

Міністерство освіти і науки України
Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

Монографія

**Дніпропетровськ
Акцент III
2015**

УДК 376.011.3-051

ББК 74.5+74.489.8

Г 52

Рекомендовано до друку вченою радою Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара
(протокол № 7 від 24 грудня 2015 р.)

Р е ц е н з е н т и:

І. В. Дмитрієва, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету;

Н. В. Савінова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

М. О. Супрун, доктор педагогічних наук, професор кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Гладуш В. А. та ін.

Г 57 Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : [моногр.] / В. А. Гладуш, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець та ін. – Д. : Акцент ПП, 2015. – 324 с.

ISBN

Монографію присвячено проблемі вдосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти. В роботі узагальнено та висвітлено історичний досвід вищих навчальних закладів України, де ведеться підготовка дефектологічних кадрів упродовж останнього століття. Систематизовано результати діяльності науково-педагогічного складу кафедри педагогіки та корекційної освіти ДНУ імені Олеся Гончара щодо вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників системи спеціальної освіти, формування в них необхідних компетентностей.

Видання розраховане на наукових працівників, викладачів, аспірантів.

УДК 376.011.3-051

ББК 74.5+74.489.8

ISBN

©В. А. Гладуш та ін., 2015

Зміст

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	6
ВСТУП.....	7
Розділ 1. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА (Гладуш В. А.).....	10
Список використаних джерел	30
Розділ 2. ІСТОРИЧНИЙ НАРИС РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (Гладуш В. А.).....	32
2.1. Становлення та розвиток професії вчителя-дефектолога.....	32
2.2. Головний ВНЗ з підготовки дефектологічних кадрів для спеціальних закладів освіти України.....	39
2.3. Факультети підготовки фахівців для спеціальних закладів освіти України.....	47
2.3.1. Дефектологічний факультет Донбаського державного педагогічного університету.....	47
2.3.2. Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.....	52
2.4. Кафедри корекційної освіти ВНЗ України з підготовки фахівців для спеціальних закладів освіти України.....	56
2.5. Із досвіду підготовки педагогічних кадрів для спеціальних навчально-виховних закладів Польщі.....	61
Список використаних джерел	66
Розділ 3. ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ДНУ імені ОЛЕСЯ ГОНЧАРА (Гладуш В. А.).....	69
3.1. Історичні підвалини дефектологічної освіти в університеті.....	69
3.2. Підготовка дефектологів як виконання соціального замовлення Дніпропетровщини.....	72
3.3. Ефективна навчально-методична робота – основа підготовки високопрофесійних фахівців.....	78
3.4. Наукова робота кафедри: успіхи та перспективи.....	87
3.5. Організація виховної роботи зі студентам – важлива складова їх професійної готовності до роботи в закладах освіти.....	96
Список використаних джерел	101

Розділ 4. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ (Никоненко Н. В.).....	102
4.1. Сучасне наукове трактування понять «компетенція» та «компетентність».....	102
4.2. Рівневий підхід у сучасній професійно орієнтованій підготовці вчителя спеціальної школи.....	117
Список використаних джерел	134
Розділ 5. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА (Зимівець Н. В.).....	136
5.1. Сутність технологій.....	136
5.2. Інтерактивні технології як інструмент підготовки майбутніх фахівців.....	141
5.3. Методи навчання як технології.....	150
Список використаних джерел	162
Розділ 6. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА (Нетьосов С. І.).....	166
6.1. Функціональні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти	166
6.2. Використання програмно-апаратного забезпечення у корекційно-розвивальній роботі.....	172
6.3. Загальна та професійна інформаційна компетентність студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ імені Олеся Гончара.....	189
Список використаних джерел	207
Розділ 7. СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ (Ніколенко Л. М.).....	214
7.1. Соціально значущі лідерські якості майбутніх корекційних педагогів у контексті професійної підготовки.....	214
7.2. Педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів	228
Список використаних джерел	243
Розділ 8. ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ФАХІВЦЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ (Бондаренко З. П.).....	246
8.1. Актуальність підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.....	246

8.2. З історії розвитку волонтерського руху у вітчизняній та зарубіжній практиці.....	251
8.3. Зміст підготовки студентів до волонтерської роботи як складника професійної діяльності.....	254
8.4. Із досвіду роботи волонтерського центру ДНУ імені Олеса Гончара.....	269
Список використаних джерел	279
Розділ 9. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Приходько Т. П.).....	284
9.1. Педагогічна спрямованість та інтенсифікація змісту підготовки майбутнього корекційного педагога.....	284
9.2. Розвиток мотивації професійного самовдосконалення як умова формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності.....	288
9.3. Модель формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності.....	294
Список використаних джерел	299
Розділ 10. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА (Гладуш В. А.).....	302
10.1. Сутність поняття «професійний імідж».....	302
10.2. Структура і зміст поняття «професія».....	305
10.3. Особливості формування іміджу корекційного педагога.....	307
Список використаних джерел	313
ВИСНОВКИ.....	315

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БНРМЦ – багатопрофільний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання;
ВНЗ – вищий навчальний заклад;
ВНО – відділ народної освіти;
ВОЗ – всесвітня організація здоров'я;
ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад;
ДДПУ – Донбаський державний педагогічний університет;
ДОМПМПЦ – Дніпропетровський обласний методичний психолого-медико-педагогічний центр;
ДЦП – дитячий церебральний параліч;
ЗПР – затримка психічного розвитку;
ІУВ – інститут удосконалення вчителів;
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;
ІКПП – Інститут корекційної педагогіки і психології;
ІСП – Інститут спеціальної педагогіки;
КДПІ – Київський державний педагогічний інститут;
ЛДПІ – Ленінградський державний педагогічний інститут;
МДПІ – Московський державний педагогічний інститут;
МО СРСР – Міністерство освіти СРСР;
МО УРСР – Міністерство освіти УРСР;
МОН України – Міністерство освіти і науки України;
НАПН – Національна академія педагогічних наук;
НДІ – науково-дослідний інститут;
НТП – науково-технічний прогрес;
НКО – Народний комісаріат освіти;
НРЦ – навчально-реабілітаційний центр;
НПУ – Національний педагогічний університет;
ОІУВ – обласний інститут удосконалення вчителів;
ОРА – опорно-руховий апарат;
ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація;
ПМР – порушення мовленнєвого розвитку;
ПК – персональний комп'ютер;
РМ УРСР – Рада Міністрів УРСР;
РУМК – Республіканський учбово-методичний кабінет;
СДПІ – Слов'янський державний педагогічний інститут;
ЦСССДМ – центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

ВСТУП

За роки розбудови української державності національна система вищої педагогічної освіти розвивалася згідно з Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Законом України «Про вищу освіту», Концепцією педагогічної освіти, Державною програмою «Вчитель», Концепцією національного виховання та іншими нормативними і законодавчими актами України.

Утім, як показує практика стан справ у галузі вищої педагогічної освіти, темпи та глибина перетворень недостатньо задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Вищий навчальний заклад не завжди дає випускнику професійну підготовку, яка б дозволила йому успішно адаптуватися в професійну діяльність. З іншого боку, держава та суспільство теж не проявляють необхідної активності в організації реального працевлаштування, розвитку мотивації до самовираження, самовдосконалення, формування позитивного професійного іміджу. Про професію «вчителя», як і в усі попередні часи, пригадують лише на початку нового навчального року та в день професійного свята.

Вищі навчальні заклади, які дають студентам педагогічну професію, залишаються сам-на-сам із проблемами та труднощами і намагаються працювати на перспективу розвитку суспільства. Ця ключова ідея була закладена в Державній Національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), яка наголошує, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві.

Важливим є і те, що сьогодні вища педагогічна освіта в Україні переживає складні часи трансформації до європейського освітнього простору. Нові стандарти передбачають підготовку фахівця освітньої сфери, який би був здатним, по-перше, визначити педагогічні цілі та успішно досягати їх, по-друге, бути суб'єктом особистісного та професійного зростання. До того ж треба зазначити дуже важливу й необхідну річ – отримувати знання, первинні вміння та навички сьогодні вже недостатньо, необхідно формувати професійні й особистісні компетентності педагогічного працівника. При цьому рівень професійних та особистісних досягнень визначається здатністю і

вмінням учитися все життя і застосовувати на практиці вивчене. Тому перед викладачами ВНЗ стоїть важливе завдання – навчити студентів раціонально організовувати свою навчальну діяльність, опанувати техніку особистої розумової праці та вміння працювати з джерельною базою, сучасними інформаційними ресурсами. Саме такий підхід дасть можливість підготувати сучасного компетентного фахівця.

Особливого характеру набирає підготовка педагогічних працівників для спеціальних навчально-виховних закладів, оскільки система спеціальної освіти як в усьому світі, так і в Україні постійно реформується і ефективне її функціонування безпосередньо залежить від рівня фахової компетентності корекційних педагогів. Це категорія педагогічних працівників, які обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку дітей із фізичними та психічними вадами (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, сліпоглухонімих, розумово відсталих, логопатів, із порушеннями рухових функцій та ін.), закономірностями їхнього виховання, освіти та навчання.

Саме від цієї категорії педагогів залежить успішне впровадження в педагогічну практику таких інноваційних освітніх проектів як інклюзивне та інтегроване навчання дітей з порушеннями розвитку, подальше вдосконалення розвитку системи спеціальної освіти.

Проблеми підготовки дефектологічних кадрів в Україні вивчалися вченими-дефектологами упродовж тривалого часу, але, як переконує народна мудрість, «удосконаленню немає меж». З огляду на це кафедра педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара обрала таку ініціативну кафедральну тему науково-дослідної роботи другої половини робочого дня в період з листопада 2013 по листопад 2015 рр.: «Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти».

Упродовж означеного періоду науково-педагогічним складом, аспірантами та студентами проведено системну та всебічну пошуково-дослідну роботу, зокрема зроблено детальний аналіз генезису питання вдосконалення професійної підготовки вчителя-дефектолога, вивчено досвід передових вишів Західної Європи, з'ясовано сутність поняття «компетентність» як провідного критерія готовності випускника до викликів професійної діяльності та соціального життя, виявлено низку професійно важливих для корекційного педагога компетентностей, які до цього часу, на наш погляд, висвітлено недостатньо повно. Це формування професійного іміджу вчителя-дефектолога, залучення майбутнього корекційного педагога до соціальних проектів та волонтерської діяльності, набуття лідерських якостей корекційного

педагога в процесі саморозвитку та самореалізації, удосконалення інформаційної комунікативності випускника та його навичок у використанні сучасних інформаційних технологій.

Результати пошуково-дослідницької роботи висвітлено на шпальтах збірників наукових праць, науково-практичних часописів, матеріалів науково-практичних конференцій, у змісті навчальних та методичних посібників, розробок тощо. Узагальнені підсумки роботи за рішенням кафедри показано в цій колективній монографії, яка спрямована викладачам, науковцям, студентам вищих навчальних закладів, де готують корекційних педагогів.

Розділ 1

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Серед вітчизняних учених-дефектологів уперше проблему якості підготовки дефектологічних кадрів розглядала Клавдія Михайлівна Турчинська, відома як один із активних організаторів вищої дефектологічної освіти в Україні. Із 1965 по 1967 рр. була деканом і водночас завідувачем кафедри олігофренопедагогіки дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Ініціатор відкриття нової спеціальності «учитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі». Досліджуючи проблеми професійно-трудового навчання і професійної орієнтаційної роботи у допоміжній школі, вона постійно актуалізувала увагу на ролі професійних знань, умінь та навичок у підготовці до практичної роботи вчителя-дефектолога. На одній із науково-теоретичних конференцій в Ленінградському державному педагогічному інституті імені О.І. Герцена вчена детально охарактеризувала досягнення та невирішені проблеми вищої дефектологічної освіти в Україні [9].

Підготовку дефектологічних кадрів як науково-педагогічну проблему вперше дослідила А.Й. Живіна в дисертаційному дослідженні на тему «Основні етапи розвитку дефектологічної освіти СРСР» (1975 р.). Теоретичний аналіз наукової проблеми дослідниці довів, що Радянський Союз по праву вважається одним із піонерів в організації підготовки спеціалістів-дефектологів. Ця підготовка розпочалася на державному рівні в досить складні для держави і народу часи громадянської війни. За півстоліття система підготовки дефектологів зазнала складну еволюцію. На систему підготовки спеціалістів впливала і продовжує впливати низка чинників: успіхи в розвитку загальної педагогіки, медицини, народної освіти, стану мережі закладів, досягнення дефектологічної науки та суміжних із нею наук, а також накопичений вчителями спеціальних шкіл досвід роботи.

Автор застосовує неупереджені критерії визначенні етапів розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів, що було не звичайним явищем у ті часи. Виключно все розглядалося лише через призму розвитку партійного будівництва в державі. Перший етап (1918–1920 рр.) – упровадження заходів з реалізації програми боротьби з дитячою дефективністю, яка включала і підготовку вчителів-

дефектологів. Відкрито курси у Москві під керівництвом В.П. Кащенко, у Петрограді – А.С. Грибоедова. В Україні почали функціонувати курси при кращих спеціальних школах Києва, Харкова, Запоріжжя.

Другий етап (1921–1928 рр.) – організаційне вдосконалення системи підготовки дефектологів. У Москві, Петрограді, Києві здійснюється загальнодефектологічна підготовка студентів. Випускникам надається кваліфікація «дефектолог». Це був період універсиалізації навчальної підготовки.

Третій етап (1929–1938 рр.) – поглиблення диференціації у підготовці дефектологів. Зростання вимог до кваліфікації дефектолога, розвиток теорії і практики виховання та навчання дефективних дітей вимагали більш вузької спеціалізації, що викликало зміну профіля підготовки дефектологів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів).

Четвертий етап (1939–1959 рр.) – розширення та поглиблення загальнопедагогічної підготовки студентів. Період зближення дефектологічних факультетів із факультетами, які готували вчителів масових шкіл. Введено подвійний профіль підготовки фахівця: учитель-дефектолог, учитель масової школи. Знизився рівень дефектологічної підготовки.

П'ятий етап (1960–1973 рр.) – удосконалення спеціалізації і системи підготовки дефектологів [3, с. 7–14]. Віддамо належне автору, що її підхід до періодизації розвитку дефектологічної освіти в СРСР уперше базувався виключно на діяльнісному підході, тобто на змінах якісних показників освіти і був не настільки політично заангажованим, як у інших істориків педагогіки.

Важливу працю про підготовку дефектологічних кадрів в Україні, яка носила науковий характер й мала назву «Про підготовку дефектологічних кадрів у Київському педінституті» опубліковано в журналі «Дефектологія» №4, 1983 р. Автори статті: Віталій Іванович Бондар – кандидат психологічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки та психопатології та Наталія Федорівна Засенко – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького. Стаття присвячувалася 60-й річниці КДПІ ім. О.М. Горького. Авторами зазначено, що на восьми факультетах інституту готують педагогічні кадри за 19 спеціальностями, серед яких одна веде свій початок з 1920-го р. – це вчителі для спеціальних шкіл, яких готує дефектологічний факультет. Наведено статистичні дані

щодо щорічних випусків дефектологів. У цілому дефектологічний факультет пройшов тернистий шлях розвитку, оскільки час від часу його скорочували потім заново відроджували. Утім спеціалістів-дефектологів майже упродовж всієї історії готували. Вченими зазначено, що більш динамічного розвитку спеціальність отримала в післявоєнні роки, коли почала інтенсивно розвиватися система спеціальної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тобто з розширенням мережі спеціальних закладів. У другій половині 1950-х рр. з метою поліпшення дефектологічної підготовки було розроблено нові навчальні плани і програми, які передбачали озброєння студентів знаннями спеціальних методик з усіх предметів, які вивчались у школі. Значно зросла кількість годин на вивчення спеціальних дисциплін, було запроваджено 15-тижневу педагогічну практику з відривом від навчання.

Утім була і проблема, яка стояла на заваді фахової підготовки дефектологів. Це додаткова, тобто спарена кваліфікація «учителя-предметника», яка суттєво скорочувала дефектологічну програму навчання. Також випускники мали право працювати як у спеціальних, так і масових школах, що негативно впливало при розподілі випускників.

У 1963/64 навчальному році для спеціальності «Дефектологія» було впроваджено новий навчальний план, який передбачав за 4 роки підготовку вчителів-дефектологів для роботи лише в спеціальних школах. На вивчення предметів дефектологічного циклу відводилося 32 % навчального часу, 29 тижнів займала педагогічна практика. Як зазначено авторами статті, це був значний крок у підготовці висококваліфікованих учителів-дефектологів.

Важливим досягненням факультету стала підготовка, крім уже відомих кваліфікацій дефектолога, учителя праці в спеціальній школі, оскільки трудове виховання та навчання є провідним засобом соціалізації випускників спеціальних закладів освіти.

Ученими показано та проаналізовано роль викладацького складу в навчально-виховному процесі студентів вищого навчального закладу, висвітлено перелік нових навчальних дисциплін, які вперше почали викладатися, зокрема «Методика виховної роботи в спеціальній школі», «Теорія і практика виховної роботи в допоміжній школі» та 6-тижневу практику на посаді вихователя. Саме такі зміни в змісті підготовки студентів до виховної роботи компенсували існуючі до цього прогалини та створили випускникам умови цілеспрямовано поєднувати навчально-корекційну роботу з формуванням в учнів

особистісних рис та виправлення недоліків їхнього характеру та поведінки [1].

М.З. Кот (1991) одним із перших дослідив питання професійної готовності до педагогічної діяльності вчителя допоміжної школи. У своїй науковій праці [5] вчений зробив теоретичний аналіз готовності майбутніх олігофренопедагогів до трудового навчання й виховання розумово відсталих учнів, установлення обсягу необхідних для цього знань, умінь, особистісних якостей, нових параметрів професіограми вчителя трудового навчання, визначення принципів, завдань, змісту та засобів формування готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах допоміжної школи. Практична значущість дослідження полягала в тому, що виявлені потенційні можливості навчального процесу дефектологічного факультету (відділення «олігофренопедагогіка і праця») для формування готовності майбутніх олігофренопедагогів до професійно-трудоного навчання і виховання розумово відсталих школярів, розробці конкретних методик, рекомендацій для вдосконалення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів праці допоміжної школи.

На початку 2000-х рр. проблеми становлення та розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України у період із 1918 по 1941 рр. детально дослідила О.Е. Шевченко [10]. Ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу дослідниці виділити етапи розвитку системи підготовки й перепідготовки педагогів в Україні: перший (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) – накопичення знань у галузі спеціального навчання, визначення пріоритетних напрямів і умов його здійснення; другий (1918 – 1924 рр.) – формування організаційних форм і принципів побудови національної системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів з урахуванням потреб спеціальних закладів України; третій (1925 – 1928 рр.) – узагальнення набутого досвіду з метою реформування системи підготовки і перепідготовки майбутніх дефектологів, уніфікації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи; четвертий (1929 – 1933 рр.) – удосконалення всіх складових цієї системи і змістове їх наповнення; п'ятий (1934 – 1941 рр.) – створення цілісної системи науково-педагогічних закладів, на базі яких здійснювалася підготовка і перепідготовка майбутніх дефектологів, її варіативність. Автор зазначає, що культурологічні, соціально-економічні та політичні умови, що склалися в Україні за радянських часів, стали системоутворюючими факторами, які зумовили започаткування та розвиток перших форм підготовки та

перепідготовки дефектологічних кадрів. Особливість цієї системи полягала в тому, що з виникненням перших державних спеціальних закладів більшість спеціалістів у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. готувалася на базі різноманітних курсів, які відкривалися при навчальних і наукових закладах. Термін навчання коливався від 1-го місяця до 3-х років. До освітнього цензу осіб, яких зараховували на курси, висувалися високі вимоги: обов'язкова середня педагогічна освіта або повна середня освіта та педагогічний стаж роботи в школі не менше 2-х років. На навчання зараховувалися також особи, які закінчили педагогічну школу чи учительський інститут. Це свідчить про високий рівень загальноосвітньої та загальнопедагогічної підготовки майбутніх дефектологів.

Також дослідженням встановлено, що у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. історично склалася тенденція, згідно з якою провідна роль у підготовці та перепідготовці педагогічного персоналу для роботи в закладах із глухими дітьми належала навчальним закладам м. Харкова, зі сліпими – м. Києва, з розумово відсталими – м. Одеси, а пізніше й м. Києва.

На наш погляд, важливим аспектом дослідження цього періоду став аналіз структури і змісту навчальних планів вищих педагогічних закладів і курсів. Дослідженням доведено, що різноманітність термінів навчання майбутніх дефектологів, часте, а іноді й невмотивоване змістове наповнення навчальних планів другорядними предметами, обмеженість годин на вивчення профільних предметів, дисбаланс між аудиторними заняттями, самоосвітою та педагогічною практикою, зумовлювали безперервний пошук засобів удосконалення навчально-виховного процесу. Водночас соціально-економічні та політичні негаразди спричинювали поспішність і непослідовність дій Народного комісаріату освіти (НКО) УРСР. На зниження рівня підготовки педагогів для потреб спеціальних закладів впливали такі, виявлені нами, особливості: структура, зміст, форми підготовки та перепідготовки педагогів дефектологів детермінувалися партійними та урядовими постановами відповідно до загальної мети освітньої політики 20-х – 30-х рр. ХХ ст.; уніфікувався навчально-виховний процес закладів вищої школи та курсів; утверджувалися ідеї та принципи авторитарності, упередженого контролю як за роботою цих закладів, так і за «поглядами» вчених-педагогів.

Основними напрямами вдосконалення навчальних планів стали: усунення багатопредметності наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр.; збільшення кількості годин на проведення педагогічної

практики; встановлення раціональнішого співвідношення між теоретичним навчанням і практичною роботою студентів; посилення уваги до вивчення спеціальних методик, вилучених із навчальних планів у 1923 р.; поглиблення змісту спеціальної, загальноосвітньої та загальнопедагогічної підготовки майбутніх дефектологів у другій половині 30-х – на початку 40-х рр. ХХ ст.

Аналіз динаміки розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні у досліджуваній період дав змогу дослідниці виявити основні суперечності, що проявлялися на всіх етапах. Це суперечності між зростаючим розумінням соціально-педагогічної значущості проблеми підготовки та перепідготовки кваліфікованих кадрів дефектологів і декларативним характером окремих дій НКО України; між самовідданою працею вчених-педагогів у впровадженні нових організаційних форм підготовки кадрів дефектологів, спробами змістового забезпечення складових цього процесу та вкрай обмеженими матеріальними можливостями науково-педагогічних закладів, на базі яких відбувалася ця робота; між фактичними потребами галузі у спеціалістах цього профілю та реальними фінансовими можливостями НКО України.

