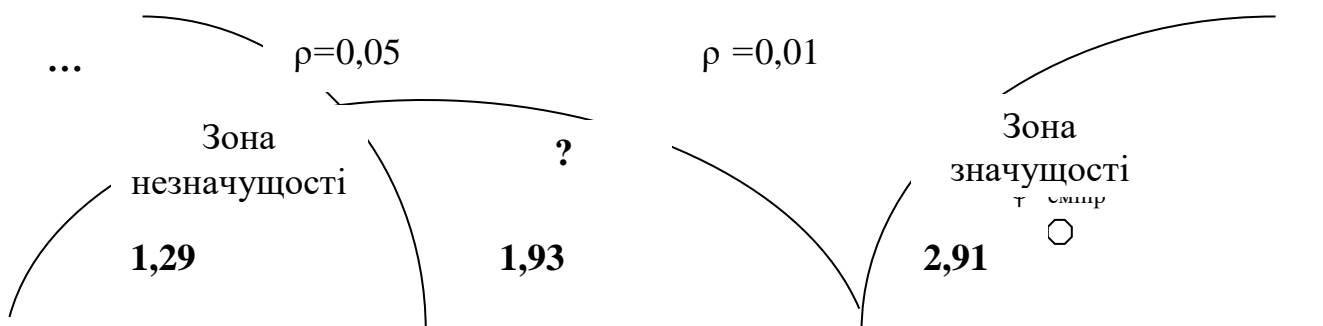


Рис. 2.8. Схема розташування емпіричного критерію Фішера на вісі його значення (за показниками КЗ та ПЗ в ЕГ).

На рис. 2.8 видно, що отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,93$) розташоване в зоні значущості. Тому можна стверджувати, що статистично доведено ефективність упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яку можна поширювати на генеральну сукупність. Це означає поставлену мету дослідження, досягнуто, а сукупність його завдань цілком виконано.

Здійснивши аналіз емпіричних даних, отриманих після підсумкового зрізу, ми дійшли висновку, що найменшу динаміку рівня готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти спостерігаємо за мотиваційно-ціннісним та рефлексивно-оцінювальним критеріями. Цей факт спонукає до вдосконалення процесу підготовки майбутніх логопедів у контексті підвищення їхньої навчальної самоорганізації, яка надалі може трансформуватися в рефлексивні самоорганізаційні вміння в процесі педагогічної практики чи в майбутній професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу та діагностики стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти сформульовані такі висновки.

Встановлено, що процес підготовки фахівців забезпечено освітніми програмами за спеціальностями: 016 Спеціальна освіта (логопедія) та 012 Дошкільна освіта (логопедія) на освітніх рівнях «бакалавр»; «магістр» та робочими програмами, складеними з урахуванням модульно-рейтингової системи, які розроблено на основі типових програм, запропонованих Міністерством освіти і науки України.

На основі аналізу навчальних планів, освітніх програм професійної підготовки майбутніх логопедів у частині підготовки до інноваційної діяльності виявлено, що вони мають потужний потенціал для формування в студентів психологічного, теоретичного і практичного різновидів готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Також встановлено що у змісті окремих дисциплін бракує тем чи питань щодо розкриття інноваційної діяльності логопедів. У змісті професійно орієнтованих дисциплін замало спеціальних теоретичних і практичних матеріалів щодо

опанування студентами основ професійної інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

З'ясовано, що сучасна система фахової підготовки майбутніх логопедів передбачає формування у них професійної компетентності для роботи з дітьми з різними порушеннями мовлення в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Однак сучасне суспільство потребує фахівців у галузі спеціальної освіти, готових до застосування інновацій у всіх закладах з інклюзивною формою навчання.

Вивчення психолого-педагогічних джерел щодо тлумачення понять «готовність», «професійна готовність» дає підстави визначати поняття «готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти» як сукупність знань і уявлень про особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, володіння інноваційними технологіями, способами і прийомами роботи з цими дітьми в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до означеної діяльності.

Визначено компоненти підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, результативно-оцінювальний та креативний.

Розроблено критерії готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний.

На основі вивчених компонентів охарактеризовано три рівні: високий (інноваційний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний) готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Порівняння результатів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти ЕГ та КГ за рівнями на констатувальному етапі дає підстави стверджувати про ідентичність вихідних показників педагогічного експерименту. Кількісні та якісні результати дослідження свідчать, що в ЕГ середній рівень готовності демонструють 40,5 % студентів, низький рівень – 21,5%, високий рівень – 38,0 %. У КГ середній рівень мають 41,0% студентів, низький – 21,5 %, високий – 37,5 %.

На основі отриманих даних про сутність і структуру готовності студентів до інноваційної діяльності, діагностики її рівнів під час констатувального етапу експерименту розроблено модель підготовки

майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка охоплює такі блоки: методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи); змістово-процесуальний (основні напрями діяльності, етапи, форми, методи); оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, які сприяють взаємодії елементів і утворення єдиного цілого.

Апробація моделі здійснювалася через реалізацію педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти: ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти; розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності; використання інноваційних форм і методів у професійній підготовці майбутніх логопедів та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

У результаті впровадження педагогічних умов в експериментальних групах констатуємо значне зростання кількості майбутніх логопедів з високим рівнем готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти на 15,5 %; з середнім рівнем кількість студентів зменшилася на 4,0 %; з низьким – на 11,0 % після проведення формувального експерименту. У контрольних групах високий рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти зріс на 5,5 ; середній – зменшився на 2,0 %; низький – на 3,5 %.

Отже, результати проведеного експерименту показали позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка забезпечувалася підвищенням якості освітнього процесу через упровадження експериментальної моделі та педагогічних умов. Теоретичні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [255; 263; 265; 267; 268; 271; 272; 273; 258; 260; 261; 262; 263; 266; 267; 274].

Післямова

У монографії проаналізовано стан розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі, розкрито зміст і уточнено сутність ключових понять дослідження.

Доведено, що інноваційні тенденції в освіті стали важливою проблемою сучасної наукової думки і практики, оскільки підвищують вимоги до методичної культури майбутніх фахівців, що виражаються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу, адаптації і трансформації методичних нововведень. Залучення до масових закладів освіти дітей з особливими потребами вимагає від усіх учасників цього процесу певного перегляду основи традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу і, водночас, розробки інноваційних методів навчання таких дітей [264, с 70].

Встановлено, що інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку з різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих спеціальних умовах закладу дошкільної освіти (організаційне, матеріально-технічне, програмно-методичне і кадрове забезпечення корекційного процесу).

Інноваційна діяльність уточнена як цілеспрямований, систематизований комплекс упровадження нових методів, інструментів та прийомів, які володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога.

Охарактеризовано сучасний стан інклюзивної дошкільної освіти та визначено умови її ефективного забезпечення.

Доведено, що інноваційна діяльність логопедів є одним із видів їх професійної діяльності, яку орієнтовано на оновлення та удосконалення корекційного процесу через створення, експериментальну перевірку і впровадження інновацій.

Готовність майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти визначаємо як результат та мету професійної підготовки у ЗВО, що включає сукупність знань про особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, володіння інноваційними технологіями, способами і прийомами роботи з цими дітьми в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість моральних, мотиваційних та вольових якостей.

Розкрито особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

З'ясовано, що умови інклюзивної дошкільної освіти – це нормативно-правове забезпечення, діяльність громадських організацій та фондів, засоби масової інформації, наявність доступної мережі, безбар'єрна архітектурна доступність, матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення, психолого-педагогічний та корекційний супровід цього процесу.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень визначено фундаментальні функції професійної діяльності логопеда в сучасних умовах інклюзії в закладах дошкільної освіти: діагностична; корекційна; навчальна; виховна; дослідницько-інноваційна.

Інноваційна діяльність логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти передбачає використання таких логопедичних технологій, як: психокорекційні (арт-терапія, ізотерапія, казкотерапія, хромотерапія); здоров'язберезувальні (кріотерапія, «Су-джок» – терапія); інформаційно-комунікаційні; традиційні логопедичні технології з використанням нововведень (логопедичний масаж, дихальні гімнастики).

Встановлено, що традиційна система фахової підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності спрямована, насамперед, на формування у них професійної компетентності у сфері розвитку та навчання дітей з різними порушеннями мовлення в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Проте, сучасні запити суспільства на підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти для ефективної роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання та здійснення інноваційної діяльності, не реалізуються повною мірою у системі вищої педагогічної освіти [264, с 68-72].

Уточнено критерії, показники та охарактеризовано рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Здійснивши аналіз структури підготовки студентів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія), розроблено критерії – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний і показники, які в сукупності дозволяють виявити рівень готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка є особистісним утворенням, що опосередковує залежність між ефективністю

інноваційної діяльності логопеда і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

На основі вивчених компонентів охарактеризовано три рівні: високий (інноваційний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний) готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Порівняння результатів готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти ЕГ та КГ за рівнями на констатувальному етапі дає підстави стверджувати про ідентичність вихідних показників педагогічного експерименту. Кількісні та якісні результати дослідження свідчать, що в ЕГ середній рівень готовності демонструють 40,5 % студентів, низький рівень – 21,5%, високий рівень – 38,0 %. У КГ середній рівень мають 41,0% студент, низький – 21,5 %, високий – 37,5 %.

На основі аналізу теоретичних досліджень, отриманих даних про сутність і структуру готовності студентів до інноваційної діяльності, діагностики її рівнів під час констатувального етапу експерименту, розроблено модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти, яка охоплює такі блоки: методологічно-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи); змістово-процесуальний (основні напрями діяльності, етапи, форми, методи); оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, які сприяють взаємодії елементів і утворення єдиного цілого.

Теоретичною та методологічною основою для розроблення моделі підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти стало використання системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, тому що вони найбільш відповідають цілям та завданням дослідження.

Апробація моделі здійснювалася через реалізацію педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти: ресурсне та навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти; розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності; використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

Ресурсне та науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти реалізується завдяки орієнтації змістових можливостей викладання навчальних дисциплін на позиціонування ідей інклюзії.

Розвиток позитивної мотивації до набуття практичного досвіду інноваційної діяльності відбувається завдяки створенню емоційно насиченого освітнього середовища як характеристики освітнього простору закладу вищої освіти, спрямованого на стимуляцію прийняття майбутніми логопедами всіх суб'єктів інклюзивної освіти, а також на ефективну комунікацію з ними.

Використання інноваційних форм і методів організації інклюзивної освіти та способів взаємодії всіх суб'єктів цього процесу передбачає інтеграцію теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі вивчення навчальних дисциплін. Реалізація цієї умови забезпечує трансляцію ідей інклюзивної освіти та формування готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності під час розгляду окремих питань теорії та практики інклюзивних процесів у змісті інших дисциплін навчального плану.

Результати та кількісно-якісний аналіз проведеного експерименту підтвердили ефективність і доцільність апробації моделі та реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у подальшому аналізі та вивченні модернізації змісту й застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх логопедів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 105 с.
2. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Вип. I. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2010. 308 с.
3. Алексеева Г. М. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2011. № 20(73). С. 69–72.
4. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, 2000. С. 158–160.
5. Аммосова Н. С. Самомасаж рук при підготовці дітей з мовними порушеннями. *Логопед.* 2004. № 6. С. 78–82.
6. Аналіз забезпечення рівного доступу осіб з обмеженими фізичними можливостями до правосуддя: аналіт. звіт / А. Бурій, В. Разік, А. Микитишин та ін. Львів, 2013. 89 с.
7. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / пер. с македон. В. П. Диденко. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. 288 с.
9. Андросова В. М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови *Розкажіть онуку*. 2004. № 10–11.
10. Андрущенко В. Феномен університету в контексті «суспільства знань»: моногр. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2014. 256 с.
11. Антонюк Л. Л., Поручник А. М., Савчук В. С. Інновації: теорія, механізм, розробки та комерціалізація: монографія. Київ: КНЕУ, 2003. 394 с.
12. Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1980. 208 с.
13. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия

обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2010. 36 с.

14. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія. Київ: КНЕУ, 2009. 271 с.
15. Архітектурна доступність шкіл: навч.-метод. посіб. / Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Київ, 2012. 88 с.
16. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем. *Системные исследования. Методологические проблемы*: ежегодник. Москва: Наука, 1982. С. 26–46.
17. Бабушкин Г. Д. Диагностика потребности в самосовершенствовании. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/diagnostika-potrebnosti-v-samosovershenstvovanii>. (дата звернення: 14.12.2019).
18. Бартков О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
19. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 2. С. 109–115.
20. Беляк О. Використання міжпредметних зв'язків як важлива педагогічна умова розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2012. Вип. 43. С. 7–13.
21. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
22. Блауберг И. В. Некоторые методологические проблемы исследования истории системного подхода. *Становление системных идей в науке и философии*. Москва: ВНШСИ, 1980. Вып. 7. С. 3–12.
23. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 272 с.
24. Бойчук Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту

- діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; уклад. К. Васильєва. Харків, 2013. 17 с.
25. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: Іванченко, 2015. 140 с.
 26. Бондар В. Інклюзивне навчання: підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. № 19/20. С. 13–17.
 27. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10-14.
 28. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153–162.
 29. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.
 30. Брызгалова С. И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2004. 542 с.
 31. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 238 с.
 32. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Черкаси: Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.
 33. Вайзер Т. А. Инновационная деятельность учителя начальной школы как фактор совершенствования дидактического процесса: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 160 с.
 34. Васюник-Кулієва М. Універсальний дизайн в освіті. *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/938-universalnij-dizajn-v-osviti> (дата звернення: 20.10.2018).
 35. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006. 40 с.
 36. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
 37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.

38. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
39. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
40. Веремеєнко О. В. Теоретична модель формування психологічної готовності студентів-волонтерів до роботи з людьми похилого віку. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 87–96.
41. Викулина М. А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. 296 с.
42. Вихрущ В. О. Підручник для вищої школи як комплексна інформаційна модель підготовки майбутнього учителя: проблеми онтодидактики. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 9(52): Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне, 2014. С. 65–69.
43. Вишньовський В. В. Формування особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 21 с.
44. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 17–18 квітня 1996 р.). Ч. 1: Нова парадигма вищої освіти. Київ, 1996. 112 с.
45. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. 384 с.
46. Волкова Г. А. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. Москва: Просвещение, 1989. 528 с.
47. Впровадження інклюзії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/4-roki-vprovadzhennya-inklyuziyi-ponad-12-tis-shkolyariv-ta-majzhe-22-tis-doshkilnyat-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-navchayutsya-razom-z-odnolitkami>. (дата звернення: 19.03.2019).
48. Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
49. 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.
50. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе. *Логопед.* 2004. № 2. С.25-29.
 51. Геллерштейн С. Г. Проблема переноса упражнений. *Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины.* 1939. № 6. С. 34.
 52. Герасимик Т. П. Особливості методичного забезпечення професійної підготовки спеціалістів. *Освіта.ua.* URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/42838/ (дата звернення: 17.09.2017).
 53. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 вид., допов. і виправ. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
 54. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia.* 2006. № 7. С. 165–175.
 55. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
 56. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
 57. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харьков, 1991. 18 с.
 58. Громадська організація. *Вікіпедія: вільна енциклопедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Громадська_організація (дата звернення: 20.12.2018).
 59. Громова О. Е. Инновации – в логопедическую практику. Сборник статей; методические пособия для дошкольных образовательных учреждений – М: ЛИНЕКС – ПРЕСС, 2008 г.
 60. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : моногр. К.: Міленіум, 2004. 358 с.

61. Демиденко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2004. С. 17.
62. Демченко І. І., Пічкур М. О., Сулим В. Т. Фахово-ідентифікаційний вимір стану готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти *Наука і Освіта*. 2017. № 10. С. 90–94.
63. Демченко І. І., Рокосовик Н. В., Сулим В. Т. Психолого-педагогічна діагностика інклюзивної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Наука і освіта*. 2017. № 8. С. 141 – 149.
64. Демченко І. І. Категорія готовності майбутніх учителів початкових класів до інклюзивно-освітньої практики. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси. 2014. Вип. 24 (317). С. 29–36.
65. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. Издание 2-е. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
66. Дитина: програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 р. / Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. та ін.; наук. кер. Проскура О. В. Київ: Університет, 2012. 492 с.
67. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. Слов'янськ: Маторін, 2008. 373 с.
68. Дошкільна освіта як складова системи безперервної освіти України (2007–2014): наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Київ, 2016. 364 с
69. Дошкільний заклад освіти (ясла – садок) № 27 компенсуючого типу (для частохворюючих та ослаблених дітей) «Золотий ключик». URL: <https://www.slideshare.net/basikk077/27-58522937> (дата звернення: 25.03.2018).
70. Дьяченко О. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой. *Дошкольное воспитание*. 1993. № 11. С. 43–47.
71. Елсакова А. Н., Лисовская Н. Н., Соколова И. В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда. *Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф.* Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 33-34.
72. Євтух М. Б., Лузік, Е. В., Дибкова Л. М. Інноваційні методи

- оцінювання навчальних досягнень: моногр. К. КНЕУ, 2010. 248 с.
73. Желясков В. Я. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2011. 33 с.
 74. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2002. 233 с.
 75. Заверткина Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя начальных классов к работе с детьми с отклонениями в психофизическом развитии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; 13.00.03. Ярославль, 2001. 187 с.
 76. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення: 18.10.2018).
 77. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*: сб. научн. трудов. Тюмень, 1990. С. 5–14.
 78. Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. 20 с.
 79. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2013. № 15. С. 138–145.
 80. Засенко В. В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. *Крок до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ, 2000. С. 61–63.
 81. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 7 – 12.
 82. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*. К., Наук. світ, 2004. С. 26-30.
 83. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&I

- mage_file_name=PDF/Nzspp_2012_7_5.pdf (дата звернення: 11.02.2018).
84. Зодбаева Б. Д. Формирование у студентов-дефектологов практической готовности к взаимодействию с дошкольниками с нарушением интеллекта. *Школьный логопед*. 2005. № 2(5). С. 16–22.
 85. Избранные психологические труды: в 2-х т. / под. ред. А. А. Бодалева и др. Москва: Педагогика, 1980. 288 с.
 86. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учеб. пособие. Белград: Изд-во БГУ, 1997. 145 с.
 87. Інклюзивна освіта в Україні: інновація чи профанація?: віртуальний круглий стіл / модератор: В. Громовий, О. Жосан. *Управління освітою*. 2016. № 1. С. 26–32.
 88. Інклюзивна освіта в Україні: у Кабміні розповіли про досягнення за рік: URL: <https://www.slovoidilo.ua/2020/02/18/novyna/suspilstvo/inklyuzyvna-osvita-ukrayini-kabmini-rozprovily-pro-dosyahnennya-rik> (дата звернення: 19.02.2020).
 89. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інформ.-метод. бюлетень / упоряд.: Мельник Н. А., Гурінчук О. О. Рівне, 2011. № 2. 107 с.
 90. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: [б. в.], 2012. 191 с.
 91. Інклюзивна модель освіти: методологічні засади. *Підручник для директора*. 2010. № 2. С. 62—72.
 92. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова [та ін.]. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.
 93. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОШПО, 2006. 124 с.
 94. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. Національна федерація бойового хортингу України. URL: <http://www.horting.org.ua/node/1435> (дата звернення: 13.11.2018).
 95. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. / Н. В. Краснокутська. Київ: КНЕУ, 2003. 504 с.
 96. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І. М. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

97. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2013. № 2(6). С. 35–39.
98. Іщенко Л. В. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* № 4 (59), грудень 2017. Миколаїв: МНУ імені О. Сухомлинського, 2017. С. 223–228.
99. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва: Педагогика, 1981. 200 с.
100. Каменкова Е. И. Проблема подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности. *Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007–2008: сб. тезисов.* Кн. 2.
101. Карпова О. Л. Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза : моногр. Челябинск: УралГУФК, 2007. 196 с.
102. Кафедра корекційної освіти та здоров'я людини: Анотації курсів. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/kafedra-praktychnoi-psykholohii/125-faculty-of-pedagogy-and-psychology/psykh-ped-fak/kafedra-korektsiinoi-osvity-ta-zdorov-ia-liudyny>. (дата звернення: 16.11.2019).
103. Качуровська О. Б. До проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2014. С. 71–75.
104. Клокар Н. І. Психолого-педагогічне підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 227 с.
105. Коберник О. М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7686/97/>. (дата звернення: 10.11.2017).
106. Коберник О. М., Коберник Г. І., Волошина Г. П. та ін. Підготовка вчителя до використання інноваційних педагогічних технологій у

- початковій школі: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 190 с.
107. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 256 с.
108. Козак Л. В. Науковий тезаурус інноваційної освіти. *Освітологія: науково-методичний щорічник* / за ред.: В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: Едельвейс, 2013. Вип. II. С. 74–81.
109. Козак Л. В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 98–110.
110. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
111. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
112. Колупаєва А. А., Софій Н. З. Найда Ю. М., Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* Київ, 2007. 128 с.
113. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
114. Комаров Ю. Спроба цивілізаційного підручника. Український підручник. URL: http://uabooks.info/ua/book_market/textbook/?pid=1087 (дата звернення: 19.11.2018).
115. Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 240 комбінованого типу Харківської міської ради». URL: http://dnz240.edu.kh.ua/vchimo_ta_vihovuyemo/suchasni_novitni_pedagogichni_tehnologii/ (дата звернення: 20.11.2019).
116. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2011. № 4, ч. 1. С. 155–161.
117. Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, со специальными образовательными потребностями. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. № 2. С. 3–6.
118. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні: Наказ

- Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>. (дата звернення: 06.05.2019).
119. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Дефектолог*. 2010. № 3. С. 3–5.
120. Костопільський дошкільний навчальний заклад ясла-садок № 4 «Берізка» компенсуючого типу. URL: <https://sites.google.com/site/dnz4kostopil/home/pro-nas/prioritetnij-napramok-roboti-doskilnogo-zakladu---ozdorovco---profilakticnij> (дата звернення: 05.08.2017).
121. Краевский В. В. Методологические характеристики научного исследования. *Школьные технологии*. 2010. № 2. С. 11–23.
122. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. СПб.: Корона-Принт, 2004. 78 с.
123. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: монографія. 2-е вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
124. Крупенчук О. И. Ладушки: Пальчиковые игры для малышей. СПб.: Литера, 2008. 32 с.
125. Крючкова О. Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями. Обзор терминологии и типов программного обеспечения. *Открытый урок. Первое сентября*. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415766/> (дата звернення: 09.04.2018).
126. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 14. 2010. С.40-44.
127. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.
128. Кучай О. В., Кучай Т. П. Вивчення досвіду США в сфері інклюзивної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 178. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 40-43.
129. Кучай О. В., Шинкарук В. Д., Біда О. А., Кучай Т. П. Сучасний стан інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу.

- Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”*. Івано-Франківськ. 2019 р. Том 1, Випуск 17, С. 19-23.
130. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121(1). С. 109–112.
131. Лах М. Р. Сформованість готовності студентів до використання інноваційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2015. № 9(2). С. 58–63.
132. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 185 с.
133. Липа В. О., Гаврилов О. В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціальна педагогіка*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 17, ч. 1. С. 73–83.
134. Лисуренко Л. А. Формирование готовности к взаимодействию с особым ребенком у будущих педагогов-воспитателей специальных (коррекционных) учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; 13.00.08. Москва, 2004. 20 с.
135. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя: навч. посіб. для студ. пед. Вузів. Ужгород, 1998. 233 с.
136. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 22 с.
137. *Малютко: програма виховання дітей дошкільного віку / наук. кер. авт. кол. З. П. Плохій*. 2-ге вид., доопр. і допов. Київ: Пед. думка, 1999. 286 с.
138. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студентов сред. проф. образования. Москва: Академия, 2002. 256 с.
139. Марина Порошенко: реформа інклюзивної освіти успішно просувається по всіх регіонах України. URL:

- <https://prm.ua/marina-poroshenko-reforma-inklyuzivnoyi-osviti-uspishno-prosuvayetsya-po-vsih-regionah-ukrayini/> (дата звернення: 15.09.2018).
140. Марина І. О. Професійна компетентність логопедів як умова здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи. URL: <https://vseosvita.ua/library/profesijna-kompetentnist-logopediv-ak-umova-zdijsnenna-naukovo-obgruntovanoi-logopedicnoi-roboti-163543.html> (дата звернення: 16.12.2018).
141. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.08 «Спеціальна психологія». К., 2007. 22 с.
142. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ ім. Бориса Грінченка, 2008. 434 с.
143. Мартинчук О. В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 225-234.
144. Масалова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчої діяльності. *Теорія і методика управління освітою*. Додаток. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/masalova.pdf (дата звернення: 17.10.2019).
145. Матолигіна Н. В. Профессиональное становление студентов на основе творчески-индивидуального подхода в условиях педагогического колледжа: дисс. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.08. Кемерово, 1999. 221 с.
146. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / уклад.: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець та ін. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 90 с.
147. Миронова С. П., Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* Хмельницький ін-т соц. технологій ун-ту «Україна». Хмельницький. 2012. С. 252–255.
148. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема *Психологічна газета*. 2005. № 6. С. 4–5.

149. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія*. 2010. № 2. С. 28—30.
150. Москалева А. С. Практика социальных педагогов как средство формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2010. № 1. С. 97—101.
151. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
152. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. *Психологическая наука и образование*. 2011. №3. С. 5-11.
153. Ничкало Н. Г. Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття*. Черкаси, 2011. С. 142—152.
154. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія. К.: Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2008. 278 с.
155. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
156. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 137 с.
157. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва: Эгвес, 2004. 120 с.
158. Новикова О. А. Ум на кончиках пальцев: веселые пальчиковые игры. Москва: АСТ, 2007. 94 с.
159. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... д-ра философии (PhD): 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.
160. Освіта для дітей з особливими освітніми потребами (2018–2019 навчальний рік). *Черкаська обласна державна адміністрація: офіційний портал*. URL: <http://ck-oda.gov.ua/osvita-dlya-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-2016-2017-navchalnyj-rik/> (дата звернення: 14.05.2018).
161. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти (бакалавр) за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (логопедія) галузі знань 01 Освіта Спеціальна освіта. URL: <https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/OPP-bakalavr.pdf> (дата звернення: 16.09.2019).

162. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие./ Липа В.А. Донецьк: Лебедь, 2002. 327 с.
163. Основы моделирования в образовании: учеб. пособие / Аношкин А. П. Омськ: ОмГПУ, 1988. 144 с.
164. От педагогической науки к практике / под. ред. Красовицкого М. Ю. Киев: Рад. школа, 1990. 191 с.
165. Петрик, Н. Корекційне навчання дітей з особливими потребами. *Інноваційні підходи. Дефектолог.* 2009. № 1. С. 20 – 22.
166. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в поза аудиторній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2007. 236 с.
167. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. Я. Зязюн, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
168. Пінчук Ю. В. Готовність студентів-логопедів до професійної діяльності. *Дефектологія.* 2004. № 3. С. 41–44.
169. Погодина Г. Дошкольное детство: о новом подходе к обучению и воспитанию. *Дошкольное воспитание.* 1991. № 5. С. 54–58.
170. Пономаренко В. А. Нетрадиційні логопедичні технології у корекційній роботі з дітьми. *Методичні рекомендації для логопедів шкіл-інтернатів, учителів класів ІПК, спеціальних і загальноосвітніх шкіл.* Миколаїв, 2012.
171. Пономарьова О. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2002. 21 с.
172. Попов А. В. Роль социальных инноваций в регулировании регионального развития. Ростов-на-Дону, 1998. 20 с.
173. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
174. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). Москва: Политиздат, 1989. 271 с.
175. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-XVII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 10.09.2019).
176. Про громадські об'єднання: Закон України від 22.03.2012 № 4572-VI. *Відомості Верховної Ради України.* 2013. № 1. Ст. 1.
177. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України від 28 грудня 2007 р. № 107-VI.

- URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>. (дата звернення: 05.04.2018).
178. Про доступність простору й інклюзивну освіту: інтерв'ю експертки з соціальних питань. URL: <http://dyvys.info/2017/05/23/pro-dostupnist-prostoru-j-inklyuzyvnu-osvitu-interv-yu-z-ekspertkoju-z-sotsialnyh-pytan/> (дата звернення: 17.11.2018).
179. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.06.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 18.10.2018).
180. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 20.06.2019).
181. Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.04.2018).
182. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.03.2006 р. № 240/165. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20060327__165.htm (дата звернення: 23.10.2018).
183. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15/ed20110714> (дата звернення: 09.05.2019).
184. Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 13 листопада 2018 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/> (дата звернення: 12.05.2019).
185. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 08.10.2018).
186. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 19 грудня 2017 р. № 2249-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 05.03.2018).
187. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 року № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>. (дата

- звернення: 26.04.2019).
188. Про порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>. (дата звернення: 08.06.2019).
 189. Про права дитини: Конвенція ООН від 20 листопада 1989 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021. (дата звернення: 19.03.2019).
 190. Про права осіб з інвалідністю: Конвенція від 16.12.2009 р. від № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 13.10.2017).
 191. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 5 жовтня 2005 р. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>. (дата звернення: 13.06.2018).
 192. Про соціальні послуги: Закон України від 17 січня 2019 року № 2671-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>. (дата звернення: 15.04.2019).
 193. Програми розвитку дітей. *Міністерство освіти і науки України*: офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej> (дата звернення: 20.10.2019).
 194. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 390 с.
 195. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
 196. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. / редкол.: [В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін.]. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. 206 с.
 197. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Київ: А.С.К., 2012. 192 с.
 198. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. 2-е изд. Москва: Academia, 2004. 206 с.
 199. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до

- роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 444–450.
200. Психологічна енциклопедія: А–Я: Абазія – Ятрогенія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
201. Рачова Н. Упровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах: проект. *Завуч. Шкільний світ*. 2011. № 27. С. 13—15.
202. Рібцун Ю. В. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 14. С. 368–372.
203. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ: Кафедра, 2013. 284 с.
204. Родименко І. М. Сучасний погляд на проблеми навчання дітей з особливими потребами. *Нива знань*. 2004. № 2. С. 8–12.
205. Руденков В. І. Логопедия. Практическое пособие для логопедов, студентов и родителей. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 123 с.
206. Сазоненко Г. С. Перспективні освітні технології. К.: Гопак, 2000. 560 с.
207. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 213–217.
208. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 164-169.
209. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2012. 24 с.
210. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике. URL: <https://studfile.net/preview/6188084/> (дата

звернення: 08.01.2019).

211. Семушина Л. Г. Рекомендации по внедрению современных технологий обучения. *Специалист*. 2005. № 9. С. 25–27.
212. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2008. 438 с.
213. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
214. Синьова Є. П. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки бакалаврів: 6.0101.05. Корекційна освіта. Тифлопедагогіка і спеціальна психологія Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т корекц. педагогіки та психології. - К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 348 с
215. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 60–66.
216. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 13. С. 415–425.
217. Скрипко Т. В. Інноваційний менеджмент: підручник. Київ: Знання, 2011. 423 с.
218. Слободянюк Н. Створення модельного центру інклюзивної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі. *Директор школи. Шкільний світ*. 2014. № 10. С. 34–40.
219. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Издательство Магистр, 1997. 308 с.
220. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. 658 с.
221. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей факультетов и ин-титутов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. Москва: Аспект Пресс, 1995. 270 с.
222. Софій Н. Інклюзивна модель освіти як механізм забезпечення права на якісну освіту для дітей з особливими потребами у демократичному суспільстві. *Вісник представництва EveryChild в Україні*. 2003. № 2. С. 14–19.
223. Софій Н., Найда Ю. Філософія інклюзивної освіти: науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної

конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» К., 2007. 180 с.

224. Соціальна мережа. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B0 (дата звернення: 03.11.2018).
225. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89—96.
226. Ставринова Н. Н. Система формування готовності майбутніх педагогов к исследовательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Сургут, 2006. 356 с.
227. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.
228. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> (дата звернення: 19.11.2019).
229. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. / під заг. ред. Софій Н. З. Київ: Плеяди, 2015. 66 с.
230. Сторінка логопеда. *Кіровоград. Дитячий садок № 37 «Ластівка»*. URL: <http://dnz37.klasna.com/uk/site/storinka-logopeda.html> (дата звернення: 12.09.2019).
231. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX - перша половина XX століття): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. К., 2008. 32 с.
232. Супрун М. О. До періодизації розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи. *Нові технології навчання*. Київ, 2004. Вип. 36. С. 18–25.
233. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.
234. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): монографія. Київ: ЛІТО, 2008. 211 с.
235. Тарасун В. В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 21–27.

236. Тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/dostupnistj> (дата звернення: 17.08.2018).
237. Топилина Н. В. Проектная культура учителя как основа продуктивного внедрения образовательных инноваций. *Гуманитарные науки*. 2006. № 2. С. 140–143.
238. Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык. Москва: Прогресс, 1995. 800 с.
239. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах. URL: <http://innovosvita.com.ua/index.php/uk/results/catalogue/24>. (дата звернення: 08.06.2019).
240. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. Посіб.: ТОКШПО, 2005. 96 с.
241. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва: ФАИР-Пресс: Гранд, 2004. 575 с.
242. Фастівець А. В. Формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 20 с.
243. Фейсбук. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Facebook> фейсбук. (дата звернення: 24.10.2018).
244. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
245. Халікян Н., Яценюк М. Тенденція розвитку поглядів на навчальну літературу для вищої школи. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 1. С. 6–8.
246. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.
247. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком : модель формирования ценностей инклюзивного образования. *Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. Педагогические и психологические науки*. 2013. Вып. 11. С. 72–79.
248. Хитрюк В. В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. *Вестник Башкирского университета*. 2014. Т. 19. № 4. С. 1588–1593.
249. Хоружа Л. Л. Теоретичні аспекти впровадження

компетентнісного підходу у вищу освіту. URL: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/horuzall.pdf> (дата звернення: 19.05.2019).

250. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. издание. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
251. Цимбал-Слатвінська С. В. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. № 2 (65). С. 334–340.
252. Цимбал-Слатвінська С. В. Комплекс педагогічних умов професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. Рівне: ТЗОВ «Гедеон–Принт», 2019. Вип. 3 (99). С. 179–184.
253. Чайка В. М. Основні підходи до розробки концепції і системи підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Рівне. МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. № 2 (10). С. 174–181.
254. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2012. 22 с.
255. Черніченко Л. А. Вивчення проблеми готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016 р. Вип. II. С. 76–79.
256. Черніченко Л. А. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. *Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип III. С. 124–126.
257. Черніченко Л. А. Досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 239–243.
258. Черніченко Л. А. Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*. Херсон, 2016. №12. С. 537–542.

259. Черніченко Л. А. Інноваційний розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Методичні аспекти інклюзивної педагогіки*. Умань: Алмі, 2014. С. 62 -64.
260. Черніченко Л. А. Інноваційні методи здоров'язбережувальної технології в інклюзивному ДНЗ. *Вплив навколишнього середовища на формування особистості*. Умань: Алмі, 2014. С153–155.
261. Черніченко Л. А. Інноваційні технології навчально-виховного процесу в групах ДНЗ із інклюзивною формою навчання. *Сучасні тенденції розвитку колекційної освіти в Україні*. Умань: Алмі, 2016. С. 45–47.
262. Черніченко Л. А. Методологічні основи інклюзивного навчання. *Modernization of education system: world trends and national peculiarities: Conference Proceedings*. Kaunas: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. Pp. 176–178.
263. Черніченко Л. А. Методологічні основи підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2017. С. 57–62.
264. Черніченко Л. А. Особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вып.12 (20). ч.4. С.68–72.
265. Черніченко Л. А. Педагогічна аксіологія у навчально-виховному процесі інклюзивного закладу дошкільної освіти. *Наука, освіта, молодь*. Умань: ФПО Жовтий О.О.,2015. С.163–165.
266. Черніченко Л. А. Підготовка логопедів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. *Актуальні проблеми збереження здоров'я дітей та молоді в сучасних умовах реформування освіти*. Умань: Алмі, 2014. С 89–91.
267. Черніченко Л. А. Стан університетської підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивних умовах дошкільних закладів освіти. *Інноваційна педагогіка*. Кропивницький, 2018. Вип.3. С. 68–71.
268. Черніченко Л. А. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 352–358.