Утім важливо зазначити, наголошує автор, що ця проблема досить широка за обсягом і проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки педагогів для потреб спеціальних закладів. Зокрема, важливим залишається подальше вивчення й узагальнення історичного досвіду, загальних тенденцій і специфічно-регіональних умов функціонування складових системи підготовки дефектологів у повоєнні роки. Це дасть змогу прогнозувати шляхи розвитку цього процесу та сприятиме запобіганню помилок у створенні інноваційних технологій підготовки учителів спеціальних шкіл. Темою окремого історико-педагогічного дослідження може стати вивчення персоналій відомих українських вчених, працівників вищої педагогічної школи, відомих діячів органів освіти, завдяки наполегливій праці, ентузіазму яких став можливим розвиток теорії і практики вищої дефектологічної освіти.

Важливою для вдосконалення системи підготовки дефектологічних кадрів стала наукова праця С.П. Миронової, яка дослідила теоретико-методичні основи підготовки майбутніх вчителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту [6]. Автор наголошує, що педагоги-дефектологи виконують надзвичайно важливі соціальні функції, сприяючи дітям із психофізичними вадами у соціальній адаптації та суспільній інтеграції,

формуєчи їх особистісно. З огляду на це, всі професійні функції фахівців підпорядковані завданням корекційного впливу на учнів у широкому розумінні цього поняття. Вирішальна роль вчителя у забезпеченні соціалізації розумово відсталих осіб, його надзвичайна професійна відповідальність; теоретична невизначеність і практична багатоаспектність проблеми корекційної роботи і відсутність у сучасній науці цілісної системи підготовки фахівців у галузі дефектології, зокрема олігофренопедагогіки, перш за все з урахуванням необхідності забезпечення високого рівня готовності спеціаліста до здійснення корекційної роботи з розумово відсталими дітьми як складової його педагогічної майстерності – все це обумовило своєчасність і значущість дослідження.

Окрім того, актуальність проблеми посилюється у зв'язку з розвитком в Україні мережі закладів нового типу для дітей, що потребують корекції розумового розвитку – реабілітаційних та освітньо-реабілітаційних центрів; запровадженням інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з вадами інтелекту; виділенням у стандарті шкільної освіти специфічного (у порівнянні із звичайною школою) базового компонента – корекційно-розвивальної роботи; іншими реаліями сучасної практики спеціальної освіти та її кадрового забезпечення, зокрема, помітним збільшенням кількості вищих закладів освіти та післядипломної підготовки, які мають забезпечувати відповідну професійну компетентність фахівців у галузі корекційної педагогіки та психології.

У дослідженні розроблено показники визначення рівня готовності педагогів до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, а саме: мотиви вибору професії і ставлення до неї; причини задоволеності/незадоволеності професією; ставлення до розумово відсталих дітей; розуміння специфіки професійної діяльності вчителя-дефектолога (визначення корекційної роботи, уявлення про її зміст, необхідні знання та вміння спеціаліста); вміння проектувати корекційні цілі різних типів уроків і добирати корекційні прийоми їх реалізації; самооцінка готовності до проведення корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; плани щодо подальшого працевлаштування.

На думку вченої, вивчення сучасного стану кадрового забезпечення закладів для дітей з вадами інтелекту та стану готовності майбутніх дефектологів до професійної діяльності вчителя допоміжної школи дозволило визначити найбільш суттєві проблеми професійної підготовки і окреслити перспективні напрями їх розв'язання. Нагального вирішення потребує забезпечення спеціальних закладів

фахівцями з відповідною дефектологічною освітою, водночас і через перепідготовку працюючих за спеціальністю «Дефектологія»; залучення у заклади молодих спеціалістів; здійснення професійного відбору. Нами визначено, що найменш підготовлені майбутні дефектологи до реалізації корекційної функції у навчально-виховному процесі. Як свідчать одержані у дослідженні дані, лише 19,6 % респондентів дали правильне і повне визначення поняття «корекційна робота»; 16,3 % виділили корекційний компонент у діяльності вчителя-дефектолога і назвали відповідні вміння; найбільші труднощі відчували студенти у проектуванні та реалізації корекційних цілей уроку. Загальний аналіз готовності випускників до корекційної роботи дозволив виявити чотири її рівні, а саме: високий – у 14 %; середній – у 29 %; низький – у 43 %; вихідний – у 14 %. Переважання низького рівня готовності студентів до виконання специфічних професійних функцій засвідчило необхідність удосконалення підготовки вчителя-дефектолога передусім за рахунок зміщення акценту на здійснення корекційної діяльності, внесення змін у зміст і методику формування професійних компетенцій; реорганізації післявузівської методичної роботи педагогів-дефектологів та посилення її корекційної проблематики.

Особливу важливість має твердження С.П. Миронової, що у роботі сучасних вищих навчальних закладів не враховуються недоліки фахової освіти, характерні для різних етапів її розвитку; не повною мірою використовується вироблений раніше позитивний досвід підготовки вчителів-дефектологів, зокрема, чіткість формулювання спеціалізацій, простота і професійна доцільність дисциплін у навчальних планах, практична спрямованість фахової освіти. З'ясування тенденцій кадрового забезпечення спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, всебічний аналіз якісних змін у організації та змісті підготовки спеціалістів загалом та до корекційної роботи, зокрема, дали змогу виділити шість періодів у розвитку вітчизняної професійної підготовки дефектологічних кадрів, а саме: зародження державної системи підготовки дефектологічних кадрів; організаційного удосконалення підготовки вчителів-дефектологів; розширення і поглиблення загальнопедагогічної підготовки, послаблення дефектологічної спеціалізації; навчально-методичного вдосконалення і розширення диференційованої підготовки вчителів-дефектологів; створення національної системи підготовки дефектологічних кадрів; узгодження національних і європейських сучасних тенденцій

кадрового забезпечення роботи з розумово відсталими дітьми на основі приєднання до Болонського процесу.

На підставі глибокого теоретичного аналізу, емпіричного дослідження дослідниця досить вдало розробила особистісно-діяльнісну модель педагога-дефектолога, структура якої включає види та напрями роботи; характеристику професійних функцій педагога-дефектолога (*діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча*), зокрема, зміст, відповідні знання і уміння фахівця; вимоги до його особистості. Центральне місце у моделі посідає корекційна робота. Розроблена модель корекційно-педагогічної діяльності та особистості є цілісною і зорієнтована на підготовку багатопрофільного спеціаліста, який може працювати з дітьми з вадами розумового розвитку не лише у дошкільних закладах чи спеціальних загальноосвітніх школах, а й у психолого-медико-педагогічних консультаціях, службах ранньої корекції, реабілітаційних центрах, закладах організації дозвілля, службах роботи із сім'єю. Практичне значення запропонованої моделі полягає у тому, що вона виступає орієнтиром професійного відбору, підготовки та післядипломної освіти вчителя-дефектолога.

Розвиваючи положення дефектології про принцип корекційної спрямованості навчально-виховного процесу (О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов та ін.), у науковій праці визначено зміст принципів навчання та виховання, які регулюють суто корекційну роботу вчителя; описано перевірені у досвіді роботи допоміжних шкіл конкретні умови та способи реалізації корекційної діяльності. У процесі дослідження з'ясовано, що зміст підготовки вчителя-дефектолога до реалізації специфічних функцій у роботі з розумово відсталими дітьми повинен також містити корекційний компонент методів спеціального навчання та виховання; способи проектування і реалізації корекційних завдань залежно від типу уроку; корекційні можливості новітніх освітніх технологій; корекційний аспект неперервної самоосвіти.

Автором доведено, що забезпечення підготовки педагога-дефектолога відповідно до завдань фундаментальної педагогічної освіти загалом та дефектологічної, зокрема, світових стандартів професії, державного замовлення можливе лише за умови впровадження моделі підготовки, яка ґрунтується на принципі системного підходу у єдності таких компонентів: *студенти, викладачі,*

зміст підготовки, дидактичні процеси, форми та методи організації навчання. При цьому в усіх підсистемах враховується специфічний компонент майбутньої професійної діяльності педагога-дефектолога та вимоги до його особистості. З'ясовано, що використання у якості орієнтира підготовки особистісно-діяльнісної моделі спеціаліста забезпечує поетапне формування готовності випускників до корекційної роботи у єдності таких складових як особистісна, когнітивна та діяльнісна готовність. Виділено цілі, завдання і зміст різних стадій формування у студентів професійно корекційних компетенцій від 1-го до 5-го курсу, зокрема: загальнотеоретична і наукова підготовка; методологія корекційної роботи; методична і технологічна підготовка; удосконалення професійно корекційних компетенцій.

О.М. Потапенко дослідила розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) [7]. Проведений науковий пошук дав підстави виділити такі періоди в теорії та практиці підготовки логопедичних кадрів в Україні: перший період (1945–1958 рр.); другий період (1959–1984 рр.); третій період (1985–2000 рр.). Визначення меж періодів є дещо умовним, оскільки навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого.

Дотримання названих періодів дозволило автору більш ґрунтовно дослідити не лише динаміку розвитку теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні, але й вивчити зміст, напрями, форми і методи цього періоду. Зокрема, на основі аналізу архівних матеріалів з'ясовано, що на шляху становлення та розвитку теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні в означені періоди спостерігалася низка чинників, що гальмували цей процес на одних етапах і сприяли йому – на інших. Серед них: суспільно-політичні, соціально-економічні та соціокультурні. Саме внаслідок згаданих вище чинників стримувалося розгортання закладів для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, а, відтак, і підготовка кваліфікованих фахівців-логопедів.

Дослідницею встановлено, що розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні у вищезазначені історичні періоди здійснювався на основі аналізу змісту освіти, напрямів, форм і методів підготовки спеціальних кадрів. Зміст освіти, що досліджувався у зазначені періоди, враховував такі критерії: соціальний зв'язок із життям, зв'язок із навчанням у вищих навчальних закладах, науковість.

Також встановлено, що зміст освіти і напрями підготовки логопедичних кадрів були різними у кожному періоді та не зовсім досконалыми. Так, на початку першого періоду у часи економічного занепаду відбувалася підготовка олігофренопедагогів, сурдопедагогів, яким читалися лекції зі спеціальної педагогіки та логопедії. В цей час спостерігається тенденція до збільшення кількості набору абітурієнтів на здобуття дефектологічної освіти, а навчальні плани зорієнтовані на вивчення студентами загально-педагогічних дисциплін, у той час як на предмети спеціального циклу, і особливо на предмет «Логопедія», навчальних годин було недостатньо.

У повоєнні роки відбувалося відновлення діяльності Науково-дослідного інституту дефектології у м. Києві, колектив якого продовжив розробку питань корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл та займався курсовою підготовкою дефектологічних кадрів. Наприкінці першого періоду, з поступовою відбудовою і розвитком спеціальних закладів, все більша увага зверталася на дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку та ступінь забезпеченості шкіл спеціальними кадрами. Внаслідок цього розпочинається підготовка кадрів за спеціальністю «Олігофренопедагогіка. Логопедія». Та навіть за таких умов студенти не вивчали предмети логопедичного циклу в повному обсязі.

Проведене дослідження дало змогу встановити, що у другому періоді, завдяки покращенню соціально-економічного становища країни та низці законодавчих документів, відбувається розбудова спеціальних шкіл для дітей з порушеннями мовлення та налагодження їх роботи; удосконалюється зміст навчальних програм дефектологічного циклу; створюються нові навчальні плани, розширюється перелік спеціальностей з підготовки дефектологічних кадрів; відбувається систематична і планова підготовка вчителів-логопедів шляхом викладання лекцій, проведення практичних та лабораторних занять, педагогічної практики; у цей час вищі навчальні заклади переходять на п'ятирічний термін навчання. Саме завдяки новим навчальним планам збільшується кількість годин на вивчення предмету «Логопедія», а студенти одержують базисну психолого-медико-педагогічну підготовку, яка використовувалася для аналізу мовленнєвих порушень і враховувалася під час розробки методик подолання цих порушень. У цей період спостерігається динамічний підхід до набору абітурієнтів на дефектологічні факультети.

Дослідженням встановлено, що у третьому періоді суспільно-політичні негаразди призвели до того, що спеціальна освіта і

підготовка спеціальних кадрів залишилися на узбіччі освітньої системи. Та, незважаючи на кризове економічне та соціокультурне становище, повільно, але видається спеціальна література українських вчених-дефектологів. До цього докладає максимум зусиль Інститут дефектології (який був створений 24 листопада 1993 р.). Як самостійна структура в Інституті була організована лабораторія логопедії. Поступово знову збільшуються набори студентів на дефектологічні факультети, створюються нові навчальні плани, відкриваються нові спеціальності, пишуться нові навчальні програми. У цей період починають набирати обертів курси підготовки і перепідготовки логопедичних кадрів, проходять семінари, науково-практичні конференції, Всеукраїнські конференції з дефектології.

Особливістю цього періоду є створення кафедри логопедії (1 квітня 1998 р.), завдяки якій відбувається високопрофесійна підготовка логопедичних кадрів із різними кваліфікаціями: «Учитель допоміжної школи. Логопед», «Логопед. Учитель початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Логопед. Педагог-дефектолог спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення».

На ґрунті аналізу та узагальнення архівної та педагогічної літератури О.М. Потапенко встановлено, що у вищих навчальних закладах використовувалися різні форми підготовки логопедичних та інших спеціальних кадрів: денна і заочна форми навчання, спеціальні групи, а в подальшому – спеціальні факультети (друга вища освіта), які і на сьогодні є найефективнішими формами навчання.

І.В. Федоренко у науковій праці розробив, теоретично обґрунтував та експериментально перевірів систему підготовки майбутнього вчителя-дефектолога до використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання. У процесі дослідження було визначено поняття «готовності майбутнього вчителя-дефектолога до використання комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання», як стійке особистісне утворення, що поєднує цілий комплекс особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок та є важливою передумовою ефективної навчально-корекційної діяльності сучасного спеціаліста-дефектолога і реалізації творчого потенціалу особистості. Встановлено, що сучасний стан використання новітніх комп'ютерних технологій у спеціальних школах є незадовільним. Аналіз стану використання новітніх інформаційних технологій на практиці працюючими вчителями-дефектологами показав, що лише 20 % з них використовують комп'ютер під час

проведення уроку та в процесі підготовки до нього, але найчастіше в якості друкарської машинки та з метою виготовлення наочності. Однією з причин такого стану є недостатня вузівська підготовка майбутніх учителів-дефектологів з певних дисциплін, що стосуються формування знань та вмінь з сучасних комп'ютерних технологій. З'ясовано компоненти готовності майбутнього вчителя-дефектолога до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання: мотиваційний, операційно-пізнавальний та спеціально-технологічний. Організаційно-методичне забезпечення процесу підготовки студентів визначено необхідною умовою формування компонентів зазначеної готовності.

Важливим є те, що автором визначено й обґрунтовано зміст професійної підготовки з інформаційно-комп'ютерних технологій майбутніх учителів-дефектологів, який становить систему дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу, що пов'язані з вивченням багатогранності феномену інформаційних технологій, а також закономірностей та особливостей його прояву в корекційних напрямках професійної діяльності вчителя-дефектолога. У навчальні плани підготовки вчителів-дефектологів були введені дисципліни «Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання», «Методика використання комп'ютерних технологій в навчально-корекційному процесі спеціальної школи», розроблено їх зміст та методичне забезпечення, удосконалено програму виробничої педагогічної практики, яка передбачала застосування набутих знань та умінь з комп'ютерних технологій під час її проходження [8].

В.А. Гладуш у науковому дослідженні розкрив місце і роль післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні [2]. На думку вченого, педагогічна освіта є спеціалізованою і чітко структурованою. Вона містить у собі базову і післядипломну ланки. Базова педагогічна освіта – це здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, який визначає професію, спеціальність та кваліфікацію. Післядипломна освіта передбачає такі дії: зміна спеціальності; зміна кваліфікації як у частині виду професійної діяльності, так і в частині ступеня та рівня готовності до діяльності в межах спеціальності; підвищення кваліфікації як процесу вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для поступального розвитку педагога як професійної особистості. Якщо базова підготовка у ВНЗ – це формування кваліфікаційної, професійної та загальної культури педагога, то післядипломна – процес її збагачення, поглиблення й розширення. Важливим є те, що система цілей і завдань

післядипломної педагогічної освіти коригується конкретними потребами освітньої галузі, наявністю засобів, умов функціонування, рівнем підготовки педагогічних кадрів.

Дослідником доведено, що історичні витoki формування післядипломної освіти дефектологів беруть свій початок із кінця ХІХ – початку ХХ століття. Із відкриттям на філантропічних засадах навчально-виховних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку виникла проблема з наявністю педагогічних працівників, які були б обізнані з особливостями навчально-виховної роботи з подібною категорією дітей. Деякі педагогічні навчальні заклади, зокрема Фребелівський жіночий педінститут, надавали необхідні освітні послуги педагогам спеціальних закладів. У радянські часи практичною роботою з підвищення кваліфікації учителів-дефектологів займалися А. Владимирський, І. Левінсон, М. Тарасевич, В. Протопопов та ін. Їхній внесок полягав у тому, що за їх участі почали формуватися методологічні основи післядипломної освіти педагогів: мета, принципи, форми і методи, а в 1930-х рр. – організаційні інституції: навчально-методичні кабінети, інститути вдосконалення вчителів, республіканський навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл, Інститут дефективного дитинства.

Також встановлено, що вже післявоєнні роки характеризуються пошуком ефективних шляхів і засобів відбудови і вдосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-дефектологів. Уже в другій половині 1960-х рр. післядипломна педагогічна освіта дефектологів функціонує уже як система завдяки комплексу організаційних заходів. В обласних ВНО і ІУВ почала відпрацьовуватися і упродовжуватися система проблемного планування комплексної післядипломної педагогічної освіти, у тому числі методичної роботи з педагогічними і керівними кадрами спеціальних шкіл-інтернатів, уточнено цілі, завдання і напрями. Важливе значення мало відкриття навчально-методичних кабінетів інтернатних установ у ОІУВ та РУМК спеціальних шкіл, на який покладено функції з організації підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів.

Системно-концептуальний аналіз становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів дав можливість досліднику визначити характерні особливості: процес еволюції системи підвищення кваліфікації дефектологів відбувався з відставанням від системи післядипломної освіти педагогів масових шкіл через великий дефіцит наукових і педагогічних кадрів високої

кваліфікації, повільний розвиток теоретичних досліджень, значну залежність від розвитку інших наук, зокрема психології, фізіології, медицини; динаміка розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів залежала від соціально-економічного, духовного розвитку і освітньої політики держави, наскільки швидко і глибоко проходило усвідомлення суспільством місця в ньому системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ролі дефектолога; розвитку теоретичних основ дефектологічної науки і практики спеціальної школи; залежність функціонування системи підвищення кваліфікації дефектологів від розвитку базової вищої педагогічної освіти, поступової «децентралізації» закладів, які давали дефектологічну освіту (відкриття нових факультетів, кафедр корекційної освіти); подальший розвиток системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів детермінують інноваційні підходи в спеціальній освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку та діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Історико-хронологічний і логічний підходи до вивчення проблеми дозволив ученому визначити і обґрунтувати періодизацію становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні з урахуванням хронологічних меж дослідження.

Важливим є те, що автором встановлено, що в ході еволюції системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів мали місце деякі характерні тенденції: посилення на кожному наступному етапі методологічних основ функціонування системи; розширення мережі навчальних закладів (підрозділів) системи післядипломної педагогічної освіти в регіонах; зміцнення матеріально-технічної бази інститутів та методичних кабінетів, удосконалення змісту, форм і методів курсової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; поліпшення навчально-методичного забезпечення самоосвіти дефектологів через випуск навчальних і методичних посібників, фахових часописів, збірників наукових праць; фундаменталізація змісту післядипломної педагогічної освіти, регіональне співвідношення теоретичних і методичних занять як результат упровадження досягнень наукових досліджень; забезпечення високого рівня якості післядипломної освіти шляхом посилення компетентісного характеру перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у залежності від нозології; удосконалення форм надання освітніх послуг, які б задовольняли потреби педагогічних працівників закладів як міської, так і сільської місцевості. Також негативними для системи післядипломної педагогічної освіти були тенденції щодо регламентації

змісту і форм підвищення кваліфікації вчителів за основними видами їх діяльності без урахування специфіки навчання дітей різних нозологій; уніфікація системи підвищення кваліфікації вчителів, без урахування рівня їх професійної компетентності та дійового зв'язку підвищення кваліфікації з атестацією педагогічних працівників; уніфікація навчальних планів і програм підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів, перевантаження їх годинами, відведеними на вивчення суспільних дисциплін і дисциплін загальноосвітнього циклу.

Дослідником доведено, що розвиток теоретичних основ дефектологічної науки істотно впливав на зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів. У кінці 1940-х та впродовж 1950-х рр. у дослідженнях, які здійснювалися в НДІ дефектології МО УРСР, недостатньо уваги приділялося питанням вивчення розвитку особистості дитини з психічними і фізичними порушеннями. Її особистість розглядалася у відриві від вивчення патофізіологічної структури дефекту. У зв'язку з цим недостатньо повно аналізувалася така важлива складова особистості, як диференціальна класифікація інтелектуальних порушень. У розробці наукової проблематики домінували питання сурдопедагогіки, менше досліджувалися проблеми олігофренопедагогіки, недостатньо проводилося досліджень з тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології. Доробки науковців обмежувалися переважно розробкою науково-методичних питань, пов'язаних з підготовкою підручників і навчальних посібників.

У 1960–1980-х рр. зусилля науковців НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР та КДПІ ім. О.М. Горького були спрямовані на вивчення проблем дидактики і методик навчання, пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Якісні зміни в наукових дослідженнях у сфері дефектології були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Це сприяло поглибленню науково-теоретичного аналізу, обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними групами дітей з порушеннями психофізичного розвитку на різних етапах їхнього розвитку, що значною мірою сприяло подальшому вдосконаленню змісту післядипломної освіти дефектологічних кадрів в Україні.

Установлено, що розвиток практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів у означений період мав чітку, логічну і послідовну динаміку. Його основними особливостями було своєчасне і всебічне втілення теоретичних здобутків дефектологічної науки у практику

роботи педагога; удосконалення до належного рівня методичних навичок дефектологів; стимулювання потреби у постійному самовдосконаленні; забезпечення якісного навчально-виховного процесу спеціальної школи. Завдяки послідовній роботі РУМК спеціальних шкіл, дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького було організовано широке впровадження нових форм післядипломної педагогічної освіти: робота з науковими кореспондентами, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, педагогічні читання і наукові сесії з питань дефектології, народні університети дефектологічних знань тощо, які істотно підвищували теоретичний рівень і професійну майстерність педагогічних кадрів спеціальних шкіл.

Утім, із зростанням вимог до професійної підготовки вчительських кадрів система післядипломної педагогічної освіти не завжди забезпечувала подолання суперечностей між: потребами суспільства у громадянах, здатних успішно жити та ефективно працювати в умовах інформаційного суспільства та проблемами, які характеризують сучасний стан національної освіти; проголошення необхідності посилення якості післядипломної освіти та недосконалістю психолого-педагогічного супроводу інтеграційних форм у педагогічну практику; відсутність в Україні історико-педагогічних системних досліджень з проблем підготовки і курсової перепідготовки корекційних педагогів і необхідністю осмислення і створення в Україні багатоваріантної гнучкої системи підвищення кваліфікації.

В.А. Гладуш довів, що в період розбудови незалежної України у розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів відбулися характерні інноваційні зміни: збільшено кількість прикладних теоретичних досліджень корекційної педагогіки і спеціальної психології, удосконалено зміст, форми і методи надання освітніх послуг педагогічним працівникам спеціальних навчально-виховних закладів. Запровадження усіх вищезазначених нововведень стало можливим у тому числі завдяки організаційному удосконаленню дефектологічного факультету (з 2003 р. Інститут корекційної педагогіки і психології) НПУ імені М.П. Драгоманова (відкрито спецфакультет для здійснення перепідготовки дефектологів, кафедри тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології і медицини, ортопедагогіки і реабілітації, науково-дослідний центр інклюзивної освіти), дефектологічних факультетів ДДПУ, КПНУ, а також відкриття кафедр корекційної освіти у ВНЗ та ОППО деяких регіонів, на

території яких зосереджено найбільше спеціальних навчально-виховних закладів.

Важливою для теорії й практики підготовки дефектологічних кадрів в Україні стала колективна праця «Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри в розбудову української дефектології» [4], підготовлена до 180-річчя Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Праця виконана науково-педагогічним колективом кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова за загальною редакцією професора І.П. Колесника, доцентів Г.С. Піонтківської та Л.О. Ханзерук. Науково-пошукова робота викладачів, докторантів, аспірантів та студентів у фондах архіву та наукової бібліотеки НПУ імені М.П. Драгоманова, Державного архіву м. Києва, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського дала можливість уперше в історії української дефектології розкрити життєвий і творчий шлях викладачів, які працювали або співпрацювали з кафедрою психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова та зробили вагомий внесок у підготовку дефектологічних кадрів для закладів системи спеціальної освіти України.

Ініціатором та науковим керівником означеного наукового проекту став Іван Пантелійович Колесник, випускник дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького 1968 р., науково-педагогічний працівник рідного *alma mater* з 1979 р., з яких упродовж 20-ти років на посаді декана факультету та 12-ти років – завідувача кафедрою. Цінність наукової праці полягає і в тому, що рідкісні й маловідомі документальні факти доповнено цікавою інформативною базою із спогадів ще живих учасників та свідків, які брали безпосередню участь у процесі становлення та розвитку вітчизняної вищої дефектологічної освіти.

Зазначено, що перша в історії вищої дефектологічної освіти України фахова кафедра справедливо вважається родоначальницею всіх фахових кафедр Інституту корекційної педагогіки та психології. Саме на кафедрі психокорекційної педагогіки зародилися та акумулювалися найкращі наукові традиції: тут розпочинали діяльність і своє наукове становлення провідні вітчизняні вчені-дефектологи. На тлі їх життєвого і науково-творчого шляху прослідковується історія розвитку теорії психокорекційної педагогіки і тенденції становлення сучасної системи корекційного навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку у ХХ – на початку ХХІ ст.,

аналізується вплив різних чинників на організацію, структуру та зміст вищої дефектологічної освіти.

Свою діяльність кафедра розпочинає в 1920-х рр., коли постала гостра потреба в педагогічних працівниках для спеціальних дитячих закладів освіти УРСР. Саме колектив (на той час) кафедри спеціальної педагогіки почав надавати фахову підготовку майбутнім учителям-дефектологам. Дослідникам вдалося відтворити плідну діяльність у цьому напрямі завідувача кафедрою з 1931 р. по 1937 р. доктора медичних наук, професора Мойсея Марковича Перельмутера, відомого спеціаліста в галузі психіатрії та невропатології.

У післявоєнний період виникла гостра потреба поліпшити підготовку вчителів-дефектологів, змінити навчальні плани і програми, оскільки в них значна кількість часу відводилася другій спеціальності (вчитель молодших класів масової школи). До цього розпорядженням керівництва інституту було залучено досвідчених фахівців у галузі дефектології: П.Г. Гуслистого, А.М. Гольдберг, Р.Г. Краєвського, О.М. Смалюгу та молодих на той час викладачів Н.Ф. Засенко, М.Д. Ярмаченка. Новими навчальними планами й програмами, запровадженими в 1956 р., передбачалося дати студентам окремі курси з методики викладання усіх предметів, що вивчалися у спеціальних школах, забезпечити їм міцні знання з медичних дисциплін і продовжити педагогічну практику з відривом від навчання до 15 тижнів. Випускники одержували також другу спеціальність – учителя української мови та літератури, що посилювало вагу філологічних дисциплін, які викладалися на факультеті. Збільшився термін навчання, що в значній мірі сприяло удосконаленню підготовки висококваліфікованих учителів-дефектологів.

Значний внесок у посилення фахової підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань зробили й інші науковці-медики, які в 1960-ті рр. прийшли на викладацьку роботу на кафедру олігофренопедагогіки і психопатології. Зокрема, професор Андрій Іванович Селецький, випускник Дніпропетровського медичного інституту, який видав близько 100 наукових публікацій, присвячених проблемам розумової відсталості, правопорушень неповнолітніх, основам дитячої психопатології, важливим проблемам клініки олігофренії, співвідношенням сфер соціального і біологічного в структурі особистості як в нормі, так і в патології. Професор Олена Йосипівна Теплицька передавала студентам і аспірантам свій багатий досвід експериментальних досліджень, присвячених висвітленню своєрідності розвитку вищих психічних функцій у розумово відсталих

дітей. Її наукові доробки розкривають шляхи і засоби адаптації розумово відсталих у суспільстві. Також значний внесок у справу підготовки дефектологів зробили професор Ольга Романівна Костенко, доцент Маргарита Вікторівна Рождественська.

Зроблено глибокий аналіз наукових праць та особистого внеску у підготовку дефектологічних кадрів першопрохідців вітчизняної дефектологічної науки К.М. Турчинської, М.Н. Хоружої, Т.К. Ульянової, В.І. Басюри, В.М. Синьова, які в другій половині 1960-х рр., а Вол.І. Бондар, Віт.І. Бондар, Є.О. Білевич, Г.М. Плешканівська, В.І. Шиша в 1970-х рр. стали кандидатами педагогічних та психологічних наук. Усе це переконливо свідчило про цілеспрямовану увагу керівництва інституту і факультету до підвищення наукового рівня викладачів.

Окрім цього, аналіз архівних документів підтвердив, що підготовці висококваліфікованих спеціалістів на фахових кафедрах дефектологічного факультету значною мірою сприяли творчі зв'язки його кафедр із відділом дефектології Українського науково-дослідного інституту педагогіки, з Науково-дослідним інститутом дефектології АПН СРСР. Значну допомогу в підготовці кандидатських дисертацій, як керівники і консультанти, надали викладачам факультету доктори педагогічних наук, професори І.Г. Єременко, М.Д. Ярмаченко.

Цікавою знахідкою для студентів була інформація про те, що факультет та його кафедри готували дефектологів не лише для спеціальних закладів України, а й надавали дійову допомогу в підготовці вчителів для спеціальних шкіл Узбекистану, Казахстану, Азербайджану, Молдови та інших республік колишнього СРСР.

Як зазначає І.П. Колесник, «...не виникає ніякого сумніву, що результати наукової розвідки кафедри психокорекційної педагогіки, які знайшли своє відображення в навчальному посібнику, стануть своєрідним воскресінням світлої пам'яті про тих, кого вже немає в інституті, і глибокою подякою та повагою до тих, хто своєю працею, невтомним служінням продовжує розвивати наукову галузь «Дефектологія» для нинішніх та прийдешніх поколінь».

Таким чином, підготовка педагогічних працівників до роботи у спеціальних закладах освіти як науково-педагогічна проблема упродовж останніх десятиліть розглядалася вітчизняними вченими-дефектологами, утім реорганізаційні зміни в системі спеціальної освіти України, запровадження інтегрованих форм навчання, інноваційні підходи до вирішення питань корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення формують нові вимоги до

професійного рівня випускника ВНЗ для роботи на сучасному етапі педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бондарь В. И. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте / В. И. Бондарь, Н. Ф. Засенко // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69–71.
2. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика / В. А. Гладуш. – Д. : Пороги, 2013. – 295 с.
3. Живина А. И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / А. И. Живина. – М., 1975. – 23 с.
4. Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри в розбудову української дефектології : навч. посіб. / за ред. І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 306 с.
5. Кот Н. З. Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. З. Кот. – М., 1991. – 16 с.
6. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : моногр. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
7. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. М. Потапенко. – К., 2010. – 22 с.
8. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Федоренко. – К., 2011. – 23 с.
9. Турчинская К. М. Развитие высшего дефектологического образования за 50 лет Советской власти на Украине // К. М. Турчинская. Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Дефектология. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1967. – С. 3.

10. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні (1918–1941 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Е. Шевченко. – К., 2004. – 19 с.

Розділ 2

ІСТОРИЧНИЙ НАРИС РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

2.1. Становлення та розвиток професії вчителя-дефектолога

Роздуми з приводу проблем діяльності вчителів можна знайти ще в працях філософів Гесіода, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, Конфуція, та все ж, більш переконливими будуть історико-педагогічні дослідження доби Відродження та Реформації. Незважаючи на те, що освітня діяльність у ті часи перебувала під протекторатом духовенства, вона час від часу потребувала суттєвих змін, удосконалення принципів, форм, методів та засобів педагогічного впливу. І якщо цього не відбувалося, виникали кризові соціальні явища.

Уперше проблема підготовки вчителя була чітко сформульована в XVII ст. Чеський педагог Ян Амос Коменський сформував дидактичну систему шкільної освіти, у якій головне місце у справі виховання та навчання дітей відвів учителю, наголошуючи, що його професія «найпочесніша під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями» [7, с. 115]. На думку Я.А. Коменського, вчитель повинен любити свою справу, бути працьовитим, сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, а тому він має прагнути до збагачення своїх знань, досвіду. Оскільки успішність роботи школи, навчання й виховання залежать від педагога, його освіти, знань і вмінь, його треба ретельно готувати до цього виду діяльності. Для цього Я.А. Коменський радив учителям відвідувати уроки колег і запрошувати їх на свої уроки, а потім уважно вислуховувати їхню критику, зауваження та побажання [7, с. 116].

Важливу роль у процесі еволюції форм і методів покращення професійної підготовки педагога відіграють надбання української народної педагогіки XVII – XVIII ст., яка була виразником уявлень народу про гуманність, працелюбність, волю, патріотизм. У цей період учені починають звертати увагу на прислів'я, приказки, казки, в яких звучить глибока повага до знань і науки: «Аби наука, то й розум буде», «Розум – скарбниця людини», «Мудрим ніхто не народився», «Ніхто вченим не вродився», «Праця все переможе» [8, с. 82]. Саме народна педагогіка стала джерелом натхнення у справі підготовки вчителів на українських землях, саме її ідеї лягли в основу багатьох фундаментальних праць вітчизняних педагогів.

З проблемою освіченості вчителя пов'язане ім'я українського церковного, державного і політичного діяча Феофана Прокоповича, який у 1721 р. відкрив власним коштом загальноосвітню школу для дітей-сиріт. У його педагогічній розвідці «Духовний регламент» особливе місце належить вимогам до вчителя, який, на думку автора, має бути дбайливим, чесним, працьовитим, шанованим, а найголовніше – високоосвіченим. Ф. Прокопович розробив цілу низку регул (правил) підготовки вчителя; серед них є і вимога не допускати людину до педагогічної діяльності без попередньої перевірки її знань. Якщо з будь-яких причин кандидат в учителі не витримає іспит, учений радить не відштовхувати його, а «звеліти півроку або рік» довчитися, оскільки є гостра потреба у кваліфікованих учителях [12, с. 75]. Крім того, учитель повинен уміти лаконічно й переконливо довести учням значущість науки й навчання. Ф. Прокопович дбав, щоб учителям, здатним викладати не один, а два-три предмети, створювали належні умови, всіляко підтримували їх.

Питання про вчителя та рівень його фахової підготовки посідає особливе місце в педагогічних творах «українського Сократа» Григорія Савовича Сковороди. На його думку, на педагогічній ниві люди повинні працювати лише за покликанням, адже вчитель має бути чесним, безкомпромісним, любити учня, поважати його особистість, служити добру. Головною метою вчителя має стати формування освіченої, мислячої, чуйної людини. А щоб педагог міг реалізувати свої плани й досягти успіху, Г.С. Сковорода давав таку пораду: «Долго сам учись, если хочешь учить других» [16, с. 440], тобто можна стати завдяки самоосвіті майстром своєї справи. Досягти педагогічних вершин можна лише тоді, коли дружиш із практикою і завдяки їй набуваєш досвід, оскільки «опыт есть отец искусству, ведению й привычки. Отсюда родились все науки, и книги, и хитрости» [17, с. 117].

В історико-педагогічних літописах залишилося й ім'я попечителя Одеського та Київського навчальних округів Миколи Івановича Пирогова. Усвідомлюючи важливість професійної підготовки вчителів, М.І. Пирогов наприкінці 1858 – на початку 1859 рр. організував при Київському університеті педагогічну семінарію, розробив проекти підготовки вчителів для початкової й середньої школи, організував контроль за методами навчання та виховання в приватних пансіонах.

М.І. Пирогов закликав учителів: «Шукай і будь людиною!» [11, с. 181]. Він був переконаний, що успіх у навчанні залежить не від статусу навчального закладу чи навчальних програм, а від рівня

підготовленості вчителя. На думку попечителя, учителі повинні мати ґрунтовну підготовку як теоретичну, так і практичну. Тому слід відкривати педагогічні курси, семінарії, інститути, де вчителі могли б підвищувати рівень своєї майстерності.

Отже, прогресивні погляди європейських і вітчизняних педагогів, філософів, громадських діячів значною мірою були рушійними силами розвитку освітньої системи в Російській імперії, до складу якої входили українські землі.

Другим важливим чинником, який суттєво вплинув на підготовку вітчизняних педагогічних кадрів, стали реформи в освітній системі держави. На початку ХІХ ст. на тлі політичних, економічних і культурних змін освітня система Росії швидко розвивалася. Відбулися значні зрушення в початковій освіті. На підставі установчих документів були створені навчальні заклади для селян, ремісників, небагатих дворян – церковно-парафіяльні й парафіяльні, земські школи, повітові училища та прогімназії [8, с. 131

Вищу освіту, яка була необхідна для роботи в різних державних органах, а також для педагогічної діяльності, можна було здобути в трьох університетах: Харківському (1805), Київському (1834), Новоросійському (1865).

Важливим кроком було і те, що педагогічна громадськість того часу вимагала від уряду додатково реформувати школу, створити в системі освіти лікувально-виховні та навчальні заклади для розумово відсталих дітей, організувати та систематично здійснювати підготовку педагогічного персоналу для роботи з дітьми, які мають вади розвитку, покращити умови праці педагогів.

Одним із перших навчальних закладів для глухих дітей у Росії стало Петербурзьке училище, відкрите у 1806 р., а першим його викладачем був поляк А. Сігмунд, який отримав сурдопедагогічний досвід у Віденському училищі для глухонімих на спеціальних сурдопедагогічних курсах [22, с. 151]. Наприкінці ХІХ ст., після утворення Всеросійського опікунства сліпих у 1881 р., розпочали свою діяльність школи для сліпих дітей в Україні – у Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві.

Слід звернути увагу на той факт, що вже в кінці ХІХ ст. до навчальних планів окремих педагогічних навчальних закладів України ввійшли предмети, що торкалися питання природи дитячої дефективності.

На тлі такої активної підготовки вчителів масової школи виникла потреба у педагогічних кадрах для роботи з дітьми, які мають вади

розвитку. Першими кроками у цьому напрямі стала підготовка вчителів для сліпих і глухих дітей. На базі спеціальних дитячих закладів педагоги проходили короткострокові курси або тривале стажування. На думку М.Д. Ярмаченка, «поступовому поглибленню цілей і завдань підготовки дефектологів наприкінці ХІХ ст. сприяло визнання «гуманістичної концепції користі», за якою аномальні особи, які навчалися та виховувалися за спеціальними методиками, могли стати важливими членами суспільства завдяки своїй праці та іншим формам соціальної активності» [23, с. 54].

Учителі, вихователі, лікарі, які працювали з розумово відсталими дітьми, на той час мали тільки загальнопедагогічну підготовку. Досвід роботи в галузі спеціального виховання та навчання вони здобували на практиці. Проте ставало очевидним, що успішність виховної роботи з аномальними дітьми багато в чому залежить від рівня підготовки спеціалістів-дефектологів. Відкриття університетів, педагогічних та учительських інститутів, семінарій, курсів сприяло вирішенню проблеми впровадження системи підвищення кваліфікації вчителів, які тривалий час працювали на педагогічній ниві, у тому числі і в спеціальних закладах.

Значну роль у справі підготовки педагогічних кадрів зіграла постать Івана Олексійовича Сікорського, відомого психіатра, психолога, громадського діяча, професора Київського університету св. Володимира, а з відкриттям Фребелівського жіночого педінституту – директора цього закладу. Ще в 1904 р. він власним коштом відкриває у Києві Лікарсько-педагогічний інститут для розумово відсталих дітей і перший у світі Інститут дитячої психопатології. Із 1907 р. до 1911 р. у Київському Фребелівському педагогічному інституті професор І.О. Сікорський викладав низку авторських дисциплін, які побудував на практичному досвіді, викладеному в монографічних працях, у наукових положеннях, де розглядаються проблеми виховання та навчання дітей, у тому числі дефективних і важких у виховному відношенні [15; 16]. На наш погляд, учений усвідомлював необхідність підготовки педагогічних кадрів для спеціальних та масових початкових і середніх шкіл. Узагальнюючи власний теоретичний і практичний досвід роботи з відсталими дітьми і досвід зарубіжних педагогів-лікарів М. Монтесорі (Італія), Ф. Фребеля (Німеччина) та ін., І.О. Сікорський у своїх науково-педагогічних працях обстоював думку про необхідність вивчення психології дефективних та важковиховуваних дітей усіма без винятку вчителями.

Діяльність Фребелівського інституту була спрямована на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, в основі якої була «інтегративна модель підготовки педагога-психолога-медика». За сьогоденнішими вимогами – це спеціальність педагога, що дуже близька до освітньо-кваліфікаційних вимог сучасного дефектолога. Пояснити і обґрунтувати це явище в історії педагогіки можна ситуацією, яка мала місце в Російській імперії на початку ХХ ст. у зв'язку із шкільними реформами, пов'язаними з розширенням мережі масової школи. В умовах зростання чисельності школярів увагу спочатку вчителів, а потім лікарів привернув факт погіршення успішності навчання. Час від часу в процесі навчально-виховної роботи виділялися діти, для яких звичайна класна робота була безплідною внаслідок їхньої психофізичної недостатності. Ця категорія дітей відставала від своїх однолітків та втрачала інтерес до засвоєння програмного матеріалу. Примусові заняття у цих випадках не давали результатів. Учителі разом з батьками застосовували різні методи та засоби педагогічного впливу, однак всі вони були безуспішними у справі виховання, навчання та розвитку таких дітей. Згодом почали з'являтися численні педагогічні теорії, які так чи інакше впливали на оформлення концепції педагогічної освіти. Переважна їх більшість мала демократичну та гуманітарну спрямованість [1, с. 15].

Виникла гостра потреба у дефектологічних кадрах, тому це питання стало на чергу денну вже в 1920 р. В історії дефектології важливе значення мав Перший всеросійський з'їзд діячів по боротьбі з дитячою дефективністю, який проходив у червні – липні 1920 р. у Москві (серед делегатів троє було з Чернігова та губернії). Із восьмидесяти трьох питань, розглянутих на з'їзді, дві доповіді було присвячено підготовці педагогічних кадрів до роботи з подібною категорією дітей. Заслуговує на увагу доповідь «Організація підготовки працівників у сфері боротьби з дитячою бездоглядністю, дефективністю і злочинністю», з якою виступив відомий логопед, сурдопедагог Д.В. Фельдберг. Професор зазначив, що організація підготовки фахівців для роботи з дефективними дітьми повинна відбуватися на загальнодержавному рівні. Всім працівникам без винятку треба мати спеціальну підготовку, яка дасть можливість ефективно виконувати свої функції, а виконання цього завдання покладалося на спеціальні науково-педагогічні установи. Додатково ставилося питання про підготовку досвідчених інструкторів, обстежувачів, керівників, відповідальних працівників, допоміжного персоналу. Виходячи із власного досвіду (вчений тривалий час брав

активну участь у підготовці дефектологічних кадрів у Петербурзі), доповідач висвітлив принципи навчального плану лікарсько-педагогічних закладів: засвоєння слухачами методів наукового мислення і дослідження у всій повноті наукових дисциплін природничого й загально-педагогічного характеру; індивідуальний підхід до вивчення дитини; достатні теоретичні й практичні знання основ і методів навчання аномальних дітей дошкільного і шкільного віку; педагогічний та освітній ценз слухачів для всебічного знання та розуміння дитини; вагома практична підготовка у сфері обстеження, виховання і навчання дефективних дітей; можлива поглиблена спеціалізація в основних категоріях дефективності. Рівень знань у питаннях підготовки та самостійної діяльності фахівця повинен визначатися лише після практичного стажу роботи у відповідних закладах [2, с. 44].