269. Черніченко Л. А. Су-Джок терапія в роботі логопеда. *Навчання та виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика*. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2018. С. 48–52.
270. Черніченко Л. А. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип.1 (5). С. 186 –174.
271. Черніченко Л. А. Професійна підготовка логопеда в умовах глобалізації інклюзивної освіти. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 грудня 2017 року) Вінниця, 2018*. С 280–283.
272. Черніченко Л. А. Формування готовності педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*. Умань: вид. УДПУ, друк ПП «Мороз», 2015. Вип. I. С 191–193.
273. Черніченко Л. А. Характеристика методологічних підходів підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 2017. С. 82–86.
274. Черніченко Л. А. Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Revistă științifică progresivă*. Republica Moldova, 2020. Volum 3 № 1(3). С.5 – 8.
275. Чорней І. Д. Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Чернівці, 2012. 293 с.
276. Чумак О. В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та інноваційна діяльність. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Запоріжжя, 2009. Вип. 36. С. 152–166.
277. Чухачева Е. В. Эффективные средства обучения будущих учителей-логопедов в условиях компетентностного подхода. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского*

- государственного университета. 2017. № 1(41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-sredstva-obucheniya-buduschih-uchiteley-logopedov-v-usloviyah-kompetentnostnogo-podhoda> (дата звернення: 21.08.2018).
278. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
279. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: монографія. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
280. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов. *Логопед в детском саду*. 2007. № 8(23). С. 5–9.
281. Швець М. Інклюзивна освіта — навчання без бар'єрів. *Управління освітою*. 2016. № 1. С. 21–25.
282. Шелуха О. И. Формирование готовности будущих учителей к коррекционно-развивающей работе с детьми риска в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2002. 21 с.
283. 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.
284. Штіль С. Казкотерапія на заняттях із дітьми з особливими потребами. *Дошкільний вік. Дефектолог*. 2009. № 4. С. 24—39.
285. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.
286. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. *Освіта України*. 2017. 10 квіт. (№ 14). С. 5 – 8.
287. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.
288. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку: монографія. Херсон: Вишемирський В. С., 2013. 351 с.
289. Яковенко О. Проблема ранньої діагностики та кваліфікованої допомоги дітям з особливими потребами. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 27 – 28.
290. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до

професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 20 с.

291. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2011. 20 с.
292. Freeman D. Teacher training, development and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol quarterly*. 1989. Vol. 23, № 1. P. 27–45.
293. Harris, Douglas N., Sass, Tim R. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*. 2011. Vol. 95(7–8). Pp. 798–812.
294. Oleksii Stasenko, Liudmyla Chernichenko, Anna Cherednyk. Motivating Students For Motor Activity in The Framework of Physical Education. *Наука і освіта*. Одеса, 2018. №4. С. 172–178.
295. Seppälä P., Alamäki H. Mobile learning in teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2003. Vol. 19. Issue 3. September. P. 330–335.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ (Т. ДУБОВИЦЬКА)

Інструкція до тесту:

Опитувальник складається з 20 тверджень. Вам потрібно прочитати кожне твердження та у аркуші відповідей записати свою відповідь на поставлене запитання (обрати потрібно з таких: вірно; мабуть, вірно; мабуть, невірно; невірно) Просимо Вас щиро висловити свою думку.

Тестовий матеріал:

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.

2. Якби мені представилася можливість почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримаю.

3. Вимушено вчуся на даному факультеті через певні обставини, а не з бажання отримати дану професію.

4. Моє бажання отримати дану професію і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.

5. Вчуся перш за все передусім для того, щоб здобути вищу освіту, моя майбутня професія мені малоцікава.

6. Бачу мало доброго для себе в моїй майбутній професії.

7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.

8. В світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.

9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу стосовно моєї майбутньої професії.

10. Після закінчення навчання буду далі удосконалюватися і підвищувати кваліфікацію у обраній галузі щоб працювати ефективніше.

11. Моя професія та робота за нею навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення.

12. Постараюся зробити все необхідне аби не працювати за обраною професією.

13. Навіть якщо це буде важко, по закінченню навчання бажаю знайти роботу (і працювати) за професією.

14. На даний час працюю (або бажаю знайти роботу) за обраним фахом.

15. У мене немає бажання працювати за обраним фахом.

16. При нагоді прагну ближче познайомитися з роботою фахівців у галузі обраної професії.

17. Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго.

18. Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності.

19. Після закінчення навчання бажаю отримати другу професію і працюватиму за нею.

20. У житті людини не все залежить від неї та доводиться інколи миритися із обставинами.

Обробка результатів.

Підрахунок показників проводиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть, вірно), а «Ні» – негативні (мабуть, невірно; невірно). За кожен збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень професійної спрямованості.

Ключ

«Так» 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18

«Ні» 3, 5, 6, 8, 12, 12, 15 17, 19

Відповіді на питання 1 і 20 при обробці результатів не враховуються.

Високі показники по тесту свідчать про те, що студент прагне опанувати обрану професію, обраний фах подобається йому; він бажає у подальшому працювати за обраною професією, вдосконалювати свою майстерність, прагне до професійного розвитку; у вільний час займається справами, які мають відношення до майбутньої професії; має круг знайомих – фахівців у обраній галузі; враховує свою професію справою свого життя.

Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено вчиться на даному факультеті; вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад вимоги батьків, близькістю до будинку та ін.; студент не бачить нічого гарного для себе у своїй майбутній професії; обрана професія йому малоцікава при нагоді хоче змінити її, отримати іншу спеціальність і працювати за нею.

Додаток Б

САМООЦІНКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТИВНОСТІ

Інструкція до тесту

Якщо ти погоджуєшся з твердженням, напиши відповідь «так», якщо не згоден, напиши «ні».

Тестовий матеріал

Група А

1. Я часто прагну до чогось нового, до нових вражень.
2. Мені подобається робота, яка вимагає швидкого і частого переключення з однієї справи на іншу.
3. Я можу швидко перейти від спокою (відпочинку) до інтенсивної діяльності.
4. Я швидко знаходжу спільну мову з іншими (новими) людьми.
5. Я швидко засинаю і прокидаюся.
6. Я швидко освоююся у новому середовищі.
7. Мені подобається, коли з'являються нові люди.
8. Я люблю бувати в новому для себе середовищі.
9. Мені доводиться чути від оточуючих і друзів, що я дуже діяльна і рухлива людина.
10. Новий для мене навчальний матеріал я зазвичай запам'ятовую і засвоюю дуже швидко, хоча іноді здатний так само швидко його й забувати.

Група Б

1. Я не люблю заводити нових знайомств.
2. Мені дуже важко розлучитися з певною думкою, в яку я колись повірив, хоча багато переконливих доказів спростовують її.
3. Нові навички та звички формуються у мене повільно, зате засвоюються дуже міцно.

4. Мене іноді називають флегматичним (або дорікають у повільності).

5. Я не люблю рухливих ігор.

Обробка й інтерпретація результатів тесту

Знайдіть суму позитивних відповідей на твердження групи А (з 1 по 10). Далі аналогічним чином знайдіть суму позитивних відповідей на твердження групи Б (з 11 по 15). Потім від першої суми потрібно відняти другу. Цей показник і свідчитиме про ступінь вашої психологічної гнучкості в процесі діяльності.

Рівні соціально-психологічної адаптивності: 8-10 балів – високий; 6-7 балів – вище середнього; 5 балів – середній; 3-4 бали – нижче середнього; 2-3 бали – низький.

Додаток В

ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Мета: Визначення окремих особистісних властивостей особистості – суб'єктивний контроль, самостійність. Індивідуальна система саморегуляції відображає особистісне становлення, успішність навчальної діяльності та професійне самовизначення.

Коротка характеристика шкал опитувальника.

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні можливості висунення цілей і здатність до їх ієрархізації. Особи з високими показниками за шкалою здатні сприймати себе адекватно, їхні цілі достатньо реальні і співвідносяться з можливостями особи. Людина не тільки здатна усвідомити власні цілі, але вибудовує їх за значущістю. При низьких показниках особа проявляє себе як дитина, яка не вміє зібратися і зробити що-небудь без сторонньої допомоги. Цілі такої людини, можливо, не ясні, не усвідомлені або погано структуровані.

Шкала «Моделювання» характеризує розвиненість уявлень про значущі внутрішні і зовнішні умови діяльності. При схильності до індивідуалізації людина правильніше оцінюватиме і враховуватиме внутрішні умови, але може, недооцінити зовнішні. Тенденція до соціалізації, швидше за все, змінить ситуацію у протилежний бік – тобто переоцінка зовнішніх умов і недооцінка внутрішніх. І в тому, і в іншому випадку показники за шкалою будуть низькими. Занижена

самооцінка також повинна виявитися в низьких показниках шкали. Низькі дані вказують на нездатність виділити і правильно оцінити умови діяльності, що, звичайно ж, позначається на її результативності. Високі показники за шкалою говорять про здатність особистості реально оцінювати умови власної діяльності, тобто правильно відображати як зовнішні, так і внутрішні чинники, що впливають на її виконання.

Шкала «Програмування» характеризує здатність усвідомлено вибудовувати і структурувати власні дії. Особи з високими показниками за шкалою самостійно й усвідомлено діють в різних ситуаціях; їхні дії добре продумані, поведінка відповідає ситуації. Про таких осіб можна сказати, що вони навіть трохи педантичні. Студенти з низькими показниками за цією шкалою справляють враження розсіяних, невпевнених у собі; вони піддаються будь-яким діям, непослідовні, необов'язкові.

Шкала «Оцінка результатів» відображає розвиненість оцінювання і корекції як власної діяльності в цілому, так і окремих її етапів. Низькі показники відображають нездатність оцінювання своїх дій або нереалістичність (завищення, заниження оцінки), а також, можливо, низький рівень домагань і низьку самооцінку. Високі показники відображають свідомість, адекватність, самостійність коректування й оцінювання своїх дій, що позначається на результативності діяльності в цілому, а також реалістичність самооцінки і рівня домагань.

Крім функціональних складових існують регуляторні особливості реалізації активності суб'єкта, які характеризують як процес саморегуляції в цілому, так і функціонування кожної окремої ланки процесу регуляції. До особливостей регуляції (властивостей) відносять усвідомленість активності суб'єкта; його адекватність умовам, або реалістичність; самостійність, надійність, стійкість функціонування блоків, дієвість планів.

Усвідомленість розуміється як продуманість власних дій, тобто процесу регуляції загалом, а також як розуміння і продуманість окремих ланок (планування, оцінки результатів і т.д.). Ми говоримо про усвідомленість процесу саморегуляції в цілому.

Реалістичність розуміється як відповідність умовам діяльності, адекватність, тобто наміри, плани відповідають дійсності, реальності і можливостям людини. Відсутність цієї властивості означає, що суб'єкт існує в нереальних, нездійснених фантазіях. Самостійність

розуміється як автономність функціонування системи саморегуляції, незалежність від впливу інших людей. Відсутність цієї властивості виявляється в постійних проханнях про допомогу, в неможливості виконання чого-небудь без допомоги, підказки.

Надійність розглядається як стійкість функціонування системи саморегуляції в ситуації перешкод. Відсутність цієї властивості виражається в різкому зниженні працездатності, продуктивності при будь-яких відволікаючих чинниках.

Дієвість розуміється як ефективність досягнення і реалізації цілей діяльності, функціональність як усього процесу, так і окремих ланок. Відсутність цієї властивості виглядає як неефективність діяльності або окремих дій: мінімальний ефект при високих витратах сил.

Опитувальник працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції». Високі показники відображають сформованість регуляторних процесів у різних видах діяльності і в поведінці, тобто усвідомлено, самостійно адаптуватися в різних ситуаціях. Низькі показники говорять про слабку усвідомленість своїх дій. Студенти з високими значеннями показників даної шкали порівняно з протилежною групою відрізняються хорошою усвідомленістю процесів саморегуляції. Їх плани більш реалістичні, вони продумують свої дії, здатні досягати поставлених цілей; їх дії самостійні, і в оцінках власних результатів вони більш незалежні від навколишніх людей.

Студенти з низькими значеннями за шкалою більш імпульсивні у висуненні цілей, у діях для їх досягнення. Вони менш самостійні, гірше усвідомлюють власні дії; менш стійкі до чужого впливу.

Опитувальник призначений для дослідження усвідомленої саморегуляції в юнацькому віці. Він дозволяє вимірювати 10 показників: загальний рівень саморегуляції, моделювання, планування, програмування, оцінка результатів, усвідомленість, реалістичність, дієвість, самостійність і надійність.

Інструкція.

Пропоную Вам ряд висловів.

Для кожного вислову виберіть, будь ласка, одну з чотирьох можливих відповідей:

«Правильно», «Мабуть, правильно», «Мабуть, не правильно», «Неправильно», – і поставте хрестик у відповідній графі на листі відповідей.

Постарайтеся представити типові ситуації і дайте першу відповідь, яка прийде Вам в голову. Пам'ятайте, що немає «хороших» і «поганих» відповідей.

1. Я прагну не пропустити ті фільми, які подобаються моїм друзям.
2. Перш, ніж куди-небудь вирушити, я прагну більше довідатися про це місце.
3. Я прагну приходити вчасно, проте часто спізнююся.
4. Незалежно від важливості справ, я стараюся виконати все задумане.
5. Я вважаю за краще знати наперед, які справи чекають мене цього тижня.
6. У тому випадку, коли потрібно виконати дуже багато завдань, я починаю з найнеобхіднішого, а менш важливе залишаю на потім.
7. У мене виникають труднощі у виконанні завдань через неувагу до вимог викладача.
8. Я прагну виконувати всі свої справи так, щоб потім не доводилося їх переробляти.
9. Під впливом друзів, родичів або батьків я часто змінюю свої наміри, плани.
10. У вільний від навчання час я зазвичай не знаю, чим зайнятися.
11. Погане самопочуття не впливає на якість моєї роботи, навчання.
12. Я звичайно роблю те, що задумав(ла), не зважаючи на поради друзів (батьків, родичів).
13. Мені часто доводиться долати неуважність: забуваю розклад, вивчаю не той матеріал, забуваю місце зустрічі з приятелем.
14. Я не заспокоююся, поки не зроблю все заплановане.
15. Перш, ніж почати якусь складну справу, я продумую всі дії до найдрібніших подробиць.
16. Я прагну одягатися так само, як мої друзі.
17. Мої плани на майбутнє – швидше фантазії, ніж реальність.
18. Я не можу порозумітися з батьками.
19. Оцінки вчителів часто бувають для мене несподіваними.
20. Я не замислююся про те, у що я одягнений(а).
21. Я прагну не змінювати свої плани (наміри), навіть якщо з'являється якась непередбачена справа.
22. Якщо мою нову зачіску ніхто не помічає, мене це засмучує.
23. Мої плани на майбутнє часто змінюються, навіть від настрою.
24. Перш, ніж почати яку-небудь справу, взятися за складне завдання я ретельно готуюся, збираю необхідну інформацію.

25. Батьки вважають, що мені не можна доручити ніякої серйозної справи.
26. Я байдужий(а) до моди і одягаю лише те, що мені подобається.
27. Якщо я що-небудь вирішив(ла), то не відступаюся від задуманого.
28. Мене хвилює, чи хороший я друг.
29. Я вважаю, що батьки часто бувають несправедливі до мене.
30. Мені часто хочеться переробити те, що було виконане невдало.
31. Я не цікавлюся думкою оточуючих про мої вчинки.
32. Зазвичай я не можу робити уроки, коли сильно засмучений(а).
33. Питання, ким стати, мене не хвилює, оскільки ще буде час над цим задуматися.
34. Мої прохання і побажання батьки не сприймають серйозно.
35. Якщо не можу знайти дорогу, то вважаю, що краще шукати її самостійно, ніж просити допомоги в перехожих.
36. Коли я готуюся до написання твору або контрольної роботи, прагну повторити все необхідне.
37. Мені часом здається, що я багато чого роблю невдало.
38. Я переживаю, якщо у мене немає якої-небудь модної речі.
39. Звичайно я замислюю більше, ніж можу здійснити.
40. Мені завжди щось заважає доводити почату справу до кінця.
41. Я часто потрапляю в непередбачені ситуації.
42. Я вільно почуваюся в незнайомій компанії.

Лист відповідей

Прізвище _____ Ім'я _____

Рік народження _____ Група _____

№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно	№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
1					22				
2					23				
3					24				
4					25				
5					26				
6					27				
7					28				
8					29				
9					30				

10					31				
11					32				
12					33				
13					34				
14					35				
15					36				
16					37				
17					38				
18					39				
19					40				
20					41				
21					42				

Обробка результатів.

1. Шкала «Моделювання»:

відповідь «правильно» – 2, 24, 35, 36, 42;

відповідь «неправильно» – 7, 8, 13, 41

2. Шкала «Планування»:

відповідь «правильно» – 12, 14, 21, 27

відповідь «неправильно» – 9, 11, 10, 17, 23, 33, 34, 39

3. Шкала «Програмування»:

відповідь «правильно» – 4, 5, 6, 15, 31

відповідь «неправильно» – 1, 3, 11, 25, 32, 37, 40

4. Шкала «Оцінка результатів»:

відповідь «правильно» – 8, 11, 26, 28, 30

відповідь «неправильно» – 12, 16, 18, 19, 20, 22, 29, 38

5. Шкала «Усвідомленість»:

відповідь «правильно» – 2, 5, 15, 24, 28, 36

відповідь «неправильно» – 9, 10, 20, 33

6. Шкала «Реалістичність»:

відповідь «правильно» – 14

відповідь «неправильно» – 3, 7, 10, 19, 25, 29, 34, 37, 39, 41

7. Шкала «Дієвість»:

відповідь «правильно» – 4, 8, 21, 27, 30

відповідь «неправильно» – 8, 13, 17, 40

8. Шкала «Самостійність»:

відповідь «правильно» – 12, 26, 31, 35

відповідь «неправильно» – 1, 9, 16, 22, 38

9. Шкала «Надійність»:

відповідь «правильно» – 6, 11, 42

відповідь «неправильно» – 18, 23, 32

10. Шкала «Загальний рівень саморегуляції»:

відповідь «правильно» – 2, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 21, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 42

відповідь «неправильно» – 1, 3, 7, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41

Додаток Г

ТЕСТИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПОЗИТИВНОГО ТА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Шановний студенте, дайте, будь ласка, відповідь на запитання: Що Ви не врахували при виборі фаху логопеда? Напроти кожного з наведеного нижче твердження поставте оцінку (від 0 до 3 балів). Шкала оцінок: 0 – не враховано зовсім; 2 – ураховано частково; 3 – ураховано сповна.

1. Що доведеться виконувати розширений спектр функцій професійної діяльності, зумовлений упровадження освітньої інклюзії.

2. Що необхідно опанувати з інклюзивних технологій, які потребують не лише педагогічних, а й корекційних умінь і навичок.

3. Що потрібно постійно вивчати і переймати передовий досвід навчання, виховання, розвитку та корекції дітей в умовах інклюзивної освіти.

4. Чи треба долати труднощі, пов'язані зі створенням умов інклюзивної освіти у дошкіллі.

5. Що доведеться навчати і виховувати водночас обдарованих та відсталих дітей.

6. Що, потрібно буде активно співпрацювати з дефектологами, медиками, психологами, батьками дітей.

7. Що в умовах інклюзивної освіти на логопеда лягає дуже велика відповідальність за гармонійний розвиток кожної дитини.

8. Що для успішної роботи в умовах інклюзивної освіти необхідно сповна реалізувати свій творчий потенціал.

9. Що до дітей, які мають психофізичні вади, треба буде ставитися з повагою і любов'ю.

10. Що потрібно буде успішно вирішувати дуже складні психолого-педагогічні ситуації у взаєминах з учнями та їх батьками.

11. Що в умовах інклюзивної діяльності треба бути надзвичайно толерантним педагогом.

12. Що до кожного заняття в інклюзивному дошкільному закладі слід ретельніше готуватися, ніж будь-коли.

13. Що доведеться ризикувати власним психофізичним здоров'ям заради успіху інклюзивного навчання.

14. Що необхідно буде постійно дбати про естетичне та ергономічне середовище навчання, виховання, розвитку та корекції дітей.

15. Що в умовах інклюзивної діяльності потрібно буде вчитися впродовж усього життя.

Інтерпретація результатів тестування

Якщо студентом набрано від 0 до 15 балів, то доцільність вибору ним інклюзивно-педагогічного фаху сумнівна; від 15 до 30 – вмотивована; від 30 до 45 – переконлива.

Додаток Д

ТЕСТ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ В. КАППОНІ, Т. НОВАКА

Шановні студенти!

Пропонуємо вам виконати тест на асертивність, тобто такий тип поведінки, якому притаманні впевненість у собі і наполегливість. Цей тип характеризується ясністю, прямоотою, непідробною щирістю і містить у собі відверті висловлювання про те, що хочеться; при цьому відсутня ворожість і самозахист. Поставте «+» за кожну позитивну відповідь, або «-» за кожну негативну у наступних позиціях:

1. Мене дратують помилки інших людей.
2. Я можу нагадати другові про борг.
3. Час від часу я говорю неправду.
4. Я в змозі подбати про себе сам.
5. Мені траплялося їздити «зайцем».
6. Суперництво краще співробітництва.
7. Я часто картаю себе аз дрібниці.
8. Я людина самостійна і досить рішуча.
9. Я люблю всіх, кого знаю.

10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб упоратися з поточними проблемами.

11. Нічого не поробиш, людина завжди повинна бути готовою захищати свої інтереси.

12. Я ніколи не сміюся над непристойними жартами.

13. Я визнаю авторитети і поважаю їх.

14. Я ніколи не дозволяю сукати із себе мотузки. Я заявляю протест.

15. Я підтримую гарні ініціативи.

16. Я ніколи не брешу.

17. Я практична людина.

18. Мене гнітить лише факт того, що я можу зазнати невдач.

19. Я згоден з висловом: «Руку допомоги шукай насамперед у власного плеча».

20. Друзі мають на мене великий вплив.

21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше.

22. Я згоден з тим, що важлива не перемога, а участь.

23. Перш ніж що-небудь зробити, гарненько подумаю, як це сприймуть інші.

24. Я ніколи нікому не заздрю.

Обробка результатів (ключ)

Слід підрахувати число позитивних відповідей в наступних позиціях: Рахунок А – 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23.

Рахунок Б – 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22.

Рахунок В – 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24.

НАЙВИЩИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ А:

Ви маєте уявлення про асертивність, але не завжди керуєтеся нею в житті. Ви часто відчуваєте невдоволення собою і оточуючими.

НАЙВИЩИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ Б:

Ви на правильному шляху і можете дуже добре опанувати тактику асертивності. Ви вже здатні діяти в потрібному напрямку. Інколи ваші спроби характеризуються агресивністю.

№	1	19	2	21	22
	8		0		
1					
2					
3					

1. У який спосіб доцільно розв'язувати наявний конфлікт між суб'єктами педагогічної дії в умовах інклюзивної освіти?

1) просуванням своїх планів, скориставшись силою, виявивши ворожість, удавшись до мовної агресії;

2) згодою з позиціями конфліктуючих сторін не на користь власних цінностей і стандартів;

3) аргументуванням правоти своєї позиції та поглядів конфліктуючих сторін.

2. Яким принципом доцільно керуватися у комунікативних взаєминах між суб'єктами інклюзивної освіти?

1) презумпції людської гідності;

2) громадянської спрямованості;

3) зв'язку з життям.

3. Який комунікативний акт має домінувати у педагогічному спілкуванні?

1) нав'язування правомірних суджень;

2) уважне слухання й розуміння співрозмовника;

3) справедлива критика точки зору співрозмовника.

4. До чого не слід удаватися у процесі педагогічного спілкування з дітьми?

1) визнання права дитини на власну думку;

2) дотримання правил взаємної довіри;

3) підтримка інтимного зв'язку.

5. Яке комунікативне вміння педагога найважливіше у педагогічному спілкуванні в інклюзивному середовищі?

1) знаходити відповідні індивідуальним особливостям дітей комунікативні засоби;

2) вміння керувати власною та дитячою емоційністю мовлення;

3) нестандартно спілкуватися в різних педагогічних ситуаціях.

6. Який стиль педагогічного спілкування найважливіший в умовах інклюзивної освіти?

1) авторитарний;

2) доброзичливий;

3) контактний.

7. На що першочергово доцільно спрямовувати педагогічне спілкування в інклюзивному середовищі?