Не менш цікавою та важливою була доповідь «Про підготовку персоналу в заклади для дефективних дітей», з якою виступив Голова організаційного комітету з'їзду професор В.П. Кашенко. Вчений звернув увагу на терміни підготовки та перепідготовки педагогів спеціальної школи. На його думку, короткотермінові курси, які уже функціонували у Москві і Петрограді, не досягли своєї кінцевої мети щодо якісних показників. Дефектологів, як засвідчив досвід, треба готувати на базі Медико-педагогічної клініки Народного комісаріату просвіти або Інституту дошкільного виховання. При цьому для оволодіння майбутніми вчителями спеціальної школи основ психології, психологічної патології, лікарської педагогіки, загальної педагогіки треба мінімум дворічний строк. Стосовно підготовки консультантів, на його думку, треба 2,5 – 3 роки, обстежувачів – 6 місяців, братів і сестер соціальної допомоги – 4 місяці. Для організації підготовки дефектологів необхідні «всякого роду курси з дитячої дефективності». Такі курси повинні бути лише при базових навчальних закладах, оскільки саме вони завдяки своєму науково-педагогічному потенціалу, устрою життя та повсякденному регламенту зможуть створити курсистам належну навчальну атмосферу і виховати правильний медико-педагогічний підхід до дітей з вадами розвитку. Ще наголошувалося на важливості особистісних рис дефектологів та підтриманні тісних зв'язків столичних дефектологів із провінційними [2, с. 45–46]. Резолюція з'їзду, рекомендації провідних учених Російської Федерації слугували черговим поштовхом у вирішенні питань підготовки працівників спеціальної школи в УРСР.

Аналіз архівних документів свідчить, що саме з цього моменту постало питання про створення у великих містах та наукових центрах дослідницьких та навчальних установ, які б досліджували проблеми аномального дитинства, поширювали досвід передових дефектологів, підвищували кваліфікацію працівників спеціальних закладів. Планувалося організувати подібні наукові та навчальні заклади на базі педагогічних і медичних ВНЗ, які б готували спеціалістів для цієї сфери. Але першим кроком у цьому напрямі було створення Наркомосом України у 1922 р. лікарсько-педагогічних кабінетів у Києві під керівництвом професора А.В. Владимирського, у Катеринославі – доктора І.М. Левінсона, в Одесі – професора М.М. Тарасевича, у Харкові – професора В.П. Протопопова [21, с. 21].

Оскільки лікарсько-педагогічні кабінети були новими установами у системі освіти, то і їхні функції час від часу уточнювалися. Спочатку на них покладалося завдання розгорнути роботу з вивчення аномальних дітей, дослідження особливостей їхнього психічного та фізичного розвитку, з розробки методів обстеження дітей та засобів виховання й навчання. Пізніше напрями діяльності розширилися. Так, вони повинні були удосконалювати методи викладання та виховання; проводити профілактичну роботу серед населення, підвищувати кваліфікацію працівників спеціальних закладів.

Крім того, як зазначає М.Д. Ярмаченко, «при лікарсько-педагогічних кабінетах було організовано спеціальні бібліотеки-читальні, де зосереджувалася науково-методична література з усіх галузей дефектології та суміжних наук. Періодично проводилися загальні збори всіх співробітників закладів для дефективних дітей, на яких розглядалися різні питання теорії і практики навчання і виховання аномальних дітей. Лікарсько-педагогічні кабінети організовували також систематичні відрядження працівників спеціальних дитячих закладів у центральні заклади, де вони вивчали передовий досвід навчання і виховання аномальних дітей, проводили значну роботу серед широких верств населення. Профілактика дефективного дитинства була найважливішою ділянкою роботи лікарсько-педагогічного кабінету» [22, с. 266].

Отже, аналіз становлення та розвитку спеціальної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку переконливо свідчить, що українські владні структури, виходячи з існуючих соціальних потреб тогочасного суспільства, вже на початку 20-х рр. ХХ ст. порушували питання підготовки педагогічних кадрів для роботи з особливою категорією дітей.

2.2. Головний ВНЗ з підготовки дефектологічних кадрів для спеціальних закладів освіти України

Інститут корекційної педагогіки та психології (до 2003 р. дефектологічний факультет) **Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова** (м. Київ) є по праву головним ВНЗ з підготовки дефектологічних кадрів для системи спеціальної освіти України.

Історичні факти свідчать, що до підготовки педагогічних працівників для спеціальних навчально-виховних закладів мали відношення перш за все Київський Фребелівський жіночий інститут, приватні жіночі і педагогічні курси, які на початку 1920-х рр. були об'єднані в Київський інститут народної освіти, який і є тією установою, яка генетично пов'язана з Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова.

Одним з найперших підрозділів поряд із шкільним та дошкільним в історії НПУ імені М.П. Драгоманова є лікувально-педагогічний факультет, який, змінюючи назви та статуси, у даний час виріс у Інститут корекційної педагогіки та психології (ІКПП).

Функціонування лікувально-педагогічного, а згодом дефектологічного факультету було досить складним та нестабільним. Починаючи з 1920-х рр. і по 1964 р. його декілька разів закривали й відкривали. Підготовка дефектологів відбувалася за широким профілем, тобто одночасно давалися знання з основ сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та олігофренопедагогіки [9].

В організації навчально-виховного процесу активну участь брали відомі українські вчені та педагоги-практики. Зокрема, першим деканом факультету, у складі якого функціонувало відділення підготовки педагогічних кадрів для роботи з різними категоріями аномальних дітей – «розумово-дефективними», «морально-дефективними» (тобто з вираженими порушеннями соціальної поведінки і характеру), глухонімими та сліпими, – був тоді ще зовсім молодий Григорій Силович Костюк, згодом усесвітньо відомий український психолог, академік, чие ім'я зараз носить Інститут психології НАПН України [6, с. 6].

У 1932 р. на посаду декана факультету було призначено професора психології Дмитра Федотовича Ніколенка, досвідченого педагога, керівника наукових досліджень з дефектологічних проблем, мудрого порадника і принципового експерта у підготовці науково-методичної літератури.

Окрім цього, у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. майбутніх вчителів спеціальних шкіл готували відомі вчені-дефектологи, серед яких професор Андріан Володимирович Владимирський (1875–1936), відомий дефектолог і лікар-психоневролог, якому належать проведені ще на початку ХХ ст. важливі експериментальні дослідження психічного розвитку дітей при глибоких вадах слуху, спадковості у розвитку дитини тощо. У 20-х рр. професор А.В. Владимирський очолював у Києві лікарсько-педагогічний кабінет та викладав у Київському інституті народної освіти. Упродовж 10-ти років проводив інтенсивну роботу з виявлення дітей з особливостями психофізичного розвитку, організації для них навчально-виховних закладів, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовки вчительських кадрів, організації наукових досліджень. А.В. Владимирський сприяв розвитку вищої дефектологічної освіти в Україні. В його наукових працях розглядаються теоретичні питання щодо вивчення недоліків розвитку особистості, формування різних сторін особистості та ролі спадковості в розвитку дитини [6, с. 82]. Зокрема цікавою і корисною у практичному педагогічному плані є праця А.В. Владимирського «Основи індивідуального поводження в нормі та ухилах» (1927).

Упродовж 1929–1932 рр. професором дефектологічного відділення педагогічного факультету Київського інституту народної освіти (КІНО) працював відомий фахівець у галузі тифлопедагогіки Олександр Мусійович Щербина (1874–1934), на чий глибокі думки щодо освіти сліпих, їхніх компенсаторних можливостей і психологічних особливостей багаторазово посилався Л.С. Виготський у створенні своєї психологічної теорії соціального виховання аномальних дітей. Олександр Мусійович розробив курс тифлопедагогіки і через організований ним тифлологічний гурток готував ентузіастів до роботи зі сліпими дітьми [9]. На дефектологічному відділенні КІНО О.М. Щербина працював штатним професором, читав курси основ дефектології, тифлології, організував підготовку вчителів-тифлопедагогів на стаціонарі та заочному відділенні.

Доцентом цієї кафедри за сумісництвом з виконанням обов'язків інспектора-дефектолога Київського облВНО працював відомий український тифлопедагог Петро Григорович Мельников (1882–1948), на роботи якого є посилання у російському виданні книги «Педагогіка сліпих» відомого французького ученого професора П. Віллея (М., 1936). П.Г. Мельников, будучи досвідченим практичним тифлопедагогом, глибоким методистом, автором посібників «Чтение, письмо и речь в

школе слепых» (1934), «На допомогу батькам сліпої дитини» та ін., багато зробив для підготовки тифлопедагогічних кадрів в Україні.

Із 1946 р. дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького очолював Олексій Миколайович Смалюга, кафедру спеціальної педагогіки – Мойсей Маркович Перельмутер. У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін, у підготовці дефектологів у перші післявоєнні роки брали участь викладачі факультету П.Г. Гуслистий, Р.Г. Краєвський, А.М. Кримінський.

Динаміка зростання потреби в педагогічних кадрах для спеціальних шкіл була очевидною і стала поштовхом до перегляду Міністерством освіти УРСР планів підготовки вчителів-дефектологів на 1949–1955 рр. Складений у травні 1949 р. план передбачав щорічне збільшення прийому абітурієнтів до дефектологічного відділу педагогічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Новим у справі підготовки дефектологічних кадрів на початку 1950-х рр. було введення для студентів другої спеціальності – «вчитель молодших класів масової школи». Утворився подвійний профіль підготовки вчителів-дефектологів: випускники крім дефектологічної спеціальності отримували право працювати у початковій школі. Із 1956 р. знову вводяться нові навчальні плани і програми, згідно з якими передбачається озброєння студентів методиками викладання всіх предметів, що вивчаються в спеціальних школах, забезпечення їх ґрунтовними медичними знаннями та практикою з відривом від навчання до п'ятнадцяти тижнів [6, с. 7]. Студенти одержували другу спеціальність – «учитель української мови та літератури», що посилювало питому вагу філологічних дисциплін. Це нововведення було позитивним, оскільки розширювався загальноосвітній рівень підготовки випускників, які могли працювати як у спеціальних, так і в масових школах. Важливо зазначити, що ця тенденція носила в собі і певний негатив, оскільки призводила до зниження рівня спеціальної дефектологічної освіти. Споріднена спеціальність внесла корективи в навчальні плани та програми і значна кількість часу стала відводитися на загальнопедагогічну підготовку. За підрахунками російської дослідниці А.Й. Живіної на вивчення лише одного профілюючого загальноосвітнього предмета (наприклад, мови або математики) відводилося більше навчального часу, ніж на вивчення всіх дисциплін дефектологічного циклу, що призводило до послаблення спеціалізації в підготовці дефектологів [4, с. 14]. Окрім того, частина випускників,

маючи на це законне право, часто віддавали перевагу масовій школі, а дефектологів як був дефіцит, так, на жаль, і залишався.

Освітні нововведення щодо підготовки дефектологічних кадрів позначалися на комплектуванні спеціальних закладів в Україні. Аналіз літературних і архівних джерел переконливо свідчить, що стан підготовки педагогічних кадрів спеціальних шкіл протягом 1950-х рр. не задовольняв наявних потреб, а переважна більшість учителів спеціальних закладів дефектологічної освіти не мали. Показовими є усереднені дані по СРСР. Лише 5 % працівників допоміжних шкіл мали вищу дефектологічну освіту, 8,6 % – вищу педагогічну, 9,5 % – незакінчену педагогічну, 52,5 % – середню педагогічну, 12,1 % – незакінчену середню і початкову освіту (переважно вихователі й вчителі праці). Низьким був освітній рівень і керівних кадрів. Серед директорів спеціальних шкіл лише 10 % мали дефектологічну освіту, серед завідувачів навчальною частиною – 13,5 % [20, оп. 14, спр. 950, арк. 2]. Звичайно, дуже близькою до цих показників була ситуація з дефектологами і в Україні.

Новим і дуже важливим активуючим заходом у підготовці дефектологічних кадрів була постанова РМ УРСР № 232 «Про стан і заходи поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» (березень 1962 р.). РМ УРСР зазначала, що Міністерство освіти УРСР і його органи на місцях не приділяють достатньої уваги добору, розстановці та вихованню керівних і педагогічних кадрів спеціальних шкіл. Із 5 140 педагогічних працівників спеціальних шкіл вищу освіту мають тільки 1 654 особи, 224 – не мають навіть середньої. Підготовка дефектологів не задовольняє потреби спеціальних шкіл-інтернатів у цих спеціалістах. Цей документ зобов'язував органи народної освіти всіх рівнів активніше вирішувати кадрові питання. Завдяки зусиллям відділу інтернатних установ у 1962 р. набір студентів на дефектологічну спеціальність збільшено: на стаціонар – у 2 рази, на заочне навчання – у 3 рази.

У 1964 р. дефектологічний факультет починає працювати як самостійний підрозділ Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (декан – доцент Наталія Федорівна Засенко (1928–2004), пізніше – доцент Клавдія Михайлівна Турчинська (1924–1976). Важливим нововведенням було те, що вперше в СРСР на факультеті почали готувати кадри із спеціальності «вчитель професійно-трудового навчання». Це стало позитивним явищем у розвитку вищої

дефектологічної освіти. Підготовку дефектологів почали здійснювати через заочну форму навчання.

Назву кафедри спеціальної педагогіки було змінено на кафедру дефектології, завідувачем якої обрано доцента М.Д. Ярмаченка. У 1965 р. ця кафедра поділяється на дві самостійні кафедри: сурдопедагогіки і логопедії, та олігофренопедагогіки і психопатології. У цей період збільшується контингент студентів та зміцнюється склад викладачів.

Треба відзначити, що в цей період над питаннями підготовки дефектологічних кадрів плідно працювали педагоги-практики (І.З. Василенко, І.Г. Єременко, В.П. Любченко, О.М. Смалюга, Л.О. Філіпова та інші). Їхня діяльність переважно спрямовувалася на розробку науково-методичних питань, пов'язаних із підготовкою навчальних програм і підручників, методичних розробок з окремих тем і предметів.

Значний внесок у посилення фундаментальності підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань, продовжуючи, зокрема, традиції відомого дитячого психіатра професора М.М. Перельмутера, зробили науковці-медики, які у 1960-ті рр. прийшли на викладацьку роботу до Київського державного педагогічного інституту.

Так, професор Андрій Іванович Селецький (1914–1992) є автором наукових публікацій, присвячених проблемам розумової відсталості, правопорушень неповнолітніх, психопатій, важливим проблемам клініки олігофренії, співвідношенням соціального і біологічного в нормі і патології. Професор Олена Йосипівна Теплицька (1916–1998) передавала студентам і аспірантам свій багатий досвід експериментальних досліджень, що висвітлюють своєрідність розвитку вищих психічних процесів у розумово відсталих дітей; її наукові праці обґрунтовують шляхи і засоби адаптації учнів. Серед викладачів медичних дисциплін на дефектологічному факультеті не можна не згадати професора Ольгу Романівну Костенко, Галину Петрівну Користенську, Маргариту Вікторівну Рождественську та ін. У другій половині 1960-х рр. захистили кандидатські дисертації викладачі факультету Е.П. Гроза, Н.Ф. Засенко, К.М. Турчинська, М.Н. Хоружа, Т.К. Ульянова, В.І. Басюра, І.М. Лобурець, В.М. Синьов, М.А. Савченко. Зміцнюється матеріально-технічна база факультету, встановлюються тісні зв'язки кафедр із спеціальними школами республіки, підвищується науково-методичний рівень студентських випускних робіт. «Підготовка вчителя-дефектолога особливо складна і

відповідальна, – зазначала К.М. Турчинська на науково-теоретичній конференції з дефектології, присвяченій 50-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції (ЛДПІ ім. О.І. Герцена, жовтень 1967 р.). – Це обумовлюється тими завданнями, які стоять перед ним – правильно на сучасному науковому рівні вирішувати питання про можливість розвитку аномальної дитини, здійснювати максимальну корекцію її дефектів» [19].

Фахові кафедри розширюють експериментальні дослідження у спеціальних школах. У 1970-ті рр. захистили кандидатські дисертації викладачі факультету, колишні його випускники В.І. Бондар, К.Д. Бойко, Л.С. Смирнова, Є.О. Білевич, Г.М. Плешканівська, В.І. Шиша, що свідчило про цілеспрямовану увагу керівництва інституту і факультету до поглиблення наукового рівня кадрів.

Підготовці висококваліфікованих спеціалістів на дефектологічному факультеті значною мірою сприяли творчі зв'язки його кафедр із відділом дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки України, з Інститутом дефектології АПН СРСР. Значну допомогу в підготовці кандидатських дисертацій як керівники і консультанти надали викладачам факультету доктори педагогічних наук, професори І.Г. Єременко, М.Д. Ярмаченко, кандидат педагогічних наук, доцент В.М.Синьов.

З 1974 р. по 1977 р. деканом факультету був професор А.І. Селецький, з 1977 р. по 1980 р. – доцент Віт.І. Бондар, з 1980 р. по 1983 р. – доцент А.Г. Слюсаренко. Факультет готував педагогічні кадри з таких спеціальностей: на стаціонарному відділенні – учитель і логопед допоміжної школи та олігофренопедагог дошкільних закладів; учитель початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагог дошкільних закладів; учитель професійно-трудового навчання та вихователь допоміжної школи, учитель глухих і слабочуючих. Крім того, підготовка студентів-заочників здійснювалась через спеціальні групи з трирічним строком навчання. До цих груп зараховувалися вчителі спеціальних шкіл з вищою педагогічною освітою.

Окремі дисципліни в 1970-ті рр. читали студентам співробітники науково-дослідних інститутів педагогіки і психології: зокрема професори М.Д. Ярмаченко, А.М. Гольдберг, І.С. Моргуліс, старші наукові співробітники кандидати наук Н.М. Стадненко, С.Ф. Ніколаєв, М.О. Козленко, а також досвідчені працівники спеціальних шкіл.

Із 1984 р. по 2002 р. деканом факультету працював доцент Іван Пантелійович Колесник. За цей час було зроблено помітний крок у

розвитку матеріально-технічної бази факультету, в удосконаленні змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку дефектології як наукової галузі.

У ці роки захистили дисертаційні дослідження два доктори наук (М.К. Шеремет, Л.І. Фомічова), 17 кандидатів наук.

Після набуття Україною незалежності у 1991 р. перед колективом факультету постали нові відповідальні завдання розбудови, кадрового і науково-методичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Викладачі взяли активну участь у розробці стандартів освіти для різних типів спеціальних шкіл, різнорівневої вищої освіти за спеціальністю «Дефектологія» за основними спеціалізаціями – сурдопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія, тифлопедагогіка.

У 1998 р. у Київському педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова відкрито єдину в Україні кафедру тифлопедагогіки (завідувач – доктор психологічних наук, професор Є.П. Синьова) і розпочато підготовку бакалаврів, спеціалістів і магістрів – дефектологів за спеціалізацією «Тифлопедагогіка. Соціальна реабілітація».

Зростання потреби у спеціалістах-логопедах, активізація підготовки відповідних фахівців у інших українських вищих навчальних закладах зумовили відокремлення в 1998 р. на дефектологічному факультеті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова самостійної кафедри – логопедії (завідувач – доктор педагогічних наук, професор М.К. Шеремет), яка спеціалізується на підготовці вчителів початкових класів шкіл для дітей з важкими розладами мовлення і педагогів-логопедів для загальних спеціальних шкіл та дошкільних установ.

Кафедра олігофренопедагогіки (завідувач кандидат педагогічних наук, доцент В.Є. Турчинська, з 2002 р. – кандидат педагогічних наук, доцент І.П. Колесник), продовжуючи підготовку вчителів загальноосвітніх предметів, учителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл, розширює зміст і напрями підготовки майбутніх фахівців з тим, щоб вони набули компетентності у корекційному навчанні не тільки розумово відсталих, а й дітей із затримкою психічного розвитку, з наслідками дитячого церебрального паралічу та іншими нозологічними варіантами порушень інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Зараз це кафедра психокорекційної педагогіки.

У творчому пошуку перебуває й одна з найстаріших дефектологічних кафедр НПУ ім. М.П. Драгоманова – кафедра

сурдопедагогіки, якою довгі роки керувала найдосвідченіший ветеран педагогічної праці педуніверситету, все професійне життя якої пройшло в його стінах, випускниця першого післявоєнного випуску деффаку професор Наталія Федорівна Засенко. Нині завідувачем цієї кафедри є доктор психологічних наук, професор Л.І. Фомічова. Кафедра спрямовує пошук на відкриття нових додаткових до сурдопедагогіки спеціалізацій майбутніх фахівців, зокрема пов'язаних із практичною психологією, навчанням глухих іноземної мови, педагогічними аспектами використання сучасної сурдотехніки тощо.

Останнє десятиріччя ХХ ст. збагатило доробок викладачів дефектологічного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова навчальними посібниками для студентів (автори Е.П. Гроза, Н.Ф. Засенко, Г.М. Коберник, Є.П. Синьова, М.З. Кот), новими підручниками для різних типів спеціальних шкіл (В.Є. Турчинська, Т.К. Ульянова, О.Д. Чекурда, М.К. Шеремет, Н.Ф. Засенко, Е.П. Гроза, Г.М. Плешканівська та ін.), монографіями (Є.Ф. Соботович, І.П. Колесник, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет), науковими статтями у провідних вітчизняних та зарубіжних виданнях.

У вересні 2003 р. за ініціативою ректора університету В.П. Андрущенко дефектологічний факультет було реформовано в Інститут корекційної педагогіки та психології. Директором інституту було обрано доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого юриста України Віктора Миколайовича Синьова, який є випускником КДПІ імені О.М. Горького 1962 р. Він працював на рідному факультеті викладачем, заступником декана, доцентом з 1964 р. по 1975 р.

Ставши директором ІКПП, В.М. Синьов разом зі своїми заступниками професорами М.К. Шеремет, С.В. Федоренко спрямовують зусилля колективу на відкриття нових, актуальних і перспективних для української системи спеціальної корекційної освіти та реабілітації інвалідів спеціальностей і спеціалізацій, розширення й осучаснення проблематики наукових досліджень, зокрема з таких нових напрямів, як корекційна андрогогіка, рання система діагностики та комплексна корекція розвитку при різних видах дизонтогенезу, взаємозв'язки соціальних і біологічних факторів у виникненні асоціальної поведінки, її попередження і корекції, корекційні проблеми соціальної роботи, діяльності пенітенціарних систем тощо.

В інституті відкрито нові кафедри: спеціальної психології та медицини, ортопедагогіки та реабілітації.