- 1) установлення дисциплінованої поведінки дітей;
 - 2) позитивний вплив на свідомість і почуття дітей;
 - 3) закріплення знань, умінь і навичок дітей;
8. *Якому типу висловлювань слід надавати пріоритету у процесі інклюзивного навчання?*

- 1) точним і зрозумілим висловлюванням, у яких вживаються просторічні слова для створення атмосфери невимушеності у групі;
- 2) логічним, переконливим і спрямованим на дію висловлюванням, що спонукають до активізації мислення дітей;
- 3) добре інтонуваним, мелодійним і темпоритмічним висловлюванням, які зближують логопеда й дитину і налаштовують їх на співпрацю.

9. *Яка діалогічна взаємодія найважливіша у процесі інклюзивного навчання?*

- 1) рівність особистісних позицій;
- 2) домінанта особистісної позиції логопеда;
- 3) домінанта особистісної позиції дитини.

10. *Яка маніпулятивна система психологічного впливу допустима в інклюзивній групі?*

- 1) система мазунчиків («приручення» окремих дітей, на яких завжди можна покластися»);
- 2) система доносів (привчання дітей до того, щоб вони шпигували один за одним і доповідали педагогу);
- 3) система невідомості (утримання дітей у стані занепокоєння).

11. *Яка комунікативна реакція педагога на відповіді дітей є найбільш толерантною?*

- 1) створення настанови на подальшу активну пізнавальну діяльність, наприклад: «Поміркуй ще, і можна отримати дуже цікаве рішення...»;
- 2) заохочення зусиль, схвалення діяльності, наприклад: «Добре! Важко не погодитися з вашими висновками..., але хто може запропонувати інше рішення?»;
- 3) вияв невдоволення відповіддю і стимулювання додаткових зусиль дитини, наприклад: «Хотілося б більшої доказовості та аргументованості у відповіді...».

12. *Що є методологічною основою організації толерантної комунікації педагога?*

- 1) інтеграційний підхід до навчання, виховання й розвитку учнів;
- 2) морально-етичні принципи та принципи педагогіки ненасильства і співпраці;

3) індивідуалізація навчально-виховного процесу.

13. Який із наведених принципів спілкування стосується толерантності?

- 1) принцип розголосу;
- 2) принцип особистісного прикладу;
- 3) принцип позитивності.

14. Яка комунікативна стратегія педагога є толерантною?

- 1) використовувати відповідні комунікативні навички для рівноправного діалогу з учнями й мирного розв'язання конфліктів;
- 2) впливати словами на дітей так, щоб вони наслідували педагога;
- 3) мовленнєво впливати на дітей, щоб активізувати їхні критичні судження.

15. Які особистісні комунікативні настанови толерантного вчителя?

- 1) критичність, поблажливість, жалісливість, наполегливість, упертість;
- 2) відповідальність, сором'язливість, усміхненість, красномовність, інтимність;
- 3) відкритість, довірливість, визнання, добротинність, повага.

16. Що передбачено педагогікою комунікативної толерантності?

- 1) створення умов для грамотного спілкування;
- 2) створення психолого-педагогічних умов терплячої взаємодії у спілкуванні;
- 3) корекція мовленнєвого розвитку.

17. У чому полягає сутність мирозабезпечувальної функції комунікативної толерантності педагога?

- 1) визначати багатомірність педагогічного середовища і налагоджувати контакти в ньому;
- 2) забезпечувати гармонійне, ненасильницьке спілкування між потенційно конфліктними його учасниками;
- 3) карати тих учасників комунікативної взаємодії, які вдалися до агресії.

18. У чому полягає сутність регулятивної функції комунікативної толерантності педагога?

- 1) у стриманні та забороні неприязних висловлювань;
- 2) у стимулюванні красномовства і компліментарності;
- 3) в орієнтуванні діалогу на рівноправ'я, повагу, свободу.

19. У чому полягає сутність психологічної функції комунікативної толерантності вчителя?

- 1) відповідними мовленнєвими засобами нормалізувати психологічну атмосферу в класі у напрямі довір'я, поваги, визнання, підтримки;
- 2) підвищувати чутливість учнів до неблагоприємних факторів і ситуацій, що виникають у процесі спілкування;
- 3) розвивати критичне мислення, самолюбні, гідність, національну самосвідомість, самоцінність кожного учня у спілкуванні.

20. У чому полягає сутність виховної функції комунікативної толерантності педагога?

- 1) передавати дітям мовленнєвий досвід пращурів;
- 2) бути для дітей взірцем красивого спілкування;
- 3) розвивати в дітей розуміння, співпереживання й адекватне оцінювання співрозмовника.

21. У чому полягає сутність феліцитологічної функції комунікативної толерантності педагога?

- 1) спілкуватися з дітьми свободою для думок і висловлювань;
- 2) організовувати педагогічне спілкування так, щоб усі його учасники були задоволені.

22. Який метод педагогічного спілкування є толерантним?

- 1) метод позитивних висловлювань.
- 2) метод оцінного судження.
- 3) метод комунікативного переходу з ролі чи проблеми на особистість.

Ключ до розв'язання тестів

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	1
																6	7
1		X									X				X		
2			X	X			X		X	X			X			X	X
3	X				X	X		X				X		X			

№	18	19	20	21	22
1		X	X		
2				X	X
3	X				

ТЕСТ ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ ОБІЗНАНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ІЗ ІНКЛЮЗИВНО-ОСВІТНЬОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ

Шановний студенте, надайте, будь ласка, лаконічні тлумачення інклюзивно-освітніх термінів:

1. Аномальні діти – це ...
2. Безбар'єрне середовище – це ...
3. Дискримінація – це ...
4. Діти з особливими освітніми потребами – це ...
5. Ексклюзія – це ...
6. Затримка психічного розвитку – це ...
7. Інвалід – це ...
8. Індекс інклюзії – це ...
9. Інклюзивна освіта – це ...
10. Інклюзивна педагогіка – це ...
11. Інклюзивна школа – це ...
12. Інклюзивне навчання – це ...
13. Інклюзивний підхід – це ...
14. Інклюзія – це ...
15. Інтеграція екстернальна – це ...
16. Інтеграція інтернальна – це ...
17. Інтеграція комбінована – це ...
18. Інтеграція освітня – це ...
19. Інтеграція тимчасова – це ...
20. Інтеграція – це ...
21. Інтеграція часткова – це ...
22. Інтегроване навчання – це ...
23. Концепція інклюзивної освіти – це ...
24. Корекція – це ...
25. Креатотерапія – це ...
26. Курикулумний рівень інтеграції – це ...
27. Мейнстримінг – це ...
28. Неповносправність – це ...
29. Обдаровані діти – це ...
30. Обмежена можливість – це ...
31. Освітня інклюзія – це ...
32. Основний принцип інклюзії – це ...
33. Особливі потреби – це ...
34. Педагогічна інтеграція – це ...
35. Педагогічно занедбані діти – це ...
36. Психокорекція – це ...
37. Психолого-педагогічний супровід – це ...
38. Розвиток дитини – це ...
39. Розумово відсталі діти – це ...
40. Сегрегація – це ...
41. Соціальна інклюзія – це ...
42. Соціальна реабілітація дитини – це ...

43. Спеціальний навчальний мінімальна обізнаність із заклад – це ... термінологією;
44. Толерантність – це ... – надано від 16 до 30
45. Фасилітація – це ... правильних тлумачень термінів – посередня обізнаність із термінологією;
- Шкала для визначення ступеня обізнаності студентів із інклюзивно-освітньою термінологією за результатами анкетування:*
- надано від 0 до 15 правильних тлумачень термінів –

Додаток К

АНКЕТА ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ СТАНУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шановний студенте, обведіть, будь ласка, варіант Вашої відповіді на поставлені запитання кожного блоку анкети.

Блок питань «Джерела інформації»

1. Звідки Ви черпаєте віртуальну інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) із сайтів Інтернету;
- б) із мобільного телефона;
- в) нізвідки.

2. Звідки Ви черпаєте вербальну інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) з лекцій викладачів і науковців;
- б) з повідомлень студентів;
- в) нізвідки.

3. Звідки Ви черпаєте друковану інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) з наукової періодики;
- б) з газет;
- в) нізвідки.

4. Звідки Ви черпаєте відеоінформацію з практики інклюзивного

навчання у дошкільній освіті?

- а) із сайтів Інтернету;
- б) із шкільних та університетських відеотек;
- в) нізвідки.

5. Звідки Ви черпаєте візуальну інформацію з практики інклюзивного навчання?

- а) з освітніх фотовиставок;
- б) із шкільних та університетських фотоархівів;
- в) нізвідки.

Блок питань «Бібліотека»

1. Чи маєте Ви власну домашню бібліотеку і який її обсяг?

- а) маю великий обсяг літератури у власній бібліотеці;
- б) маю міні-бібліотеку;
- в) не маю.

2. Чи є у Вашій домашній бібліотеці література з питань інклюзивної освіти і який її обсяг?

- а) є чимало літератури;
- б) є обмаль літератури;
- в) немає літератури.

3. Чи виписуєте Ви періодичну пресу, якій висвітлюються питання інклюзивної освіти?

- а) виписую усі газети і журнали, де висвітлюються питання інклюзії;
- б) виписую лише журнали з корекційної педагогіки;
- в) зовсім не виписую.

4. Чи маєте Ви інформацію про наявність в університетській бібліотеці літератури з проблем інклюзії?

- а) маю повну інформацію;
- б) маю часткову інформацію;
- в) не маю інформації.

5. Як часто Ви користуєтесь наявною в університетській бібліотеці літературою з проблем інклюзії?

- а) часто користуюсь;
- б) рідко користуюсь;
- в) не користуюсь.

Блок питань «Електронні ресурси»

1. Чи маєте Ви доступ до мережі Інтернет удома і в університеті?

- а) маю в будь-який час;
- б) інколи маю;
- в) не маю.

2. Яким сайтам Ви віддаєте перевагу у мережі «Інтернет»?

а) сайтам, де представлено матеріали для самопідготовки з інклюзивної освіти;

б) різним, залежно від інтересів;

в) розважальним.

3. Чи є у Вас електронна бібліотека з інклюзивної освіти, яка вона за обсягом і як часто поповнюється її фонд?

а) маю значний обсяг електронних підручників, журналів і статей, які постійно поповнюю;

б) маю незначний обсяг електронних підручників, журналів і статей, які інколи поповнюю;

в) немає.

4. Як часто і якими засобами Ви обмінюєтеся електронною інформацією з питань інклюзивної освіти зі своїми однокурсниками?

а) часто обмінюємося файлами через електронну пошту або зйомні носії (флешка, диск);

б) інколи обмінюємося файлами через електронну пошту або зйомні носії (флешка, диск);

в) зовсім не обмінюємося.

5. Чи користуєтесь Ви фотоапаратом або мобільним телефоном для поповнення інформаційних ресурсів із проблем інклюзивної освіти і як часто?

а) часто поповнюю інформацію за наявності фотоапарата чи мобільного телефону;

б) інколи поповнюю інформацію за наявності фотоапарата чи мобільного телефону;

в) ніколи.

Блок питань «Оброблення інформації»

1. Чи сортуєте Ви здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти і яким чином?

а) сортую інформацію у спосіб рубрикації папок;

б) скидаю всю інформацію до однієї папки;

в) ні.

2. Чи аналізуєте Ви здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти в який спосіб?

а) аналізую критично;

б) звертаю увагу лише на новинки;

в) ні.

3. Які труднощі виникають при осмисленні здобутої Вами

інформації з проблем інклюзивної освіти?

- а) ніяких;
- б) інколи трапляються незрозумілі поняття;
- в) майже все незрозуміло.

4. Чи потребуєте Ви кваліфікованої допомоги, щоб якісно обробити здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти?

- а) ні, я самостійно і якісно обробляю інформацію;
- б) так, інколи, якщо трапляється надто складна інформація;
- в) так, завжди.

5. Чи здатні Ви творчо переосмислити здобуту інформацію з проблем інклюзивної освіти й практично її застосувати у навчальній і дослідницькій роботі?

- а) так;
- б) почасти;
- в) ні.

Інтерпретація результатів анкетування

Якщо майже всі Ваші відповіді складаються з варіантів «а», то Ви маєте активну інформаційну мобільність; з «а» і «б» – ситуативну; з «б» і «в» – пасивну.