Планами роботи кафедр ІКПП передбачено у найближчі роки повністю забезпечити сучасною україномовною навчальною літературою та відповідними матеріалами на електронних носіях усі професійно орієнтовані дисципліни освітніх програм підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Створено самостійне видання в серії наукових часописів НПУ імені М.П. Драгоманова, працюють аспірантура і докторантура під керівництвом провідних вчених ІКПП, де проходять навчання представники різних регіонів України та інших країн. Налагоджуються творчі зв'язки з відомими зарубіжними закладами підготовки фахівців у галузі спеціальної педагогіки та психології Польщі, Нідерландів, Словенії, Німеччини, а також поновлюються і примножуються ділові контакти з колегами з Росії, Білорусії, Молдови, Литви та інших країн.

Нині в інституті за чотирма формами навчання – стаціонар, заочна форма, екстернат, перепідготовка кадрів на спецфакультеті – навчається понад 1500 студентів, а за всі роки свого існування, пройшовши складний шлях – від відділення, факультету до інституту – один з найстаріших підрозділів НПУ імені М.П. Драгоманова підготував понад 10 тисяч педагогів-дефектологів. Серед колишніх студентів факультету є відомі політичні і громадські діячі, діячі мистецтва, директори шкіл, заслужені вчителі України тощо. Особливою гордістю ІКПП є випускники-дефектологи, які стали видатними вченими у галузі загальної і спеціальної педагогіки і психології: академіки АПН України Микола Ярмаченко, Віктор Синьов, Сергій Максименко, Віталій Бондар, Іван Бех, Володимир Бондар. Важко перелічити всіх випускників, чиї блискуче захищені кандидатські дисертації увійшли до золотого фонду української дефектології, їх понад 100.

2.3. Факультети підготовки фахівців для спеціальних закладів освіти України

2.3.1. Дефектологічний факультет Донбаського державного педагогічного університету (до 2011 р. Слов'янського ДПУ).

На території південно-східного регіону упродовж післявоєнних років сформувалася досить розгалужена мережа спеціальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. На 2010 р. вона включала 32 заклади (4552 учні) в Донецькій області та 16 закладів (2065 учнів) в Луганській області. Окрім того, кількість дошкільних навчально-виховних закладів, які мають групи

спеціального (корекційного) призначення 355 (14 878 дітей, з них із порушеннями: мовлення – 6078; слуху – 70; зору – 1044; інтелекту – 1044; опорно-рухового апарату – 4066; затримки психічного розвитку – 701; іншого профілю – 265) в Донецькій та 118 (398 дітей, з них із порушеннями: мовлення – 1995; зору – 830; інтелекту – 18; опорно-рухового апарату – 556; затримки психічного розвитку – 235; іншого профілю – 46) в Луганській області [10, с. 387–389]. Тобто це один із кризових регіонів України, де порівняно велика кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. І ця ситуація зберігається упродовж тривалого часу, починаючи з кінця 1940-х рр. Оскільки велика кількість спеціальних закладів не могла комплектуватися кваліфікованими педагогічними кадрами з дефектологічною освітою за рахунок випускників КДПІ імені О.М. Горького в 1966 р. Міністерством освіти УРСР було прийнято рішення про відкриття на базі факультету дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ) друге в Україні відділення дефектології та здійснено перший набір студентів-дефектологів у кількості 50 осіб за кваліфікацією «Вчитель і логопед допоміжної школи». У 1967 р. набір на факультет збільшився (денна форма навчання – 75 осіб, заочна – 50 осіб).

Одним із першочергових завдань успішної роботи відділення дефектології було формування потужного професорсько-викладацького складу. До роботи в СДПІ запрошено найкращих фахівців у галузі дефектології, які з ентузіазмом та щиросердною відданістю робили перші кроки в підготовці висококваліфікованих спеціалістів-дефектологів. Так, з 1966 по 1970 рр. до роботи в СДПІ було залучено найкращих випускників КДПІ імені О.М. Горького, серед них: Л.Н. Опанасенко (Сергєєва), Н.В. Тарасенко, яка на той час працювала завучем Харківської республіканської школи-інтернату для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, В.С. Луценко, В.О. Гулак, а також здобувач лабораторії олігофренопедагогіки НДІ педагогіки УРСР С.М. Попович, випускниця Московського ДПІ імені В.І. Леніна Л.Г. Торшина та ін. [3].

У 1967 р. від Міністерства освіти України за рекомендацією старшого наукового співробітника лабораторії спеціальної педагогіки НДІ педагогіки АПН УРСР Л.С. Вавіної та декана дефектологічного факультету КДПІ імені О.М. Горького К.М. Турчинської для роботи в СДПІ було запрошено учителя історії Харківської спеціальної школи-інтернату для дітей з тяжкими порушеннями мовлення А.І. Капустіна, випускника історичного факультету Харківського університету та

дефектологічного факультету КДПІ імені О.М. Горького. Колектив молодих педагогів на чолі з Анатолієм Івановичем активізував організаційно-методичну роботу факультету, зокрема, було придбано необхідну наукову літературу з проблем дефектології, розроблено навчальні плани, програми та ін. Навчально-методична та матеріально-технічна база, створена протягом 2-х років, дозволила відкрити в 1968 р. дефектологічний факультет як самостійний підрозділ СДПІ. Першим його деканом було призначено кандидата медичних наук, доцента А.П. Токіну [3].

Висококваліфіковані фахівці забезпечували належний рівень викладання спеціальних дисциплін на факультеті. Так, довгі роки цикл медичних дисциплін викладали доктори медичних наук, професори П.О. Коритько та В.М. Попов, кандидати медичних наук, доценти, старші викладачі А.С. Хілько, Р.І. Трофімова, Л.А. Дяченко. Викладачами логопедії в різні роки працювали старші викладачі А.А. Мейгас, Р.С. Муравйова, Л.Н. Сергєєва, канд. пед. наук, доц. Н.М. Філімошкіна. Викладачів спеціальних дисциплін було закріплено за кафедрою медико-біологічних дисциплін (зав. кафедрою П.О. Коритько, пізніше доцент В.П. Краснокутська). У 1972 р. на викладацьку роботу в СДПІ було запрошено вчителя математики закарпатської допоміжної школи, канд. пед. наук доцента І.М. Басіна, який з 1975 р. очолював кафедру дефектології.

Особливо вирішальним для становлення факультету були 1970-ті рр., коли перші викладачі успішно захистили кандидатські дисертації з різних проблем дефектології (1971 р. – С.М. Попович, 1973 р. – Н.В. Тарасенко, 1974 р. – А.І. Капустін).

У підручнику «Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка» один із засновників вітчизняної дефектологічної науки академік Віктор Миколайович Синьов так говорить про становлення факультету: «Міжнародний авторитет української олігофренопедагогіки, починаючи з кінця 60-х років ХХ століття, зростає і завдяки діяльності олігофренопедагогів Слов'янського державного педагогічного інституту, при якому здійснювалась підготовка вчителів для допоміжних шкіл. Фундатором «слов'янської» (від назви міста Слов'янськ Донецької області) олігофренопедагогіки став відомий дослідник і талановитий викладач, палкий послідовник і популяризатор психолого-педагогічних ідей Л.С. Виготського кандидат педагогічних наук, професор А.І. Капустін».

У 1976 р. для більш широкої підготовки спеціалістів-дефектологів при Донецькому обласному управлінні освіти було створено Народний університет дефектологічних знань. Ректором цього університету було призначено А.І. Капустіна, проректором – В.О. Липу, на той час методиста спеціальних шкіл-інтернатів Донецької області, а з 1978 р. – Г.М. Уманець. Протягом майже 20-ти років Народний університет плідно працював над підвищенням кваліфікації учителів, вихователів допоміжних шкіл, працівників спеціальних дошкільних закладів та логопедів, керівників спеціальних навчальних закладів. До участі в його роботі залучались також провідні російські та українські вчені – В.І. Бондар, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, В.В. Засенко, Н.К. Сорокіна, Н.М. Стадненко, Г.М. Мерсіянова та ін. Досвід роботи Народного університету було узагальнено на сторінках всесоюзного журналу «Дефектологія», поширено в інших регіонах Радянського Союзу [3].

У центрі уваги Міністерства освіти України протягом багатьох років була діяльність республіканських курсів підвищення кваліфікації дефектологів на базі дефектологічного факультету СДП. Окрім науковців у галузі дефектології з лекціями виступали вчителі-новатори допоміжних шкіл, провідні вчені з суміжних із дефектологією педагогічних наук, вчителі масових шкіл та ін. Серед них один із найбільш відомих не тільки в Україні, але й за її межами вчитель-новатор В.Ф. Шаталов.

Сьогодні на дефектологічному факультеті працює близько 60 викладачів, які мають наукові ступені та вчені звання докторів, кандидатів наук, професорів та доцентів. Серед них більше 20 викладачів – фахівці в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. У 2009 р. доц. І.В. Дмитрієвою було захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (з 2013 р. звання професора). У 2010 р. доктором психологічних наук стає доц. О.В. Мамічева (звання професора 2013 р.). У 2015 р. дисертацію доктора педагогічних наук захистила І.В. Татьянчикова.

Із грудня 2010 р. по теперішній час дефектологічний факультет очолює професор, доктор психологічних наук О.В. Мамічева. За цей час зроблено помітний крок у розвитку матеріально-технічної бази факультету, в удосконаленні змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку корекційної педагогіки та психології як наукової галузі.

Із метою поліпшення викладання та навчально-методичного забезпечення у 2012 р. реорганізовано структуру дефектологічного факультету, а саме:

– кафедра логопедії та спеціальної психології (зав. кафедри – проф. О.В. Мамічева), яка спеціалізується на підготовці логопедів і спеціальних психологів для дошкільних, шкільних, медичних закладів та навчально-реабілітаційних центрів, психологічних служб державних і приватних закладів освіти Донбаського регіону та України взагалі. Вона є випусковою кафедрою дефектологічного факультету. Викладачі кафедри працюють над проблемою логопедичної і психофізичної корекції мовленнєвих порушень та спектра психолого-педагогічної корекційної діяльності;

– кафедра технологій корекційної та інклюзивної освіти (випускова) працює під керівництвом доктора педагогічних наук, професора І.В. Дмитрієвої, продовжуючи підготовку фахівців – учителів спеціальних шкіл для дітей з вадами розумового розвитку. Тому викладачі кафедри розбудовують в Україні науково-педагогічний напрям, що є підґрунтям та теоретичною базою у створенні системи навчання осіб з інтелектуальними порушеннями.

– кафедра корекційної педагогіки – одна з найвідоміших дефектологічних кафедр ДДПУ, завідувач кафедри – кандидат педагогічних наук, доцент – з 1985 р. й донині В.О. Липа. Кафедра розпочала роботу на базі існуючої на той час кафедри дефектології. Результати роботи є свідченням її вагомого внеску в розбудову освіти осіб з особливими освітніми потребами в Донбаському регіоні та в Україні. Кафедра корекційної педагогіки забезпечує підготовку бакалаврів за напрямом: «Корекційна освіта (за нозологіями)».

У складі факультету працює аспірантура під керівництвом провідних учених дефектологічного факультету, де навчаються представники різних регіонів України. Значну допомогу в підготовці кандидатських та докторських дисертацій, як керівники так і консультанти, надають доктори наук, професори І.В. Дмитрієва, О.В. Мамічева, І.В. Татяничикова, доцент Л.К. Одинченко.

Викладачами факультету видано багато наукових статей у фахових вітчизняних та зарубіжних виданнях, монографій, навчально-методичних посібників, розроблено програми з різних навчальних дисциплін, програми спеціальних шкіл, підручники, методичні рекомендації, методичні розробки для вчителів та ін.

Отже, на сьогоднішній день для вирішення потреб спеціальних закладів освіти південно-східного регіону України у кваліфікованих спеціалістах у галузі корекційної педагогіки і психології на дефектологічному факультеті ДДПУ здійснюють підготовку за кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст і магістр-дефектолог за

спеціалізацією «Олігофренопедагогіка, логопедія» та спеціалістів і магістрів-дефектологів за спеціалізацією «Логопедія і спеціальна психологія».

2.3.2. Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

У південно-західних областях України мережа закладів спеціальної освіти має свою історію формування та розвитку. Якщо у 1947/1948 навчальному році загальна кількість спеціальних загальноосвітніх шкіл регіону налічувала 16 закладів (Кам'янець-Подільська область – 4, Волинська – 1, Дрогобицька – 2, Львівська – 3, Ровенська – 2, Станіславська – 0, Тернопільська – 1, Чернівецька – 3) [20, оп. 14, спр. 424, арк. 4]; у 1953 р. – 33 заклади (Кам'янець-Подільська область – 6, Волинська – 2, Дрогобицька – 4, Львівська – 4, Ровенська – 4, Станіславська – 2, Тернопільська – 2, Чернівецька – 5) [20, оп. 14, спр. 1279, арк. 3], то у 2010 р. мережа навчально-виховних закладів перебуває у сталому стані. Зокрема Волинська область налічує 12 закладів (1373 учні), Закарпатська – 9 (777 учнів), Івано-Франківська – 12 (1330 учнів), Львівська – 20 (2373 учні), Рівненська – 13 (1435 учнів), Тернопільська – 6 (713 учнів), Хмельницька – 13 (1503 учня), Чернівецька – 9 (816 учнів). Окрім того кількість дошкільних навчальних закладів, які мають групи спеціального (корекційного) призначення становить 289 закладів з контингентом 10 599 дітей [10, с. 387–389].

Динаміка зростання чисельності спеціальних закладів освіти та педагогічних працівників, які в них працювали, поклали початок підготовки спеціалістів-дефектологів в цьому регіоні. Окрім того, слід зазначити, що два факультети, які діяли до цього часу в Україні (дефектологічні факультети Українського педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і Слов'янського педагогічного інституту) не могли підготувати потрібну кількість фахівців даної спеціальності.

Тому у вересні 1988 р. на факультеті підготовки вчителів початкових класів Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту було відкрито спеціальність «Дефектологія» та здійснено перший набір на денну форму навчання 50-ти студентів. З наступного, 1989 р., і на денну, і заочну форму навчання почали набирати студентів за зміненою спеціальністю «Вчитель допоміжної школи. Олігофренопедагог дошкільних закладів». Від початку існування дефектологічного відділення тут працювали С.П. Миронова, з 1989 р.,

М.П. Матвєєва, Л.В. Шулик, з 1990 р., О.М. Ляшенко, Л.О. Ханзерук, згодом О.В. Гаврилов, Н.С. Гаврилова.

У 1990 р. утворено кафедру олігофренопедагогіки, до складу якої увійшли І.З. Здерчук, кандидат біологічних наук, доцент; Л.Ф. Камишова, кандидат технічних наук, доцент; О.М. Ляшенко, кандидат педагогічних наук, доцент (завідувач кафедри до серпня 1996 р.); асистенти М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, Л.О. Ханзерук [18, с. 8].

Дефектологічний факультет в Кам'янець-Подільському педагогічному інституті організований у 1992 р., його фундаментом стала спеціальність «Дефектологія. Олігофренопедагогіка». Перед факультетом Міністерством освіти України було поставлено завдання підготовки дефектологічних кадрів для спеціальних закладів освіти десяти областей: Львівської, Чернівецької, Закарпатської, Івано-Франківської, Рівненської, Волинської, Тернопільської, Хмельницької, Одеської, Кіровоградської. Відповідно до цього факультет діяв у взаємодії зі школами, органами освіти та іншими закладами південно-західного регіону.

Виходячи із соціального замовлення на фахівців спеціальної освіти, на факультеті постійно удосконалювалися спеціалізації випускників. Так у 1993 р. запроваджено нову спеціальність – «Логопедія». План прийому було визначено у 50 осіб.

У 1996 р. укладено договір про співробітництво між Кам'янець-Подільським педагогічним університетом і Львівським обласним науково-методичним інститутом освіти. Сторони зобов'язалися спільно діяти в галузі наукової, методичної, просвітницької та організаційної роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів спеціальних освітніх закладів, проведення спільних наукових досліджень, здійснення видавничої діяльності, надання другої педагогічної освіти соціально-педагогічного профілю, а також допомоги дітям із психофізичними порушеннями. У рамках цього договору Міністерство освіти України дало згоду на відкриття на базі Кам'янець-Подільського педагогічного інституту двох груп для перекваліфікації за спеціалізаціями «олігофренопедагогіка», «сурдопедагогіка» та «логопедія» осіб з вищою педагогічною освітою. У цілому функціонування Львівського філіалу дало можливість здійснити перепідготовку 111 фахівців для Львова та Львівської області.

Викладачі дефектологічного факультету надали навчально-методичну допомогу закладам і органам освіти різних областей. Вони взяли участь у проведенні занять на курсах підвищення кваліфікації

Львівського обласного науково-методичного інституту освіти, Івано-Франківського інституту освіти, Хмельницького інституту підвищення кваліфікації педпрацівників. Силами викладачів дефектологічного факультету при Кам'янець-Подільському відділі освіти з 1993/1994 навчального року створено діагностико-консультаційний пункт.

28 червня 1997 р. за пропозицією Міністерства освіти України на базі інституту створено Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет. У процесі реорганізації Кам'янець-Подільського педагогічного інституту в педагогічний університет дефектологічний факультет реорганізовано у факультет розвитку людини. Після цього розпочався етап особливо інтенсивного розвитку підрозділу. Відкриваються магістратура та аспірантура за спеціальністю 13.00.03 – спеціальна педагогіка. Відкрито низку нових кабінетів, значно збагачується бібліотека наукової та навчально-методичної літератури. Були зроблені важливі кроки в напрямі комп'ютеризації діяльності факультету.

27 вересня 2001 р. Факультет розвитку людини було реорганізовано в Інститут соціальної реабілітації та розвитку дитини, який став єдиним навчальним закладом такого типу в Україні. Головною метою його діяльності були підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців для роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Інститут одночасно був однією з базових ланок державної системи соціальної реабілітації дітей з відхиленням у розвитку, створення якої розпочалося в Україні.

У серпні 2006 р. Інститут соціальної реабілітації та розвитку дитини був перейменований в Інститут реабілітології. До його складу увійшли два факультети – факультет соціальної реабілітації і факультет психології, які у серпні 2007 р. стали окремими підрозділами університету. Факультет соціальної реабілітації отримав назву факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології. Відбувся перерозподіл та зміна назв кафедр [18, с. 41].

На сьогоднішній день на факультеті корекційної та соціальної педагогіки і психології (декан – **Віталій Іванович Співак**, кандидат психологічних наук, доцент) підготовку фахівців забезпечують шість кафедр, на яких працюють 86 викладачів. Загалом навчальний процес на факультеті здійснюють 18 кафедр університету, де 80 % викладачів – кандидати і доктори наук.

Кафедра корекційної педагогіки та інклюзивної освіти (завідувач – **Світлана Петрівна Миронова**, доктор педагогічних наук, професор) розвиває напрям і спеціальність «Корекційна освіта» з

урахуванням сучасних тенденцій професійної підготовки: зростання особистісно-орієнтованої діяльності у засвоєнні фахових знань і вмінь; гуманістичність і демократизм в організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; індивідуалізація та диференціація навчання і прагнення студентів досягти професійного рівня у своїй галузі; удосконалення інноваційних технологій; впровадження передового педагогічного досвіду; розвиток активності, самостійності та ініціативи студентів, їхніх професійних якостей і здібностей; максимальне наближення системи підготовки фахівців корекційної та інклюзивної освіти до міжнародних стандартів, забезпечення еквівалентності дипломів.

Кафедра логопедії та спеціальних методик (завідувач – **Олексій Вікторович Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент) забезпечує навчальний процес підготовки спеціаліста в галузі освіти, вихователя спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку і логопеда. Навчальний процес побудований таким чином, щоб вивчення дисциплін у кожному семестрі та на кожному курсі було орієнтоване на формування загальної культури, засвоєння знань та вироблення умінь і навичок з фахових дисциплін, напрацювання прийомів та засобів організації і здійснення навчально-виховного та корекційного процесу, оволодіння змістом, прийомами та засобами корекційної роботи з дітьми з вадами інтелекту;

Кафедра психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи (завідувач – **Олена Миколаївна Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент) має вагомі здобутки: створений солідний кадровий потенціал, постійно збагачується і удосконалюється навчально-матеріальна база, забезпечено належне постачання студентів науковою і навчально-методичною літературою, розвиваються творчі зв'язки з іншими ВНЗ, органами освіти, спеціальними освітніми закладами, громадськими організаціями;

Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи (завідувач – **Людмила Пилипівна Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент);

Кафедра психології освіти (завідувач – **Тетяна Вікторівна Дуткевич**, кандидат психологічних наук, професор);

Кафедра загальної та практичної психології (завідувач – **Ліана Анатоліївна Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент) [5].

У даний час на факультеті здійснюється підготовка фахівців-дефектологів за такими напрямками підготовки: 6.010105 – «Корекційна

освіта» (олігофренопедагогіка), кваліфікація «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку» (денна і заочна форма навчання); 6.010105 – «Корекційна освіта» (логопедія), кваліфікація «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку» (денна і заочна форма навчання); 6.010105 – «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка (на базі ОКР «молодший спеціаліст»)), кваліфікація «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку» (заочна форма навчання); 6.010105 – «Корекційна освіта» (логопедія (на базі ОКР «молодший спеціаліст»)), кваліфікація «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку» (заочна форма навчання); 6.010105 – «Корекційна освіта» (логопедія (на базі ОКР «молодший спеціаліст» галузі знань 1201 «медицина»)), кваліфікація «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку» (заочна форма навчання); за спеціальностями: 7.01010501 – «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка), спеціалізація «Логопедія. Спеціальна психологія» (денна і заочна форма навчання); 7.01010501 – «Корекційна освіта» (логопедія), спеціалізація «Спеціальна психологія» (заочна форма навчання); 8.01010501 – «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка) (денна і заочна форма навчання); 8.01010501 – «Корекційна освіта» (логопедія) (денна і заочна форма навчання).

Всього за період функціонування факультету науково-педагогічними працівниками було підготовлено близько 3 тис. фахівців у галузі корекційної освіти та соціальної педагогіки, які навчалися на денній та заочній формах.

Крім того, другу вищу освіту зі спеціальності «Корекційна освіта» здобули більше 1 тис. фахівців спеціальних закладів Західного, Південно-Західного та Центрального регіонів України.

2.4. Кафедри корекційної освіти ВНЗ України з підготовки фахівців для спеціальних закладів освіти України

Завдяки «децентралізації» вищої педагогічної освіти поряд з Інститутом корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, дефектологічним факультетом ДДПУ, факультетом корекційної та соціальної педагогіки і психології КПНУ імені Івана Огієнка в регіонах, спеціальні школи яких відчували гостру потребу в дефектологічних кадрах, відкрилися нові навчальні підрозділи – кафедри корекційної освіти, які розпочали готувати педагогічні кадри за спеціальністю «Корекційна освіта».