Додаток Л

АНКЕТА ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ ГЛИБИНИ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ЛОГОПЕДАМИ ЗМІСТУ ТА РЕАЛІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шановний студенте, надайте, будь ласка, лаконічну письмову відповідь на поставлені запитання:

1. Сутність інклюзивної діяльності логопеда полягає в тому, що:
...
2. Мета і завдання професійної діяльності логопеда в умовах інклюзивної освіти такі: ...
3. Провідні функції професійної діяльності логопеда в умовах інклюзивної освіти такі: ...
4. Стихійний характер інклюзивної діяльності логопеда у реаліях сьогодення зумовлений такими причинами: ...
5. Беззаперечними позитивами інклюзивної діяльності логопеда у реаліях сьогодення є: ...
6. Причинами недоліків і прогалин інклюзивної діяльності логопеда у реаліях сьогодення є: ...

7. Специфічними результатами інклюзивної діяльності логопеда мають бути: ...

9. Професіограма логопеда інклюзивної школи має містити такі пункти: ...

10. Гуманістична спрямованість особистості логопеда в інклюзивній діяльності означає, що він має: ...

11. В інклюзивній діяльності логопеда повинен володіти такою сукупністю професійних якостей: ...

12. В інклюзивній діяльності логопеда повинен володіти такими різновидами компетентностей, як: ...

*Шкала для визначення глибини розуміння студентів
змісту й реалій інклюзивної діяльності за результатами
анкетування:*

– надано від 0 до 4 правильних відповідей на запитання –
нерозуміння;

– надано від 5 до 8 правильних відповідей на запитання –
поверхневе розуміння;

– надано від 9 до 12 правильних відповідей на запитання –
поглиблене розуміння.

Додаток М

**МЕТОДИКА «СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ» Г. ПРОТАСОВОЇ**

Інструкція: Перед Вами декілька тверджень про особливості поведінки, звичок та поглядів.

Будь ласка, прийміть рішення відносно кожного висловлення, згодні Ви з ним чи ні. Якщо згодні, у бланку відповідей поставте цифру «1», якщо не згодні – «0». В тесті немає «вірних» або «невірних» відповідей. Висловлюйте перше, що спало Вам на думку.

1. Якщо в розмові несподівано виникає тривала пауза, мені часто нічого не спадає на думку, щоб врятувати ситуацію.

2. Мені прикро, що інші більш удачливі, ніж я.

3. Я вільно висловлюю свою думку ще до того, як стає відомо, що про це думають інші.

4. Я швидко втрачаю самовладання, але так само швидко знову беру себе в руки.

5. Людина, що має нечітку або гугняву вимову дратує мене.

6. На вечірці, в колі малознайомих людей, я теж можу зробити свій внесок в те, щоб вечірка була вдалою.

7. Я ще не досяг тієї посади, на яку заслуговую за результатами моєї роботи.

8. Я ніяковію, коли мене представляють відомому діячеві, бо не знаю, що він про мене подумає.

9. Я можу так розлюститись, що, наприклад, б'ю посуду.

10. Я часто пасую перед труднощами до того, як візьмусь за справу.

11. Під час відпустки я рідко знайомлюсь з іншими людьми.

12. Я не люблю бути в центрі уваги.

13. Якщо я сам не можу прийняти рішення щодо важливого особистого питання, то дію за порадою літньої шанованої людини.

14. Якщо я шаленію, то знімаю напругу виконуючи важку фізичну роботу.

15. Я надаю великого значення тому, що інші думають про мене.

16. Мені легше, коли мені говорять, що треба зробити, ніж тоді, коли я сам повинен керувати.

17. Мені важко подружитися з ким-небудь.

18. В більшості випадків завжди бачу спочатку позитивні сторони людини чи справи.

19. Приймаючи рішення спокійно зважую всі «за» та «проти».

20. Час від часу я втрачаю терпіння і шаленію.

21. Я з задоволенням беруся за такі завдання, в яких інші люди підпорядковані мені.

22. Я легко відмовляюся від намірів, якщо інші про це невисокої думки.

23. В товаристві я можу невимушено вести бесіду з людьми, яких я ніколи не бачив.

24. У мене немає справжніх друзів.

25. Я часто бачу спочатку погані або слабкі сторони людини або справи.

26. Мені було б приємно, якби інші пишалися мною.
27. У мене часто буває поганий настрій.
28. Мені краще, коли я можу приєднатися до думки інших.
29. Взагалі я спокійний і мене нелегко вивести з себе.
30. У мене рідко бувають гості.
31. Я почуваю себе ущемленим, якщо інших підвищують на посаді.
32. В невизначених ситуаціях найчастіше внутрішній неспокій примушує мене приймати негайні рішення.
33. Я приєднуюсь до думки мого трудового колективу, як правило, лише тоді, коли більшість її схвалить.
34. Мене рідко запрошують у гості.
35. Як правило, я ставлюсь до людей скептично і недовірливо.
36. Я з задоволенням відвідую карнавали та інші веселі свята.
37. Найчастіше я впевнено дивлюсь у майбутнє.
38. На виробничих нарадах я охоче приєднуюсь до думки керівництва.
39. Під час поїздки я майже ніколи не розмовляю з попутником.
40. Мене пригнічує, коли я повинен відкладати прийняття рішення.
41. Я охоче даю вказівки.
42. Якщо в моєму трудовому колективі виникають суперечки, я тримаюсь осторонь.
43. Якщо я дуже розгніваюсь, я часто втрачаю самовладання.
44. Найчастіше я вважаю, що життя варте того, щоб жити.
45. Я охоче проводжу свій вільний час з друзями або в групах за інтересами.
46. Мене бентежать ті обставини, що я не знаю, що мене чекає в житті.
47. Якщо я добре подумаю, то я швидше схильний щось критикувати, ніж визнавати.
48. Мені подобається, коли інші роблять те, що я від них вимагаю.
49. Мені не подобається, коли в книгах або фільмах дія в кінці залишається незавершеною або закінчується інакше, ніж я очікував.
50. Я – оптиміст.
51. Часто у мене вискакують зауваження, які я б краще проковтнув.
52. Мені важко встановити контакт між людьми, які не знають один одного.

53. Коли я розлючений, то говорю нечувані речі.

54. Я нудьгую, коли інші веселяться.

55. Найчастіше я вважаю недоцільним ставити перед собою мету: все одно все виходить навпаки.

56. Я уникаю спілкування з людьми, про яких не знаю, чого від них можна чекати.

57. У мене немає ніяких особливих інтересів, оскільки ніщо по-справжньому не дає мені задоволення.

58. Часто я не можу подолати своє роздратування і лють.

59. Я – комунікабельна і відкрита людина.

60. Я прагну перевершувати інших.

61. По відношенню до інших я відповідальний і чуйний.

62. Я повсюди швидко зав'язую знайомства.

63. Повсякденні труднощі часто позбавляють мене спокою.

64. Перш ніж висловити свою думку, я спочатку перевіряю, що про це думають інші.

65. Несподіваний гість часто буває для мене недоречним, невчасним.

66. На посаді, що відповідає моїм претензіям, я міг би по-справжньому показати себе.

67. Я вважаю, що краще нікому не довіряти.

68. Я можу добре настроюватися на несподіваний візит.

69. На жаль, я відношусь до тих, хто часто гнівається.

70. Я рідко буваю в пригніченому, поганому настрої.

71. Я легко дратуюсь, коли на мене нападають.

72. Я думаю, що популярність мене б не гнітила.

73. Я можу в усьому знайти щось хороше.

74. Часто я сам відмовляю собі в здійсненні бажань, щоб уникнути розчарувань.

75. Я краще змирюся з будь-чим, ніж дам справі дійти до сварки.

76. Я рідко знаходжу потрібні слова, коли мені кого-небудь представляють.

77. Я не люблю ще раз обдумувати рішення.

78. Я рідко можу по-справжньому радіти.

79. Мені не важко внести пожвавлення в товариство.

80. Якщо мені щось не вдається, я думаю: наступним разом все вийде краще.

81. Мені подобається, коли інші просять моєї поради.

82. Я краще буду сам по собі, тоді мені не доведеться розчаровуватись.

83. Я не люблю справ, рішення яких відкладають на майбутнє і чекають, як вони будуть розвиватись.

84. При добрих вістях я завжди боюся, що після детальнішого розгляду в справі виявиться заковика.

85. До нових колег я можу звикнути лише через досить довгий час.

86. Часто я висловлюю погрози, хоч сам не сприймаю це всерйоз.

87. Коли мене несправедливо критикують, я скоріше погоджуюсь з цим, ніж захищаюсь.

88. Часто я щось кажу, не подумавши, а потім жалкую з того.

89. Мене турбує те, що я не знаю точно, що про мене думають інші.

90. Коли на мене нагромаджуються події, на які я не можу вплинути, то я люблю сюрпризи.

91. Я найчастіше погоджуюсь з іншими, хоч і не поділяю їхніх думок.

92. Я радію спілкуванню.

93. Для мене обтяжливо, якщо мій розпорядок дня порушують несподівані події.

94. Я швидко капітулюю, якщо щось не вдається.

95. Мої будні в цілому цікаві і змістовні.

96. Непередбачені події найчастіше бентежать мене.

97. Коли мені хтось щось обіцяє, я побоююсь, що з цього нічого не вийде.

98. Мені не подобається що за статусом я повинен виконувати розпорядження людей, які розуміють менше за мене.

99. Незручну ситуацію, в яку хтось попадає, я можу обіграти таким чином, що інші її не помітять.

100. Часто я нервую через когось.

101. Я люблю знати заздалегідь, як буде проходити званий вечір і хто на ньому буде.

102. Я уникаю критикувати свого начальника, хоч іноді це необхідно.

103. Я ніяковію, коли у знайомих чи у друзів, які мене запросили, зустрічаю незнайомих людей.

104. Часто я дуже швидко серджуся на інших.

105. Коли зі мною починає розмовляти незнайома людина, я часто не знаю що їй відповісти.

106. При невдачах я, як правило, боюсь за свій авторитет.

107. Я часто сумніваюсь у своїх здібностях.

108. Я охоче став би знаменитим.

109. Я часто почуваю себе пороховою бочкою перед вибухом.

110. Мені неприємно, коли моя дружина (чоловік) запрошують гостей без мого відому.

111. Коли я отримую нове завдання, то часто думаю, що буду неспроможним його виконати.

112. Я охоче веду бесіду з іншими людьми, коли трапляється така нагода.

113. Я не приховую свої думки

114. Я думаю, що люди ставляться до мене упереджено.

115. Я охоче віддаюсь на волю випадковості.

116. Мені подобається, коли мені дають відчути, що без мене неможливо обійтись.

117. Я можу втягнути в розмову незнайомих людей.

118. Я охоче пробую щось, коли з самого початку невідомо, яким буде результат.

119. Я швидко капітулюю.

120. Враховуючи ту роботу, яку я виконую, я заслуговую на більше визнання.

121. Мені важко вести бесіду з незнайомою людиною.

122. Мої почуття легко образити.

123. Перш ніж зайняти позицію стосовно будь-якого питання, я чекаю, поки не дізнаюся про думки інших.

124. Найчастіше мені важко спокійно вибрати з декількох речей або можливостей.

125. Зі знайомими, яких я довго не бачив, я неохоче починаю розмову першим.

126. Я схильний під час суперечки розмовляти гучніше ніж звичайно.

127. Найчастіше я дотримуюсь прислів'я «сміливість міста бере».

128. Я охоче увійшов би в коло людей, що приймають важливі рішення.

129. Я схильний до поспішності, коли засуджую чи захищаю людей.

130. Якби я міг повторити свій життєвий шлях, то я швидше досягнув би того положення, якого і на сьогодні мені ще не вдалося досягнути.

131. Я пригадую, що одного разу був такий розлютований, що схопив першу-ліпшу річ і розбив чи розгриз її.

132. Я, як правило, дотримуюсь принципу спочатку подумай, потім зроби.

133. Я повинен був би більше робити для того, щоб отримати те визнання, на яке я заслуговую.

Ключ до тесту «Соціально-комунікативна компетентність»

1. СКН – соціально-комунікативна незграбність:

«+» – 1, 11, 17, 24, 30, 34, 39, 52, 65, 76, 85, 103, 105, 110, 121, 125;

«-» – 6, 23, 36, 45, 59, 61, 62, 68, 79, 92, 99, 112, 117;

2. НН – нетерпимість до невизначеності:

«+» – 5, 8, 13, 32, 40, 46, 49, 56, 77, 83, 89, 93, 96, 101, 124, 129;

«-» – 19, 90, 115, 118, 132.