Кафедра прикладної психології та логопедії Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти **Бердянського державного педагогічного університету** (завідувач – Олена Віталіївна Старинська, кандидат психологічних наук, доцент) готує фахівців за спеціальністю: «Корекційна освіта». Спеціалізація: логопедія, спеціальна психологія. Колектив кафедри працює над проблемами: «Професійно-психологічна готовність майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів до формування особистості дитини»; «Науково-теоретичні засади підготовки конкурентно спроможного фахівця в системі корекційної освіти».

Кафедра педагогіки та корекційної освіти Факультету психології **Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара** (завідувач – Віктор Антонович Гладуш, доктор педагогічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка, логопедія). Колектив кафедри працює над проблемою «Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості».

Кафедра спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини **Київського університету імені Бориса Грінченка** (завідувач – Олена Валеріївна Мартинчук, кандидат педагогічних наук, доцент) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія). Колектив кафедри працює над проблемою «Компенсаторно-корекційна складова системного забезпечення входження дитини з особливими освітніми потребами в соціум», яка функціонує в межах наукової теми Інституту «Становлення особистості в умовах суспільних трансформацій».

Кафедра спеціальної (дефектологічної) освіти Психолого-педагогічного факультету **Кримського інженерно-педагогічного університету** (завідувач – Олександр Миколайович Ляшенко, кандидат педагогічних наук, доцент).

Кафедра дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології **Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка** (завідувач – Інна Олександрівна Григор'єва, кандидат педагогічних наук, доцент) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка, спеціальна психологія), «Корекційна освіта» (логопедія, спеціальна психологія). Колектив кафедри здійснює наукові проекти: «Формування навичок писемного мовлення у молодших школярів з оптичною дисграфією», «Особливості психічних станів дітей з інтелектуальними порушеннями».

в умовах закладів інтернатного типу», «Освітнє середовище як фактор емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів».

Кафедра корекційної педагогіки та інклюзії Факультету педагогічної освіти **Львівського національного університету ім. Івана Франка** (завідувач – Вікторія Віталіївна Лобода) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка, логопедія). Колектив кафедри працює над проблемами: інтернет-технології в інклюзивній освіті; дистанційне навчання; сучасні педагогічні технології; управління знаннями; навчання іноземної мови за допомогою веб-ресурсів; спеціальна психологія.

Кафедра корекційної освіти Факультету педагогіки та психології **Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського** (завідувач – Наталія Володимирівна Савінова, доктор педагогічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія). Колектив кафедри працює над проблемами: «Системи диференційованої логокорекції».

Кафедра спеціальної педагогіки та психології Факультету дошкільної педагогіки та психології **Одеського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського** (завідувач – Тетяна Володимирівна Дегтяренко, доктор медичних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія). При кафедрі працює наукова та навчально-методична лабораторія «Диференціальної психофізіології та адаптивної корекції», співробітниками якої опубліковано понад 154 статей у фахових виданнях з актуальних проблем психофізіології, спеціальної психології та корекційної педагогіки. Підготовлено 12 методичних матеріалів з викладання навчальних курсів із циклу дисциплін, що забезпечуються кафедрою. Видано підручник із грифом МОНМС України для студентів вищих навчальних закладів: Т.В. Дегтяренко, В.Г. Ковиліна, «Психофізіологія раннього онтогенезу», а також навчальний посібник Л.М. Коргун «Дети с отклонениями в развитии. Психологические особенности. Психолого-педагогическая диагностика». У напрямі розробки нових методів діагностики психофізіологічного стану дітей, зокрема індивідуалізованої оцінки перцептивно-когнітивних та психомоторних функцій дитини співробітниками лабораторії отримано 20 патентів України.

Кафедра соціальної та корекційної педагогіки Факультету підготовки вчителів початкових класів **Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка** (завідувач – Наталія Георгіївна Пахомова, доктор педагогічних наук, професор)

готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія). В умовах сьогодення колектив кафедри значну увагу приділяє впровадженню новітніх технологій навчання й урізноманітненню форм презентації знань (ділові та рольові ігри, спеціально створені тренінги, круглі столи, дискусії; повного засвоєння, рівневої диференціації, «діалогу культур», комп'ютерних, особистісно-орієнтованих тощо).

Кафедра корекційної та інклюзивної освіти Інституту педагогіки і психології **Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка** (завідувач – Юлія Анатоліївна Картава, кандидат педагогічних наук, доцент) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка). Колектив кафедри спрямовує свою діяльність на високоякісну підготовку педагога-дефектолога для роботи у сучасних умовах згідно зі світовими тенденціями та національним досвідом України, формування гуманістично зорієнтованого професійного світогляду спеціаліста, який розуміє і приймає проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку та сприяє їх вирішенню. На кафедрі створено консультативно-методичний центр «Довіра» та наукову лабораторію корекційно-реабілітаційних технологій. Науково-педагогічний склад працює над колективною науковою темою «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю». Налагоджена співпраця із провідними науковими установами та вищими навчальними закладами України, спеціальними загальноосвітніми та реабілітаційними закладами м. Сум та області. Відбувається міжнародне співробітництво з вищими та загальноосвітніми навчальними закладами, громадськими організаціями Росії, Білорусії, Німеччини, Сербії, Болгарії, Македонії.

Кафедра логопедії Інституту фізичної культури **Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка** (завідувач – Анатолій Іванович Кравченко, кандидат педагогічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія, спеціальна психологія). Викладачі кафедри працюють над колективною темою: «Науково-педагогічні засади корекційного процесу серед осіб з психофізичними вадами».

Кафедра корекційної педагогіки та психології Факультету дошкільної та корекційної освіти **Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини** (завідувач – Наталія Анатоліївна П'ясецька, кандидат педагогічних наук, доцент) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (логопедія). Викладачі

кафедри вивчають проблеми впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти.

Кафедра здоров'я людини та корекційної освіти Природничого факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (завідувач – Юрій Дмитрович Бойчук, кандидат біологічних наук, доктор педагогічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (дошкільне виховання, логопедія; дошкільне виховання, сурдопедагогіка). Основним напрямом науково-педагогічної діяльності кафедри є виконання викладачами досліджень у рамках колективної наукової теми «Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього педагога до здоров'язбережувальної освітньої діяльності». У межах цього напрямку викладачі кафедри працюють над проблемами формування валеологічного світогляду студентської молоді засобами освіти; формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя; упровадження засад здорового способу життя; розробкою здоров'язбережувальних принципів організації навчально-виховного процесу у середній та вищій школі; обґрунтуванням корекційно-педагогічних технологій в роботі з дітьми, що мають психофізичні вади.

Кафедра корекційної освіти та спеціальної психології Факультету дошкільної та корекційної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (завідувач – Олена Ігорівна Проскурняк, доктор психологічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка, логопедія). Колектив працює над науковою проблемою «Вдосконалення професійної компетентності майбутніх олігофренопедагогів та логопедів, готових до впровадження спеціальних освітніх технологій у роботі з дітьми, що мають особливі потреби через посилення наукового супроводу методичної та інформаційно-комунікаційної бази кафедри».

Кафедра корекційної освіти Факультету природознавства, здоров'я людини та туризму Херсонського державного університету (завідувач – Світлана Дмитрівна Яковлева, доктор психологічних наук, професор) готує фахівців за спеціальністю «Корекційна освіта» (олігофренопедагогіка, логопедія). Наукова-методична робота кафедри спрямована на розробку і вдосконалення методичного забезпечення фахової підготовки студентів-дефектологів.

Отже, вища дефектологічна освіта в Україні бере свій початок з першої чверті ХХ ст., пройшла тернистий шлях свого розвитку і сьогодні набирає обертів у діяльності ВНЗ всіх регіонів.

2.5. Із досвіду підготовки педагогічних кадрів для спеціальних навчально-виховних закладів Польщі

Спеціальну (дефектологічну) освіту педагогічним працівникам надають у вищих навчальних закладах усіх воєводств Польщі. Кількість і спеціалізація залежать від потреб спеціальних закладів освіти регіонів, які формуються у вигляді державного замовлення на фахівців цього профілю.

Педагогічний університет імені Комісії народної освіти в Кракові є одним із провідних вищих навчальних закладів Польщі, який з 1946 р. готує педагогічних працівників за 31 напрямом, 80-ма спеціальностями та спеціалізаціями. Згідно із професійними та загальнонаціональними рейтингами цей заклад є одним з найпопулярніших ВНЗ у країні та входить в еліту польських університетів. В університеті за всіма формами навчається 20 000 польських та іноземних студентів. Університет пропонує студентам навчання польською мовою на 6 факультетах: **Гуманітарний** (спеціальності: адміністрація, історія, міжнародні відносини, політологія, соціологія, філософія); **Філологічний** (бібліотекарська справа, документознавство, польська філологія, англійська філологія, німецька філологія, романська філологія, російська філологія, італійська філологія, іспанська філологія); **Педагогічний** (національна безпека, педагогіка, спеціальна педагогіка, соціальна робота); **Біолого-географічний** (біологія, географія, охорона середовища, глобальна економіка, туризм та відпочинок, хімія); **Математики, фізики і техніки** (інформатика, математика, технічно-інформаційна освіта, фізика); **Мистецтва** (артистичне навчання в галузі пластичного мистецтва, графіка, дизайн).

На Педагогічному факультеті (директор – доктор наук, професор Зофія Шарота) працюють 170 університетських фахівців. Наукова діяльність факультету спрямована на вирішення актуальних завдань у різних наукових напрямках, здійснюваних у рамках педагогіки. Різноманітні дослідні науково-методичні програми включають у себе таку проблематику: загальна й порівняльна педагогіка, теорія виховання, соціальна педагогіка, педагогіка дошкільного віку і початкових класів, дефектологія. Ведуться дослідження з нових напрямів: соціальна робота, навчання основам здорового способу життя, національна безпека і громадянське виховання.

При факультеті функціонує Спеціалізована вчена рада з присудження наукового ступеня доктора філософії в галузі педагогіки.

Структура Педагогічного факультету включає:

- Інститут наук про виховання;
- Інститут дошкільної та початкової освіти;
- Інститут спеціальної педагогіки;
- Кафедру безпеки і громадської освіти;
- Кафедру історії освіти і виховання;
- Кафедру технології і ЗМІ;
- Кафедру вивчення проблем дитини та дитинства;
- Кафедру психології;
- Міждисциплінарний центр освітніх досліджень.

Інститут спеціальної педагогіки (директор – доктор наук, професор Адам Мікрут (dr hab. Adam Mikrut, prof. UP) готує фахівців у бакалавраті, магістратурі, аспірантурі та на курсах післядипломної освіти за спеціальностями:

- surdo pedagogy (освіта та реабілітація глухих і слабочуючих дітей);
- oligophrenic pedagogy (освіта та реабілітація дітей з обмеженими розумовими можливостями);
- tyflopädagogik (освіта та реабілітація сліпих та слабоворих дітей);
- соціальна робота та терапія (помічник інваліда, соціальна та професійна реабілітація інвалідів).

У складі інституту працює 5 кафедр та 2 лабораторії.

Кафедра спеціальної дидактики та психологічної освіти (завідувач доктор Єва Дідуч (dr Ewa Dyduch) фокусує свою діяльність на проблемах організації процесу навчання дітей різних вікових категорій, які навчаються у загальноосвітніх, інклюзивних, спеціальних закладах освіти.

У центрі уваги педагогічної діяльності викладачів стоять такі проблеми: організація спеціального процесу навчання і його детермінанти в контексті класифікації форм і методів викладання та навчання, правильного вибору навчальних посібників, уточненні функцій і повноважень дефектолога. Важливою проблемою спеціальної дидактики вважається співпраця і командна роботи.

При кафедрі працює **Лабораторія з вивчення проблем сексуальності людей із обмеженими можливостями** (керівник – доктор Ремі Кіджак (dr Remigiusz Kijak). Діяльність лабораторії фокусується на вивченні різноманітних проблем психосексуального

розвитку людей із обмеженими можливостями, які проживають у громаді. Науково-дослідний підрозділ ставить перед собою дві основні мети дослідження:

- виявлення складових сфери сексуальності людей із обмеженими можливостями;
- правильне розуміння соціальних проблем людей із обмеженими можливостями.

Лабораторія також проводить такі заходи:

- виховну і роз'яснювальну роботу;
- сексуальне консультування, консультації з батьками, вчителями, вихователями;
- розробку діагностичних інструментів;
- проведення індивідуального діагнозу;
- визначення сексуальних проблем та запобігання сексуального насильства,

Кафедра соціальної інтеграції (завідувач – доктор Катаржина Паріс (dr Katarzyna Parys). Наукові розвідки викладачі спрямовують на проблеми інтеграції широкого діапазону, беручи до уваги рольову поведінку та діяльність людей із інвалідністю на різних етапах життя. Основна мета досліджень полягає в пошуці рішень, через які ідея нормалізації життя людей із обмеженими можливостями може бути ефективно реалізована в педагогічній практиці. У зв'язку з тим, що більшість співробітників кафедри фахівці галузі олігофренопедагогіки, то й результати наукових досліджень пов'язані з інтеграційними процесами дітей із обмеженими розумовими можливостями.

Кафедра реабілітації та психопедагогічної соціалізації (завідувач – доктор наук Джоанна Конарська (dr hab. Joanna Konarska, prof. UP). Наукові розвідки здійснюються за напрямками: обстеження якості життя сліпих дітей, що навчаються в закладах інклюзивної та інтегрованої освіти Польщі шляхом участі у міжнародному дослідницькому проекті ЄС (Університет Грант Трнава); аналіз інфраструктури Кракова як середовища життєдіяльності людей з різними формами інвалідності.

При кафедрі також функціонує **Лабораторія з вивчення особливих освітніх потреб дітей**, метою якої є встановлення та всебічна підтримка прямих контактів зі спеціальними навчально-виховними закладами для незрячих дітей. Працівниками лабораторії проводяться заняття з педагогами дитячих садочків та консультативна робота з батьками щодо проблем реабілітації незрячих дітей дошкільного віку.

Кафедра підтримки розвитку людей з обмеженими можливостями (завідувач доктор наук, професор Джоланта Баран (dr hab. Jolanta Baran, prof. UP). Головними напрямками діяльності кафедри є такі: фахова та практична підготовка студентів, орієнтована на формування у них знань, навичок та вмінь, які необхідні в педагогічній діяльності щодо забезпечення процесу багаторівневої підтримки розвитку людей з обмеженими можливостями та їх сімей; дослідницька робота спрямована на розробку та впровадження передової педагогічної терапії для людей з обмеженими можливостями та людей, у яких є ризики інвалідності. Колектив кафедри також намагається готувати дефектологів як творчих педагогів-терапевтів, здатних здійснювати всебічну профілактичну роботу, раннє втручання в процеси розвитку дитини, процеси компенсації та адаптації, що підвищить якість життя людей з обмеженими можливостями здоров'я

Кафедра прикладної технології в діагностиці та реабілітації інвалідів (завідувач – доктор наук, професор Джоланта Зієлінська (dr hab. inż. Jolanta Zielińska, prof. UP). Головний напрям роботи кафедри: використання досягнень інших наук у підвищенні ефективності діагностики, реабілітації та освіти людей із обмеженими можливостями, а саме: використання досягнень нейронауки в підвищенні ефективності діагностики та реабілітації людей із обмеженими можливостями; використання сучасних технологій у процесах соціальної допомоги, підтримки сім'ї з метою розвитку, освіти, лікування і реабілітації дитини із особливими освітніми потребами; вдосконалення мовленнєвих навичок дітей із особливими потребами під час інтерактивного спілкування та мовленнєвої практики; впровадження двомовного навчання глухих дітей; виявлення нейробиологічних механізмів системи оволодіння мовою. Усі науково-дослідні розвідки спрямовуються на підвищення якості життя сім'ї дитини із особливими освітніми потребами; соціальну підтримку, допомогу сім'ям з метою розвитку, освіти, лікування і реабілітації дитини із особливими освітніми потребами.

У всіх вищих навчальних закладах Польщі (їх понад 500), незалежно від форми власності, 1-й рівень вищої освіти – бакалаврат – триває 3 роки (180 кредитів), 2-й рівень вищої освіти – магістратура – 2 роки (120 кредитів). Ще на початку першого року навчання в магістратурі студенти обирають керівника дипломного проекту і починають роботу над ним. З метою здійснення супроводу написання кваліфікаційної роботи існує навчальна дисципліна «Семінарій магістерський», яка передбачає доведення основних вимог для її

написання, консультації та звітність у формі заліку. Упродовж усього періоду навчання потрібно зробити якусь роботу на шляху до диплома і відвідувати планові заняття, щоб отримати залік.

Основні форми навчальної роботи – лекції та практичні заняття. В основному на лекціях викладачі спираються на слайди, авторську презентацію. На практичних заняттях може бути живий діалог, дискусія, групова робота.

Магістратура та бакалаврат завжди закінчується захистом дипломної роботи. Державних іспитів взагалі не існує.

Педагогічна практика обсягом 25 годин планується у кожному семестрі, окрім останнього. Студент повинен сам шукати місце для проведення практики. Критерій оцінки єдиний – рецензія опікуна практики з боку дитячого закладу. Опікун від університету оцінює всі конспекти проведених занять та якість ведення щоденника.

Кваліфікація випускника після захисту дипломної роботи «магістр спеціальної педагогіки». Посади для педагогічної діяльності можна займати відповідно до спеціалізації. Якщо спеціалізація «Раннє втручання в розвиток дитини», то працювати можна лише в команді фахівців, які проводять діагностику, складають індивідуальний план розвитку дитини. Тобто це спеціальність не учительська, тому працювати в школі або як психотерапевт не можна. Якщо виникає потреба у зміні спеціалізації, існує система післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає кваліфікаційне або вдосконалююче навчання. Наприклад, можна закінчити курс педагогіки Монтесорі; розвивального руху Вероніки Шерборн; курс методики NBAS тощо, що надасть право фахівцю працювати за цією методикою на посадах вихователя чи вчителя.

У результаті оволодіння навчальною програмою випускник має оволодіти

знаннями:

- спеціальної психології, головним чином із питань розвитку особистості та клінічної психопатології;
- потенційних можливостей та обмежень розвитку слуху, зору, інтелекту;
- освітніх можливостей дитини, її реабілітації та соціалізації;
- діапазону нових технологій у навчанні цієї категорії дітей;
- правових основ життєдіяльності людей із порушеннями розвитку;
- альтернативних методів спілкування;

уміннями:

- відкритості до людей і нових вражень;
- здатності до співпраці;
- емпатії та толерантності до різноманіття;
- творчості;
- бути тільки добрим;

навичками:

- сприймати і вирішувати проблеми незалежно від теоретичної та практичної складності освітнього процесу;
- організації навчального процесу дітей із порушеннями психофізичного розвитку на першому рівні освіти;
- спостереження і діагностики розвитку дитини;
- програмування та проведення занять із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку;
- організації самовдосконалення.

Ринок праці для випускників інституту спеціальної педагогіки:

- спеціальні заклади для дітей із порушенням слуху (дошкільні, шкільні);
- спеціальні заклади для дітей із порушеннями зору (дошкільні, шкільні);
- спеціальні освітні центри;
- психолого-педагогічні консультативні центри;
- школи та класи з інклюзивною та інтегративною формами навчання;
- центри раннього втручання і ранньої підтримки розвитку дитини;
- будинки соціальної і терапевтичної допомоги.

Завдяки участі Педагогічного університету в програмі ERASMUS студенти отримують досвід практичної роботи в зарубіжних ВНЗ-партнерах, знайомляться з традиціями, методами та особливостями викладання в інших країнах. Університет бере участь у міжнародних дослідженнях у різних галузях науки та мистецтва і тісно співпрацює із провідними ВНЗ Австрії, Бельгії, Великобританії, Данії, Португалії, США, Нідерландів, Фінляндії, Франції Чехії, Швеції, Швейцарії та інших країн [24].

Список використаних джерел:

1. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика / В. А. Гладуш. – Д. : Пороги, 2013. – 295 с.

2. Детская дефективность, преступность и беспризорность // Материалы Первого всероссийского съезда 24.06–2.07.1920. – М., 1922. – 93 с.
3. Донбаський державний педагогічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slavdpu.dn.ua>
4. Живина А. И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / А. И. Живина. – М., 1975. – 23 с.
5. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://kpnpu.edu.ua><http://kpnpu.edu.ua>
6. Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри в розбудову української дефектології : навч. посіб. / за ред. І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 306 с.
7. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський. – К. : Рад. школа, 1940. – 248 с.
8. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
9. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.npu.edu.ua>
10. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь. – Чернівці : Букрек, 2010. – 436 с.
11. Пирогов Н. И. Задачи учителя в школе : избр. пед. произведения / Н. И. Пирогов. – М. : АПН РСФСР, 1952. – 269 с.
12. Прокопович Ф. Духовний регламент / Ф. Прокопович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за ред. С. А. Литвинова. – К. : Рад. шк., 1961. – 432 с.
13. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прудченко Інна Іванівна. – К., 2005.–264 с.
14. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. – К., 1904. – 44 с.
15. Сикорский И. А. Психологические основы обучения и воспитания / И. А. Сикорский – К. : Литотипография Н. И. Кушнерева и К., 1909. – 112 с.
16. Сковорода Г. С. Собака і кобила / Г. С. Сковорода. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2. – 488 с.

17. Сковорода Г. С. Сродность к богословіи / Г. С. Сковорода. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 1. – 586 с.
18. Співак В. І. Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології / В. І. Співак, А. Л. Глушковський. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 60 с.
19. Турчинская К. М. Развитие высшего дефектологического образование за 50 лет Советской власти на Украине // К. М. Турчинская. Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Дефектология. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1967. – С. 3.
20. Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України.– Ф. 166.
21. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні (1918–1941 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Е. Шевченко. – К., 2004. – 19 с.
22. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища школа, 1975. – 423 с.
23. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси (XIX – початок XX ст.) / М.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1991. – 382 с.
24. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji edukacji narodowej w Krakowie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.up.krakow.pl

Розділ 3

ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ДНУ імені ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

3.1. Історичні підвалини дефектологічної освіти в університеті

Перші вагомі кроки у становленні педагогічної освіти в Катеринославі відбулись на початку ХХ ст. Почали діяти щорічні загальноосвітні курси для народних учителів і вчительок Катеринославської губернії. Ініціатива в їх організації належала Губернській земській управі, про що було заявлено у травні 1903 р. Улітку того ж року перші загальноосвітні курси для учителів і вчительок губернії були організовані під керівництвом професора Вищого гірничого училища В.В. Курилова на базі цього навчального закладу.

19 жовтня 1910 р. у Катеринославі було відкрито Учительський інститут, який в подальшому відіграв певну роль у структурній реорганізації університету в 1919–1921 рр. Учительський інститут готував спеціалістів із незакінченою вищою освітою за трирічним циклом. Перший рік був загальноосвітнім, спеціалізація запроваджувалася на другому і третьому роках навчання.

У 1916 р. у Катеринославі було відкрито Вищі жіночі курси, на яких утворилося два факультети – фізико-математичний та медичний.

14 червня 1918 р. Катеринославське товариство сприяння вищій освіті в особі голови Д. Федорової і директора Вищих жіночих курсів (ВЖК) професора М.Й. Лебедева звернулися до міністра народної освіти з клопотанням про відкриття в Катеринославі університету на базі Вищих жіночих курсів.

Влітку 1918 р. Катеринославський університет здійснив свій перший набір студентів, автоматично до нього були приєднані два курси з ВЖК.

У березні 1919 р. Катеринославський університет мав таку структуру: медичний факультет (1700 студентів); фізико-математичний факультет із природничим (455 студентів) і математичним (315 студентів) відділеннями; історико-філологічний факультет (485 студентів); юридичний факультет (990 студентів). Усього навчалось 4100 студентів [3, с. 47–48].

Утім, тимчасовою інструкцією губернським відділам народної освіти від 24 лютого 1920 р. наказувалося вжити низку термінових заходів щодо вищої освіти й передусім налагодити навчання в

технічних ВНЗ, а також ліквідувати старі юридичні й історико-філологічні факультети і братися до організації інститутів народної освіти з метою підготовки працівників освіти. Відповідно до цього рішення у квітні–травні 1920 р. Учительський інститут, що працював у Катеринославі з 1910 р., і Вищий педагогічний інститут, відкритий у 1917 р., було об'єднано в Катеринославський інститут народної освіти (КІНО), який почав функціонувати з травня 1920 р. До його складу входили: дошкільне відділення, відділення підготовки класоводів, соціально-історичне, словесне, фізико-математичне відділення.

Після тривалої реорганізації, що розтягнулася на декілька років, був остаточно створений Катеринославський вищий інститут народної освіти (КВІНО), який проіснував до 1930 р. Із 1926 р., після перейменування міста, він став називатися Дніпропетровський інститут народної освіти (ДІНО). У 1922 р. в інституті на факультеті професійної освіти навчалось 1212 осіб, на факультеті соціального виховання – 177 осіб; працювало 83 викладачі, з них 19 професорів, 5 доцентів і приват-доцентів. Також у 1923 р. в інституті був відкритий робітфак, на якому читали такі дисципліни: суспільствознавство, світознавство, українську, російську і німецьку мови, математику, природознавство, історію культури, фізику, психологію, анатомію і фізіологію, графіку, співи.

У Дніпропетровському інституті народної освіти у 1920–1930 рр працював викладачем лікар-дефектолог, організатор навчання та виховання дітей із психофізичними вадами Ілько Мусійович Левінсон, який закінчив Дерпський університет за спеціальністю анатомія і фізіологія людини. У 1920 р. він працював інструктором секції дефективного дитинства Катеринославського губсоцвиху, був завідувачем дитячого будинку для розумово відсталих дітей Катеринослава, при якому заснував експериментальну психологічну лабораторію. Із 1922 р. – інструктор спеціальних закладів Катеринославської області. Протягом кількох років очолював лікарсько-педагогічний кабінет у Дніпропетровську, був членом науково-педагогічної ради Головоцвиху України. Під його керівництвом розроблено експериментально-рефлексологічну методику вивчення дітей та систему роботи з формування рухових, санітарно-гігієнічних і трудових навичок у розумово відсталих учнів на основних етапах самообслуговування. Основні наукові праці І.М. Левінсона: «Проблема рефлексологічного профілювання в педагогічному застосуванні»; «Самообслуговування у розумово відсталих дітей»; «Досвід систематизації навичок, що пов'язані з

процесом самообслуговування розумово відсталих дітей» [1, с. 239–240].

Катеринославський інститут народної освіти вважався одним із кращих у Радянській Україні, про що свідчить друга премія, отримана ним на Всеукраїнській виставці соціального виховання.

Дніпропетровський ІНО надавав велику допомогу загальноосвітнім і спеціальним школам шляхом організації конференцій і консультацій, різноманітних курсів для працівників освіти, зустрічей-звітів випускників інституту тощо. Усе це сприяло вчительським кадрам Придніпров'я робити вагомий внесок у справу культурної революції.

У 1930-х рр. переслідування науково-педагогічних працівників ДІНО створило напружену обстановку. У цей період піддавалися різкій критиці представники педагогічної науки. Низку професорів було звинувачено в класовій ворожості, чорносотенстві, зокрема на кафедрі педагогіки інституту – завідувач кафедри Олексієнко, доцент Задесенець, які в курсі педагогіки висловлювали ідеї, спрямовані «на дискредитацію партії щодо керівництва справою освіти та виховання». Вченим закидали, що, читаючи «Вступ до педагогіки», вони «не дали марксистсько-ленінського визначення педагогіки», а дали різні погляди на неї. Гостро критикувалися й педагогічні погляди Н.Г. Бутович (відомого педагога з дошкільного виховання, однієї із засновниць перших дитячих садків у Катеринославі ще до 1917 р.), професора дидактики Зеленського, доцента Тихоновича, професора педології І.М. Левінсона та інших за те, що вони «будують процес виховання «на інтересах дітей», у своїх педагогічних творах (Зеленський) не згадують про дитячий комуністичний рух». Зеленський був звинувачений у «відриві» школи від пролетаріату. Професор М.І. Задериголова, автор книги «История педагогика», звинувачувався в тому, що «затушовував» різницю між буржуазною педагогікою і педагогікою робочого класу. На підставі цих звинувачень робився висновок, що викладачі кафедри педагогіки ДІНО не здатні виконувати завдання озброєння студентства марксистсько-ленінською педагогічною теорією і деякі з них навіть повинні бути звільненими [3, с. 80].

У 1933 р. Дніпропетровський ІНО трансформувався у Дніпропетровський державний університет, що відіграло визначну роль для підготовки вчителів шкіл.

У післявоєнний період, незважаючи на великі труднощі, з якими стикнулася республіка, а відповідно й колектив університету, в ньому утвердився дух енергії, активності й творчості. Колектив університету

започаткував серйозні структурні зміни, відбудував і зміцнив матеріально-технічну базу, помітно прискорив науково-дослідні розробки, вдосконалив форми і методи навчальної та виховної роботи зі студентством, поліпшив якість підготовки фахівців для різних галузей народного господарства, у тому числі і для закладів освіти.

У 1984 р. був створений педагогічний факультет, що мав готувати вчителів фізики, математики, хімії й біології, які направлялися на роботу в школу. До складу факультету увійшли кафедри педагогіки й психології, фізичної та економічної географії, зоології, геометрії, алгебри, теоретичної фізики, методики викладання природничих дисциплін. Факультет очолювали доценти В.І. Ткачук, Г.І. Щербаков.

3.2. Підготовка дефектологів як виконання соціального замовлення Дніпропетровщини

У зв'язку із початком підготовки психологів у 1992 р. педагогічний факультет перетворений на психолого-педагогічний. У 2002 р. до ректорату Дніпропетровського державного університету звернулося Головне управління освіти Дніпропетровської обласної державної адміністрації з соціальним замовленням, в якому наголошувалося на необхідності відкриття спеціальності «Дефектологія» з метою вирішення нагальної проблеми із забезпечення дефектологічними кадрами закладів системи спеціальної освіти Дніпропетровської області. Станом на 2002 р. укомплектованість складала в середньому 10 % від потреби.

Упродовж 2002–2003 рр. вивчалися можливості та проводилася підготовча робота до ліцензування цієї спеціальності. Біля витоків становлення спеціальності «Дефектологія» у ДНУ імені Олеся Гончара стояли ректор університету доктор фізико-математичних наук, професор М.В. Поляков, декани факультету психології І.В. Распопов, В.Г. Мусіяка, декан факультету безперервної освіти В.А. Куземко.

У 2003 р. відбувся перший набір на перепідготовку, а в 2004 р. – на підготовку студентів денної форми навчання за напрямом 6.010105 «Дефектологія». У 2008 р. здійснено перший випуск освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та проведено ліцензування освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст».

Постановою Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 р. затверджено перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ. У галузі знань «Педагогічна освіта» з'явилася спеціальність «Корекційна освіта» (за нозологіями), що змінила «Дефектологію». Тому з 2010 р. здійснюються випуски

фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «спеціаліст» за спеціальністю «Корекційна освіта» (за нозологіями), для чого була створена випускова кафедра – кафедра педагогіки та корекційної освіти.

Незважаючи на свою невелику історію, факультет психології, кафедра педагогіки та корекційної освіти досягли суттєвих позитивних звершень як у справі підготовки фахівців для роботи з дітьми з різними психофізичними вадами та верствами населення, так і у своєму розвитку в цілому. За цей період вдалося закласти основу для розширення контингенту студентів шляхом збільшення переліку спеціальностей, покращення якості підготовки фахівців, формування штату кваліфікованих і високоосвічених співробітників, налагодження зв'язків із спеціальними освітніми закладами для посилення практичної спрямованості навчального процесу і т. д.

Географія контингенту студентів Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (далі ДНУ) за весь період підготовки представлена не тільки передмістями Дніпропетровська (Підгороднє, Придніпровськ, Діївка, Сухачівка, Таромське та ін.) а й містами та селищами області (Дніпродзержинськ, Новомосковськ, Жовті Води, Нікополь, Синельникове, Новоолександрівка, Павлоград, Кривий Ріг, Першотравенськ, Апостолове, Перещепіно, Верхньодніпровськ, Іларіонове, Царичанка та ін.). Крім того, на сьогоднішній день спеціальність стає популярною і серед абітурієнтів інших міст України (Запоріжжя, Луганськ, Харків, Полтава та ін.).

Популярність спеціальності «Корекційна освіта» серед абітурієнтів зростає з року в рік, про що свідчить конкурс не тільки за держзамовленням, а й за контрактом. Конкурс на одне місце за держзамовленням за останні 5 років у середньому складає 300 % для спеціальності «Корекційна освіта», що є одним із стабільних по ДНУ.

Під час організації та проведення прийому абітурієнтів співробітники кафедри повністю дотримуються вимог законодавчих та нормативних документів.

Підготовка студентів як за держзамовленням, так і на контрактній основі забезпечена працевлаштуванням. Випускники по закінченню навчання у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара на 100 % забезпечуються першим робочим місцем за фахом у спеціальних навчально-виховних закладах у місті і області.

Практика свідчить, що потреба спеціальних навчально-виховних закладів Дніпропетровського регіону в корекційних педагогах постійно

зростає, особливо з упровадженням інклюзивної форми навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

За звітною інформацією Дніпропетровського обласного методичного психолого-медико-педагогічного центру в 2013/2014 навчальному році в області нараховується 519 032 дитячого населення віком до 18 років: 323 148 дітей шкільного та 195 884 дитини дошкільного віку. Це на 20 496 дітей більше, ніж минулого навчального року. У порівнянні з минулим періодом кількість дітей дошкільного віку зросла на 10 743 дитини, а дітей шкільного віку на 9 753.

У містах проживає 377 137 дітей (збільшилось на 15 тис. у порівнянні з минулим роком), а у районах області – 141 895 дітей (більше на 5,5 тис.).

За статистичними даними медичних установ в області 76 925 дітей з порушеннями ПФР (на 2 616 дітей більше, ніж минулого року): 51 843 дитини шкільного та 25 082 дитини дошкільного віку. Це становить 15 % від загальної кількості дітей до 18 років. Лідерами порушень в області залишаються порушення мовлення (26 %), зору (23 %) та опорно-рухового апарату (23 %). (табл. 3.1)

Таблиця 3.1

Ранг поширеності в регіоні	Види порушень	Кількість дітей з порушеннями ПФР		
		всього	шкільн. віку	дошкільн. віку
1	Порушення мовлення	20 054	10 637	9 417
2	Порушення зору	17 946	13 038	4 908
3	Порушення опорно-рухового апарату	17 447	14 157	3 290
4	Інші труднощі психічного розвитку	9 745	6 356	3 389
5	Затримка психічного розвитку	7 035	3 760	3 275
6	Розумова відсталість	2 974	2 633	341
7	Порушення слуху	1 515	1 111	404
8	Аутизм	209	151	58
9	Сліпоглухота	-		
	Всього	76 925	51 843	25 082

Протягом навчального року всього було обстежено 7 484 дитини з особливими освітніми потребами, з них: - виявлено вперше 5 378 (4 694 дитини дошкільного та 684 дитини шкільного віку);

- оглянуто повторно 2 106 (661 дитина дошкільного та 1 445 дітей шкільного віку);

- 99 % від оглянутих дітей отримують різні види допомоги у закладах системи освіти та 1 % у закладах системи соціального захисту.

З метою надання освітньо-реабілітаційних послуг у Дніпропетровській області функціонує така мережа різних типів закладів:

- дитячих навчальних закладів (ДНЗ) компенсуючого типу – 10;

- ДНЗ зі спеціальними групами, у т.ч. ДНЗ комбінованого типу – 164;

- ДНЗ з групами інклюзивного навчання – 13;

- центрів розвитку дитини – 6;

- будинків немовляти МОЗ – 5;

- служб раннього втручання – 6;

- спеціальних навчально-виховних комплексів «Дитячий садок-початкова школа» – 7;

- загальноосвітніх шкіл із класами ІПК – 38 (130 класів);

- загальноосвітня школа зі спеціальними класами (ЛРВ);

- ЗОШ з класами інклюзивного навчання – 74 (104 класи);

- загальноосвітніх спеціальних шкіл та шкіл-інтернатів – 6;

- навчально-реабілітаційних центрів – 25;

- територіальних центрів медико-соціальної реабілітації – 11;

- санаторних шкіл-інтернатів – 7;

- логопедичних пунктів – 117;

- дитячий будинок-інтернат 1-го профілю УСЗН – 1;

- дитячих будинків-інтернатів 2-го профілю УСЗН – 4;

- дитячих будинків-інтернатів 3-го профілю УСЗН – 4;

- дитячих будинків-інтернатів 4-го профілю УСЗН – 2;

- центрів соціальної реабілітації (УСЗН) – 8;

- центрів соціальної реабілітації (МОЗ) – 2.

Вищевказані заклади інтегровані – містять групи та класи для дітей від 2 до 4 нозологій.

Окрім того в регіоні для підтримки дітей з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, пізнавальні можливості яких істотно

ускладнені різними вадами, супроводжуються різноманітними хворобами, особливе значення має інклюзивне навчання.

Із року в рік зростає кількість дітей, яким рекомендована ця форма навчання (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Навчальний рік	Діти дошкільного віку	Діти шкільного віку	Всього
2011/2012	8	32	40
2012/2013	20	151	171
2013/2014	14	209	223

У 2014/2015 навчальному році первинно така форма навчання запропонована 62 дітям (із 223): 56 школярам та 6 дошкільникам. Іншим дітям (161) рекомендовано продовжити навчання за даною формою.

Серед 223 дітей:

- із порушеннями слуху – 18,
- із порушеннями зору – 7,
- із порушеннями опорно-рухового апарату – 17,
- із затримкою психічного розвитку – 51,
- із легкою розумовою відсталістю – 126,
- із помірною розумовою відсталістю – 2 [2, с. 21].

Утім, на сьогодні, мережа корекційних закладів у сільських районах та малих містах області не може повною мірою задовольнити потребу дітей дошкільного та шкільного віку із затримкою психічного розвитку, дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, зору, опорно-рухового апарату, зі складними порушеннями розвитку.

Кількісний та якісний склад науково-педагогічних працівників є одним із факторів якості підготовки фахівців корекційної освіти. Саме науково-викладацький склад у кінцевому підсумку несе відповідальність за розробку навчальних програм, їх запровадження, якість викладання та оцінювання, забезпечення зворотного зв'язку із роботодавцями, випускниками і студентами.

Кадрова робота на кафедрі педагогіки та корекційної освіти спрямовується на підвищення наукового рівня викладачів і науковців, залучення до викладацької і наукової діяльності спеціалістів вищої кваліфікації та талановитої молоді, додержання оптимальних вікових традицій, підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Навчальний процес кафедри педагогіки та корекційної освіти забезпечують висококваліфіковані фахівці, базова освіта яких повністю відповідає профілю дисциплін, що викладаються.

Очолює кафедру доктор педагогічних наук, професор Віктор Антонович Гладуш.

Лекційні заняття з професійної та практичної підготовки проводять доценти кафедри на постійній основі:

- кандидат педагогічних наук, доцент Зоя Петрівна Бондаренко, відмінник освіти України;

- кандидат педагогічних наук, доцент Євген Тимофійович Коробов, відмінник професійно-технічної освіти України;

- кандидат філологічних наук, доцент Олена Ігорівна Переворська;

- кандидат педагогічних наук, доцент Наталія Володимирівна Зимівець;

- кандидат педагогічних наук, доцент Тетяна Павлівна Приходько;

- кандидат педагогічних наук, доцент Нетьосов Сергій Іванович, відмінник освіти України;

- кандидат педагогічних наук, доцент Наталія Валеріївна Никоненко;

- кандидат педагогічних наук, доцент Людмила Миколаївна Ніколенко;

- кандидат педагогічних наук, доцент Лепетченко Марина Вікторівна;

за сумісництвом:

- кандидат педагогічних наук Гарнюк Лариса Григорівна, заслужений працівник освіти України, директор навчально-реабілітаційного центру № 10 (для дітей з порушеннями слуху);

- кандидат педагогічних наук Купрас Віра Василівна, заступник директора навчально-реабілітаційного центру № 12 (для дітей з порушеннями зору).

Викладацькі традиції кафедри педагогіки та корекційної освіти продовжують і розвивають випускники ДНУ спеціальності «Корекційна освіта». На кафедрі успішно працюють молоді фахівці Антибура Юлія Олександрівна, Баранець Яна Юріївна, які, незважаючи на активну трудову діяльність працюють над дисертаційними дослідженнями.

З метою підготовки резерву науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації на кафедрі функціонує аспірантура, в якій навчається чотири аспірантки, випускниці кафедри педагогіки та корекційної

освіти ДНУ імені Олеся Гончара: 2-й рік навчання – Юлія Олександрівна Антибура (вчитель дефектолог КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10»); 1-й рік навчання – Тетяна Володимирівна Байбара (вчитель-логопед КЗО «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа-інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку «Гармонія»), Вікторія Миколаївна Макаревич (вчитель-дефектолог початкових класів КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10»), Тетяна Олександрівна Рибкіна (вчитель-дефектолог початкових класів КЗО «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний, ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання»). Науковий керівник доктор педагогічних наук, професор В.А. Гладуш.

Кожного року на засіданні кафедри розглядаються питання щодо запровадження інноваційних форм підвищення кваліфікації викладачів. Зокрема, у 2015 р. частина викладачів пройшли стажування за темою «Сучасний університет – проектний підхід до організації роботи згідно до положень європейських кваліфікаційних рамок» в Університеті Інформатики та Мистецтв (WSiU) у м. Лодзь, Польща.

Вагому допомогі в підготовці високо кваліфікованих педагогічних кадрів для спеціальних закладів освіти надають понад 20-ти кафедр університету, серед яких фундаментальну підготовку здійснюють кафедра загальної та медичної психології (завідувач – Ірина Федорівна Аршава, доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, академік Академії вищої школи), кафедра педагогічної та вікової психології (завідувач – Елеонора Львівна Носенко, доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, член-кореспондент НАПН України).

3.3. Ефективна навчально-методична робота – основа підготовки високопрофесійних фахівців

Сучасна тенденція вдосконалення навчального процесу вищої школи, а саме посилення важливості самостійної роботи студентів, обумовила підвищення в ньому ролі навчально-методичного та інформаційного забезпечення.

Відповідно на кафедрі педагогіки та корекційної освіти діє система створення та постійного удосконалення навчально-методичного та інформаційного забезпечення. На всі навчальні дисципліни створено навчально-методичні комплекси, які включають

навчальні робочі програми, конспекти лекцій, завдання студентам на самостійну роботу, перелік проблемних питань та індивідуальних завдань до практичних занять. З метою успішного опанування студентами навчальних дисциплін фахового спрямування підготовлено методичні рекомендації. На кафедрі функціонує власна бібліотека і виставка спеціальної літератури.

У відповідності з акредитаційними вимогами до підготовки фахівців всі базові та спеціальні дисципліни були забезпечені навчальними і робочими програмами, планами семінарських, практичних занять, а також завданнями самостійної роботи студентів. Науково-методичною комісією за напрямом підготовки було схвалено програми всіх видів практики. Викладачами кафедри підготовлено низку навчальних праць з метою вдосконалення навчального процесу студентів, а саме: **монографії** «Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика» (В.А. Гладуш), «Інноваційні підходи та особливості в підготовці фахівців соціальної сфери» (С.І. Нетьосов), «Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти» (В.А. Гладуш, З.П. Бондаренко, Н.В. Зимівець, Н.В. Никоненко, Л.І. Ніколенко, С.І. Нетьосов, Т.П. Приходько); **підручники** «Соціальна педагогіка» (Н.В. Зимівець та ін.); **навчальні посібники** «Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри в розбудову української дефектології. Перельмутер Мойсей Маркович. Смалюга Онуфрій Миколайович» (В.А. Гладуш), «Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія» (В.А. Гладуш, Г.І. Лисенко), «Тлумачний словник-мінімум з психології (англо-українсько-російський)» *із грифом МОН України (лист від 27.03.2014 р. № 1/11-4393* (Н.В. Никоненко), «Педагогіка: Дидактичні матеріали» (Н.В. Никоненко, Л.І. Ніколенко); **навчально-методичні та методичні посібники** «Методичні рекомендації та завдання для самостійної роботи по удосконаленню мовлення» (О.І. Переворська), «Менеджмент волонтерських груп від А до Я» (З.П. Бондаренко), «Тренінговий курс для спеціалістів соціальної сфери» (Н.В. Зимівець), «Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення» (М.В. Лепетченко), «Методичні рекомендації для самостійної роботи з курсу “Основи педагогічної творчості”» (Т.П. Приходько, О.І. Переворська), «Корекційне значення образотворчої діяльності в школах для дітей зі зниженим зором» (В.В. Купрас), «Організація та проведення педагогічної практики студентів» (В.А. Гладуш, Т.П. Приходько), «Логопедія. Дислалія» (М.В. Лепетченко), «Логопедія. Дизартрія» (М.В. Лепетченко).