3. К – надмірний потяг до конформності:

«+» – 15, 16, 22, 28, 33, 38, 42, 64, 75, 87, 91, 102, 123;

«-» – 3, 113.

4. ПСР – підвищене прагнення до статусного росту:

«+» – 2, 7, 21, 26, 31, 41, 48, 60, 66, 72, 81, 98, 106, 108, 116, 120, 128, 130, 133;

«-» – 12.

5. УН – орієнтація на уникнення невдач:

«+» – 10, 25, 27, 35, 47, 54, 55, 57, 67, 74, 78, 82, 84, 94, 97, 107, 111, 114, 119;

«-» – 18, 37, 44, 50, 70, 73, 80, 95, 127;

6. ФН – фрустраційна нетолерантність

«+» – 4, 9, 14, 20, 43, 51, 53, 58, 63, 69, 71, 86, 88, 100, 104, 109, 122, 126, 131;

«-» – 29.

Відповідь, що співпадає з ключем, оцінюється в 1 бал, а така, що не співпадає – в 0 балів.

Вираженість властивостей поведінки особистості визначається за шкалами.

шкала	СКН	НН	К	ПСР	УН	Н
високі	> 14	> 14	> 10	> 13	> 1 > 13	
середні: 8-13	9-12					
10-13	8-12					
6-9	8-12					
низькі	< 7	< 9	< 5	< 8	< 7 < 7	

Інтерпретація шкал тесту:

1. *Соціально-комунікативна незграбність (СКН).* Високі значення притаманні людині, яка відчуває труднощі в спілкуванні. Їй не вистачає винахідливості, вона замкнена, замріяна, боязка, мовчазна, негнучка, часто ніяковіє.

Низькі значення характеризують людину бадьору, привітну, балакучу, конформну, щирю, чуйну, гнучку в спілкуванні, таку яка легко входить в будь-яке товариство, має багато друзів, любить приймати гостей, викликає симпатію оточуючих.

2. *Нетерпимість до невизначеності (НН).*

Високі значення притаманні людині, яка має потяг до упорядкування; мова її чітка; вона хоче знати думку про себе знаних людей, щоб уникнути невизначеності, користується порадами обізнаних людей. Рішення приймає довго вагаючись; в ситуації невизначеності відчуває внутрішню тривогу; прагне знати майбутнє; спілкується лише з тими, кого вважає передбачуваними; всі свої рішення вважає остаточними, не любить справ, що ще незавершені та не мають остаточних результатів; не любить несподіванок, не сподівається на випадок, починаючи справу, знає її результат; вибір з

декількох можливостей завжди складна справа, тому приймає рішення якомога швидше.

Низькі значення притаманні людині, яка легко ставиться до ситуації невизначеності, процесом цікавиться більше ніж результатом, любить несподіванки, сюрпризи, легко змінює свою думку.

3. *Надмірний потяг до комформності (К).*

Високі значення свідчать про те, що на точку зору і поведінку людини впливає думка інших, не обов'язково знаних людей. Така людина йде завжди за групою, навіть коли не погоджується з нею, не висловлює свої думки, легко підкоряється іншим.

Низькі значення має людина незалежна, яка має свою думку та не боїться її висловлювати та наполегливо відстоювати, не звертаючи увагу на статус і авторитет опонента. Така людина готова брати на себе відповідальність та бути незалежною від інших.

4. *Підвищене прагнення до статусного росту (ПСР).*

Високі значення засвідчують, що людині притаманні заздрість, ревності, завищена самооцінка, демонстративність, прагнення до керування, домінантність, властолюбство, зверхність, високий рівень домагань, самовпевненість, марнославство.

Низькі результати властиві людині з адекватною самооцінкою, природною поведінкою, без претензій на виключно значиму роль.

5. *Орієнтація на уникнення невдач (УН).*

Високі значення притаманні людині з хворобливим самолюбством, невпевненістю в своїх силах. Труднощі викликають в неї негативні емоції і бажання уникнути дій, ризику, від цього низька адекватність, обмеженість інтересів, бажань, песимізм, недовіра до людей, переважно поганий настрій, боязливість.

Низькі значення має людина з вираженим мотивом досягнення успіху. Труднощі викликають у неї активність, бажання діяти, невдачі не лякають її.

6. *Фрустраційна нетолерантність (ФН).*

Високі значення означають високу емоційну лабільність, сильні, переважно негативні емоційні реакції, нетерплячість, неспокій,

низький самоконтроль, імпульсивність, послаблену саморегуляцію., внутрішнє напруження, образливість, збудливість. Низькі значення має людина спокійна, з адекватною реакцією на перешкоди.

Додаток Н

**ТЕСТИ ДЛЯ САМООЦІНКИ СТІЙКОСТІ МОТИВАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Шановний студенте, будь ласка, обведіть кружечком відповідний бал міри стійкості (3, 2, 1) кожного з виявів Вашої мотивації до інклюзивної діяльності.

№ з п.	Вияви мотивації до інклюзивної діяльності	Міра стійкості		
		ду же сті йка	май же стій ка	зовсі м несті йка
1.	Бажання навчати і виховувати дітей з ООП	3	2	1
2.	Бажання пізнати світ дитини з ООП	3	2	1
3.	Бажання бути корисним фахівцем для дітей, їхніх батьків та педагогічного колективу	3	2	1
4.	Прагнення забезпечити гармонійний розвиток кожній дитині	3	2	1
5.	Прагнення відчувати на собі прихильність і любов дітей	3	2	1
6.	Прагнення бути добрим радником і помічником усім дітям	3	2	1
7.	Інтерес до інклюзивної педагогіки і психології	3	2	1
8.	Інтерес до навчальної та художньої творчості всіх дітей	3	2	1
9.	Інтерес до новацій, що виникають у зв'язку із упровадженням інклюзії	3	2	1
10.	Прагнення творчо самореалізуватися в складних умовах освітньої інклюзії	3	2	1
11.	Прагнення усунути будь-які прояви дискримінації в дитячому середовищі	3	2	1

12.	Прагнення надати «особливим» дітям тих самих освітніх прав, що звичайним дітям	3	2	1
13.	Інтерес до інклюзивної початкової освіти з науково-дослідницької позиції	3	2	1
14.	Інтерес до перспектив розвитку інклюзивної освіти у початковій школі	3	2	1
15.	Бажання здолати страх перед складними умовами інклюзивної освіти	3	2	1

Оброблення результатів тестування

Підрахуйте, будь ласка, кількість фактично набраних балів та поділіть їх на максимально можливу кількість балів (45). Наприклад, $42 : 45 = 0,93$. Якщо Ви відчуваєте, що Ваша самооцінка дещо завищена, то фактично набрану суму балів зменште на 3 бали, і, навпаки, якщо занижена, додайте до неї ще 3 бали. Наприклад: $42 - 3 = 39 : 45 = 0,86$; $42 + 3 = 45 : 45 = 1,0$.

Якщо коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,33 до 0,55, то мотивація до інклюзивної діяльності зовсім не стійка. Це означає, що Ваш вибір фаху логопеда був випадковим.

Коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,56 до 0,77 – мотивація до інклюзивної діяльності майже стійка. Ви доцільно обрали фах логопеда.

Коефіцієнт коливається у цифрових межах від 0,78 до 1,0 – мотивація до інклюзивної діяльності дуже стійка. Насправді обрано єдиний для Вас фах логопеда.

Додаток II

ТЕСТИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДА (ФРАГМЕНТ МЕТОДИКИ БАГАТОМІРНОГО ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОСОБИСТІСНОГО ТЕСТУ А. СИДОРЕНКОВА)

Шановний студенте, Вам пропонується низка тверджень, за кожним із яких необхідно обрати один з трьох можливих варіантів відповідей (а, б чи в), що найбільшою мірою відповідає погляду щодо певної ситуації або Вашої думки про себе. Обраний варіант відповіді позначте підкресленням. Працюючи з твердженнями, намагайтеся

відповідати швидко, щиро і точно. Будь ласка, не залишайте питання без відповідей.

Кластер «відповідальність – безвідповідальність».

1. Я достатньо вимоглива людина і завжди наполягаю на тому, щоб усе робилося за можливістю правильно:

- а) так;
- б) щось посереднє;
- в) ні.

2. При виконанні завдання я частіше дотримуюся такого погляду:

- а) всіх дрібниць не врахуєш;
- б) є багато видів таких робіт, які допускають неточності;
- в) будь-яка робота має виконуватися ретельно.

3. Я часто не отримую ніякого задоволення від розваг, якщо не зроблено щось важливе, що треба було б зробити:

- а) так, мене переслідує тяжке відчуття;
- б) скоріше ні;
- в) ні, я можу вільно розслаблятися.

4. Мені найбільше не подобається в людях:

- а) педантичність, тобто надмірна акуратність і точність;
- б) уїдливість, тобто надзвичайне проникнення в усі дрібниці;
- в) безпечність, тобто безтурботність, легковажність.

5. У моєму розумінні хороший учитель – це більшою мірою людина:

- а) колоритна і неповторна;
- б) владна й енергійна;
- в) зібрана й пунктуальна.

6. Вид неприбраного навчального приміщення викликає у мене роздратування:

- а) так;
- б) щось посереднє;
- в) ні.

7. Коли я бачу неохайних дітей, то:

- а) приймаю їх такими, які вони є;
- б) щось посереднє;
- в) відчуваю неприємні враження.

8. Мене більше дратує, якщо:

- а) предмети (речі) лежать не на своїх місцях;
- б) необхідно щось робити дуже ретельно;

в) неможливо відпочивати тоді, коли захочеться.

9. Мене дратує, коли у моїх справах порушується порядок:

а) так;

б) не маю впевненості, оскільки життя змінюється надто швидко і тому не завжди встигаєш підтримувати повний порядок;

в) ні.

10. Мені більше подобаються діти, які:

а) кмітливі, навіть якщо вони можуть бути непостійними і ненадійними;

б) енергійними й успішними, навіть якщо вони можуть бути безвідповідальними;

в) із середніми здібностями, але відповідальними.

11. Мене турбує, якщо я не можу довести роботу до кінця і залишаю якісь недоробки:

а) так;

б) я знаю, що завжди зможу довиконати роботу іншим часом;

в) ні, тому що все може змінитися і виконувати цю роботу до кінця взагалі не доведеться.

12. Хто не вміє підкорятися, скоріше за все, не зможе успішно керувати іншими:

а) так;

б) скоріше ні;

в) ні.

13. Мене більше дратує, якщо люди:

а) говорять дурниці;

б) самовпевнені;

в) не виконують своїх зобов'язань.

14. Іноді мене називають недбалою людиною, хоча вважають, що я приємна особа:

а) так;

б) не маю впевненості;

в) ні.

15. Я віддаю перевагу такій роботі, що передбачає:

а) особисту відповідальність;

б) відповідальність вищого службового рангу особи;

в) рівну відповідальність усіх.

Інтерпретація результатів

Високі результати – відповідальність:

1. *Обов'язковість.* Обов'язковість переважає над необов'язковістю. Схильність виконувати свої обов'язки та обіцянки, керуватися почуттям боргу.

2. *Організованість.* Схильність до організованості, зібраності, дисциплінованості.

3. *Пунктуальність.* Схильність виконувати роботу акуратно, дотримуватися порядку в побуті і на роботі.

4. *Реакція на безвідповідальність.* Схильність відчувати неприємні переживання, якщо особа кого-небудь підводить або інші люди опиняються необов'язковими.

5. *Міжособистісне сприйняття.* Інших людей реципієнт часто оцінює крізь призму їхньої відповідальності-безвідповідальності.

Низькі результати – безвідповідальність:

1. *Обов'язковість.* Слабко розвинене почуття особистої відповідальності. Схильність нехтувати своїми обов'язками. Готовність до порушення взятих на себе зобов'язань (обіцянок, планів) безвідносно до очікуванням інших, якщо це вигідно в конкретних ситуаціях.

2. *Організованість.* Схильність до неорганізованості, розсіяність.

3. *Пунктуальність.* Схильність до недбалості в побуті і на роботі.

4. *Реакція на безвідповідальність.* Байдуже ставиться до невиконання взятих на себе зобов'язань.

5. *Спілкування.* Не любить, якщо інші люди вимагають дисциплінованості і змушують робити все ретельно.