На кафедрі постійно працює методичний семінар, на якому щомісяця обговорюються методичні питання, підготовлені науково-педагогічним складом. У рамках роботи семінару постійно проводяться обговорення відкритих лекцій, практичних, семінарських занять, аналізуються тексти лекцій з окремих дисциплін спеціальності «Корекційна освіта» (за нозологіями).

Крім цього в останні роки значна увага приділяється новим формам презентації навчально-методичних матеріалів. Так, комп'ютеризація навчального процесу і розширення використання Інтернет-технологій сприяє впровадженню розміщення навчально-методичних матеріалів (посібників, конспектів лекцій і т.д.) на електронних носіях інформації, створенню спеціальних видів електронних підручників, навчаючих і контролюючих програм. Істотно зріс обсяг методичної роботи, пов'язаної зі створенням інформаційних баз даних і розробкою комп'ютерних програм для вирішення професійних задач. Усе ширше застосування в навчальному процесі знаходить такий метод контролю знань як тестування, застосовуване в традиційній формі чи з використанням комп'ютерної техніки.

На кафедрі педагогіки та корекційної освіти сформовано фонд матеріалів наукових конференцій, в роботі яких брали участь викладачі та студенти, зокрема у 2014 р. 10 міжнародних, 24 всеукраїнських, 5 регіональних, 12 підсумкових науково-практичних конференцій. За підсумками науково-дослідної роботи кафедри в 2014 р. за темою «Удосконалення підготовки корекційних педагогів в умовах університетської освіти» видано спеціальний випуск Всеукраїнського науково-практичного освітньо-популярного журналу «Імідж сучасного педагога» № (№4 (143) 2014, Полтава), у якому розміщено 12 фахових наукових статей. Окрім цього, щорічно кафедра випускає збірник наукових праць «Актуальні проблеми педагогіки» за підсумками науково-дослідної роботи викладачів та студентів.

На кафедрі педагогіки та корекційної освіти створено необхідну навчально-методичну документацію, зокрема робочі програми з предметів, які вивчаються, плани семінарських і лабораторних занять, програми контрольних завдань тощо. За останні роки переглянуто навчальні програми з усіх дисциплін дефектологічного профілю. До цих програм внесено суттєві зміни і доповнення з урахуванням вимог концепції підготовки спеціалістів-дефектологів.

Поступово відбувалося удосконалення навчального процесу і підвищення його ефективності. Зусилля викладачів кафедри були спрямовані, насамперед, на підвищення якості викладання

програмового матеріалу, розвиток пізнавальних процесів студентів. З цією метою на заняттях застосовувалися різноманітні стимулюючі методи та прийоми викладання фактичного матеріалу з досвіду викладача, застосування активних методів навчання, використання наочності та технічних засобів навчання тощо. Викладачі кафедри намагались активно використовувати поруч з традиційними нові активні форми та методи навчання і виховання студентів. Це, передусім, діагностичний та проблемний підходи викладання, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, розв'язання психологічних і педагогічних задач, організація рольових ігор та ін. Все більшого значення набувало використання ТЗО, проведення тренінгів, застосування систематизованих навчальних і контролюючих програм, атласів, таблиць. Вживалися заходи щодо комп'ютеризації навчального процесу, розробки та придбання комп'ютерних програм з різних дисциплін, комплексних діагностичних методик. Поглибленню теоретичних знань студентів і формуванню практичних навичок сприяло також проведення практичних занять на базах Навчально-реабілітаційних центрів м. Дніпропетровська.

Постійно здійснювався контроль за ходом і якістю навчального процесу; з цією метою проводилися контрольні відвідування занять завідувачем кафедри, взаємовідвідування з наступним обговоренням лекцій, практичних занять. Для підвищення активності навчального процесу і обміну передовим досвідом навчально-виховної роботи проводилися методичні семінари.

Чільне місце у навчально-методичній роботі кафедри педагогіки та корекційної освіти зайняли питання організації та контролю самостійної роботи студентів. Визначено графіки контролю (на семінарських і лабораторних заняттях, колоквіумах з окремих тематичних блоків, контрольних робіт з окремих тем, індивідуальні консультації, співбесіди і т.п.). Викладачі кафедри постійно поповнюють літературний фонд. На кафедру систематично поступає багато нових підручників, посібників і методичних рекомендацій. Значна їх частина підготовлена науково-педагогічними працівниками кафедри. Фонд кафедри регулярно поповнюється періодичними виданнями, це зокрема журнали: «Особлива дитина: виховання і навчання», «Дефектолог», «Логопед», «Практична психологія», «Директор школи».

На кафедрі створено фонд спеціальної літератури, розроблено програми контрольних робіт, тематику практичних завдань, тести.

Значної уваги на кафедрі приділяється науковій роботі студентів.

Важливою складовою частиною науково-пошукової роботи було виконання ними курсових робіт, участь у студентських олімпіадах, конкурсах кращих наукових робіт, всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях. Для студентів розроблені методичні рекомендації щодо їх підготовки, проводились кваліфіковані консультації, про ефективність наукової роботи студентів свідчили показники успішності та якості знань, які були досить стабільними.

У 2015/2016 н.р. представниця групи ДК 11-2 Тетяна Олексіївна Приходько взяла участь у Всеукраїнському турі з міжнародною участю студентської олімпіади зі спеціальності «Корекційна освіта», яка проходила на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. За підсумками змагань її наукове дослідження відзначено дипломом «За оригінальність наукової ідеї».

Викладачі кафедри беруть активну участь у роботі Малої академії наук України. Зокрема плідними були результати 2015 р. Конкурсні змагання у відділеннях філософії та суспільствознавства, які проходили у Києві з 27 по 30 квітня, поєднали в собі прикладні дослідження нашої планети і гуманітарні питання розвитку людства, напружену роботу і розкіш інтелектуального спілкування. Учень 10 класу КЗО «Навчально-виховний комплекс № 139 «загальноосвітній навчальний заклад – центр творчості «Дума» Дніпропетровської міської ради Богдан Шуляк під науковим керівництвом доцента кафедри педагогіки та корекційної освіти, кандидата педагогічних наук Людмили Миколаївни Ніколенко підготував наукову роботу за темою «Формування пізнавальної активності школярів засобами інтегрованого навчання» та посів друге місце у III турі Всеукраїнського конкурсу-захисту учнівських наукових робіт, що підтвердило високий рівень проведеної дослідницької роботи.

Курс практичної підготовки є логічним продовженням навчального процесу і передбачає безперервність та послідовність проведення практики за умови одержання достатнього обсягу знань і вмінь відповідно до освітнього ступеня бакалавр. Тому було укладено угоди про її проходження в загальноосвітніх школах, дитячих садках, спеціальних школах-інтернатах, навчально-реабілітаційних центрах м. Дніпропетровська та Дніпропетровської області. Постійно вдосконалюється програма проходження практики, система завдань, які за час практики студенти мають виконати. Обов'язковим для студентів є ведення щоденника, в якому вони фіксують типові ситуації, що зустрічаються в процесі роботи з дітьми, свої враження, а також побажання щодо професійної підготовки на кафедрі. Під час

проведення практики студенти також проводять дослідження, які є обов'язковою складовою емпіричного дослідження кваліфікаційної роботи випускника. За підсумками практики проводяться підсумкові конференції, на яких студенти презентують результати своєї роботи.

Згідно з концепцією практичної підготовки напряму, основна мета практичної підготовки студентів полягає у володінні і закріпленні знань та навичок, отриманих під час аудиторних і самостійних занять з основних фахових дисциплін: корекційна психопедагогіка, спеціальна психологія, психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи, психолого-педагогічний супровід розвитку дитини з обмеженими можливостями, основи педагогіки інклюзивного навчання тощо в умовах безпосередньої практичної роботи в навчально-реабілітаційних центрах тощо.

Постійно вдосконалювалися програми проходження практики, система завдань, які за час практики студенти мали виконати. Обов'язковим для студентів є ведення щоденника соціально-психологічних спостережень, в якому вони фіксують типові ситуації, що зустрічаються в процесі роботи з дітьми, свої враження, а також побажання щодо професійної підготовки на кафедрі. Під час проведення практики студенти також здійснюють науково-практичні дослідження, які є необхідною складовою процесу написання курсових робіт. За результатами практики проводяться підсумкові конференції.

Студенти 4-го курсу проходять практику в спеціальних закладах на посадах вихователів, старших курсів – на посадах вчителів початкових класів спеціальних навчально-виховних закладів м. Дніпропетровська: КЗО «Навчально-реабілітаційний центр № 6», КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний, ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання», КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр «Шанс», КЗО «Навчально-реабілітаційний центр № 12», КЗО «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» та інших закладах області.

Бази для проведення педагогічної та переддипломної практики, а також для проведення практичних занять з таких фахових дисциплін, як «Ручна праця з методикою», «Основи соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю», «Основи сурдопедагогіки», «Основи тифлопедагогіки», «Спецпрактикум зі спеціальної педагогіки», «Профорієнтаційна робота в спецзакладах».

У навчально-реабілітаційному центрі «Шанс» (директор – Кароліна Віталіївна Рейда, кандидат педагогічних наук, відмінник

освіти України) в 2009 р. створено філію кафедри педагогіки та корекційної освіти ДНУ імені Олеса Гончара.

У закладі працюють закохані у свою справу фахівці-педагоги за покликанням. Саме вони перетворили колись звичайний спеціальний заклад на «острів любові». Колектив однодумців вважає основою навчально-виховного процесу психологічну реабілітацію дітей з вадами розумового і фізичного розвитку, виховання особистості з громадянською позицією. Тут створено всі необхідні умови для корекції й індивідуального підходу до навчання, відновлення здоров'я, розвитку здібностей дітей, здобуття обов'язкового обсягу освітніх знань. Успіх колективу у виконанні цих завдань відзначено високим званням «Зразковий заклад освіти».

Серед основних напрямів навчально-виховного процесу – заміна домінуючої ролі вчителя і вихователя на спільну життєдіяльність дітей і дорослих, об'єднання окремих позитивних якостей вихованців в єдине ціле, розкриття дітям таких цінностей, як ставлення людини до оточуючого світу, до себе, відповідальність за власні дії та вчинки.

Педагоги наполегливо прищеплюють дітям із порушеннями психофізичного розвитку загальнолюдські моральні цінності, прагнення дотримуватися їх не заради похвали з боку дорослих, а за внутрішнім спонукуванням. Важлива роль відводиться взаємодії вчителів та вихователів, яка здійснюється під час уроків, виконання учнями домашніх завдань, у позакласній діяльності.

Успіх цієї справи забезпечують планування, тісні контакти і злагодженість у роботі вчителів-класоводів, вчителів-предметників та керівників гуртків.

Перед педагогами закладу стоїть нелегке завдання – навчання, виховання і соціальна реабілітація молоді для подальшого життя в сучасному суспільстві. Злагоджено працює колектив однодумців: учителів, психологів, лікарів, вихователів.

У закладі плекають, навчають і виховують 270 дітей віком від 7 до 17 років. Особливо ефективним методом психокорекції, безумовно є естетичний вплив на дітей за допомогою музики, співів, малювання, танців, декоративно-прикладного мистецтва (маленькі артисти й майстри мистецтв є активними учасниками фестивалів дитячої творчості).

Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання (БНРРМЦ), директором якого є Ірина Миколаївна Родименко –

кандидат педагогічних наук, відмінник освіти України, заслужений працівник освіти України.

Концепція закладу – «Від рівних прав – до рівних можливостей». Головне завдання БНРРМЦ – соціальна адаптація учнів та їх інтеграція у середовище чуючих. Для розв'язання цього завдання, вирішення нагальних питань сьогодення динамічно розвивається і навчально-матеріальна база БНРЦ: всі навчальні кабінети обладнані слуховими тренажерами УСРТ-10, встановлено ЗПА-РМ, створено повноцінний кабінет інформаційних технологій, повністю обладнано швацьку майстерню, де може відбуватися повний цикл швацької справи, втілюються сучасні програмові засоби для інтерактивного індивідуального розвитку слухосприйняття, вимови.

У центрі створені і плідно працюють відділення: корекційно-слухове, реабілітаційне, відділення для дітей з порушенням мовлення, зональна психолого-медико-педагогічна консультація. Педагогічний колектив – колектив одноступенів-професіоналів, який забезпечує усі необхідні умови для отримання середньої освіти дітьми з різними вадами слуху, мовлення, вирішує проблеми корекційно-розвивального навчання, реабілітації хворих дітей, всебічного розвитку особистості, підвищення рівня можливостей кожної дитини.

У БНРРМЦ на державному утриманні навчаються 231 учень з 1-го по 12-й клас. У 2011 р. вперше був випуск учнів 12-го класу, які отримали не тільки загальну середню освіту, а й професійну підготовку за спеціальностями: швачка та оператор комп'ютерного набору. Випускники закладу навчаються у Дніпропетровській металургійній академії, Миколаївському університеті, Політехнічному технікумі, Херсонському медичному училищі, Київському промислово-економічному коледжі тощо. Всебічний розвиток здібностей, нахилів учнів продовжується і у позаурочний час.

Навчально-реабілітаційний центр № 10 (директор Лариса Григорівна Гарнюк, кандидат педагогічних наук, заслужений вчитель України, відмінник освіти України).

Центр має величезний досвід навчання та виховання глухих дітей. Із 1994 р. заклад надає глухим дітям повну середню освіту.

У 2009–2010 рр. зроблено реконструкцію навчальних приміщень, проведено благоустрій шкільної та прилеглої території.

У 2013 р. заклад перейменовано в Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10 Дніпропетровської обласної ради. Зараз у центрі навчається 140 учнів із різних регіонів України, основний діагноз у яких нейросенсорна глухота.

Головна мета закладу – забезпечення соціальної адаптації глухої дитини до чуючого середовища на основі принципів випереджаючої освіти.

У педагогічно-реабілітаційному процесі залучені висококваліфіковані педагоги. Дефектологічну освіту мають 42 педагоги, що становить 89 %.

Колектив центру не зупиняється на досягнутому, спрямовує свої зусилля на:

- підвищення професіоналізму;
- залучення молодих кадрів;
- освоєння новітніх інноваційних технологій;
- освоєння сучасного сурдологічного обладнання;
- впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання дітей з порушеннями слуху.

Навчально-реабілітаційний центр № 12 (директор – Антоніна Іванівна Набокіна, відмінник освіти України, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист). До 1959 р. НРЦ був школою для сліпих дітей, яка згодом реорганізована в спеціальну школу-інтернат для слабозорих дітей – єдиний освітній заклад такого типу в Дніпропетровській області. У 2003 р. при школі було створено відділення ранньої реабілітації для дітей з глибокими порушеннями зору і сліпих, яке надає допомогу, проводить роботу із соціальної адаптації та реабілітації в поєднанні з навчанням і вихованням дітей-інвалідів дошкільного віку. Поряд із традиційною навчально-виховною та лікувальною роботою додався ще один напрям – виявлення в області сліпих дітей та залучення їх у відділення, соціально-педагогічний патронаж сімей, в яких є діти-інваліди по зору. У 2010 р. школа-інтернат реорганізувалася в комунальний заклад освіти «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступеня для слабозорих дітей (з дошкільним відділенням) Дніпропетровської обласної ради», а в 2012 р. – в Навчально-реабілітаційний центр, у якому навчається понад 200 учнів від народження до 20 років з Дніпропетровської, Херсонської, Миколаївської областей. Проводяться спеціальні корекційні заняття з розвитку просторового орієнтування, з корекції зорового сприйняття, виправлення мовлення, лікувальної фізкультури, ритміки, соціально-побутового орієнтування. У діагностиці та лікуванні застосовуються сучасні методики. Цьому сприяє існуюча матеріальна база медичного центру, а також і сама організація медичного обслуговування – регулярні обстеження, система оздоровчо-профілактичних заходів, санітарно-гігієнічні норми, виконання

режиму, якість харчування, дозування розумових і фізичних навантажень. За допомогою спеціальних апаратів проводиться лікування таких захворювань очей, як амбліопія, міопія, атрофія зорового нерва, косоокість і т.д. Діти щорічно оздоровлюються в лісових, морських таборах.

Навчально-реабілітаційний центр № 6 (директор – Людмила Никифорівна Гурова, відмінник освіти України, спеціаліст вищої категорії) функціонує як початкова школа для дітей дошкільного та шкільного віку (4–10 років) з розладами мовлення, порушеннями психологічного розвитку. Кредо закладу: «Якщо щось і рятує нас, то тільки діти: саме вони – творці людей».

Діти утримуються в навчально-реабілітаційному центрі за рахунок держави (безкоштовне харчування, одяг, підручники, лікування).

Мета закладу: провести корекцію вад розвитку дітей, забезпечити розвиток творчих здібностей і загальноосвітню підготовку кожного вихованця, виходячи з індивідуальних можливостей дитини на основі інноваційних технологій та інтеграції навчальних предметів.

Навчально-виховний процес забезпечують вчителі та вихователі з відповідною фаховою підготовкою. У навчальному закладі існує система інноваційних педагогічних технологій, впровадження яких у навчально-виховний процес здійснюється через організацію:

- роботи над внутрішньошкільною темою «Навчання та корекція розвитку дітей з особливими освітніми потребами на основі інноваційних технологій, інтеграційних курсів»;
- роботи над обласною науково-методичною проблемою «Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості»;
- впровадженнями нових інформаційних технологій здійснюється через:
 - автоматизовану систему «Курс Школа»;
 - програму «Універсал» для корекційно-розвивального навчання;
 - гурток «Основи комп'ютерної грамоти – кожному» у 2–4 класах.

3.4. Наукова робота кафедри: успіхи та перспективи

Із 2013 по 2015 рр. викладачі кафедри творчо та наполегливо працювали над виконанням ініціативної кафедральної науково-дослідної роботи «Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти» (№ 0113U004187 ФП-40-13).

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес студентів вищого навчального закладу.

Предмет дослідження – вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів в умовах університетської освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні та глибокому аналізі досвіду організації корекційної освіти в Україні, висвітленні особливостей та тенденцій розвитку, пошуку нових шляхів і засобів її вдосконалення, емпіричній перевірці їх ефективності та запровадженні здобутків у зміст фахової підготовки майбутніх корекційних педагогів.

Досягнення мети дослідження забезпечується вирішенням таких **завдань**:

- дослідити історичний шлях формування та розвитку корекційної освіти в Україні;

- висвітлити практичну діяльність вищих навчальних закладів України щодо підготовки педагогічних працівників спеціальності «Корекційна освіта» (за нозологіями);

- показати місце і роль кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара у підготовці фахівців означеної спеціальності;

- визначити нові й ефективні шляхи та засоби удосконалення змісту та методик фахової підготовки студентів;

- підготувати науково обґрунтовані результати теоретичних і експериментальних досліджень викладачів і студентів, які висвітлити в наукових статтях, навчальних і методичних посібниках, підручниках, монографіях та провести апробацію під час роботи міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних семінарів, конференцій, конгресів;

- провести науково-дослідну, організаційну та просвітницьку роботу для створення належних психолого-педагогічних умов формування позитивного професійного іміджу корекційного педагога;

- удосконалити зміст навчальних планів та програм фахової підготовки студентів спеціальності «Корекційна освіта» (за нозологіями).

Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження**:

теоретичні – історико-хронологічний, який дав можливість в історичній ретроспективі дослідити історію соціальних явищ і процесів, що впливали на становлення педагогічної освіти дефектологів; метод наукової ідентифікації – аналіз наукових джерел з метою забезпечення достовірності одержаних результатів; структурно-системний аналіз з метою виділення основних компонентів системи

педагогічної освіти дефектологів, виявлення особливостей і тенденцій їх розвитку;

загальнонаукові методи – аналіз, синтез та узагальнення основних положень наукових праць, нормативних документів та джерел, що сприяло об'єктивному висвітленню реальних подій, під впливом яких функціонувала система педагогічної освіти дефектологів в Україні;

емпіричні – спостереження, бесіди та інтерв'ю, педагогічні експерименти, аналіз передового педагогічного досвіду організації педагогічної освіти дефектологів в Україні.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: *філософські концепції сучасної освіти* (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Горлач, М. Конох, В. Ліньков та ін.); *теорії філософії безперервної освіти* (О. Аббасов, А. Владиславлев, Б. Гершунський, М. Громкова, Г. Зінченко, С. Змеєв, І. Зязюн, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Оношкін та ін.); *положення щодо відповідності професійної підготовки соціальному замовленню і світовим стандартам* (В. Андрущенко, В. Журавський, В. Загвязинський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, А. Лігоцький, В. Майборода, О. Мороз та ін.); *теорії, методології та історії педагогічної освіти в Україні* (Л. Даниленко, І. Жерносек, С. Крисюк, В. Олійник, В. Маслов, Н. Протасова, О. Пехота, А. Кузьмінський, В. Пуцов, М. Романенко, Т. Суkenко та ін.); *основні положення системного, особистісного і діяльнісного підходів у підготовці фахівців* (Вол. Бондар, Н. Коломінський, Н. Кузьміна, А. Ліненко, С. Литвиненко, Л. Міщик, О. Мороз, Л. Погиба, В. Сагарда, В. Сластьонін, Л. Спірін, Б. Шиян та ін.); *основні положення психології праці вчителя* (В. Заслуженюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, А. Щербаков та ін.); *загальнодидактичні підходи до визначення змісту, форм і методів навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ)* (Вол. Бондар, Я. Болюбаш, В. Галузинський, А. Духавнева, М. Євтух, В. Загвязинський, І. Кобиляцький, І. Подласий, З. Слєпкань, М. Фіцула та ін.); *принципи єдності теорії і практики, гуманізму і демократизму, фундаменталізації вищої освіти, історичного підходу до її аналізу* (А. Духавнева, М. Євтух, В. Луговий, В. Майборода, О. Мороз, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.); *дослідження історії освіти в УРСР, РРФСР* (Л. Вовк, В. Ганкевич, Ю. Горбунов, О. Глузман, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, М. Максименко, Л. Медвідь, Є. Мединський, Ф. Паначихін, М. Прохорчик, О. Сухомлинська, Ю. Чирва та ін.); *дослідження у галузі професійної підготовки спеціалістів-дефектологів* (Віт. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко,

В. Лапшин, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, І. Яковлева та ін.); *дослідження історії корекційної освіти в УРСР, РРФСР* (Віт. Бондар, О. Дьячков, Х. Замський, В. Золотоверх, Л. Одинченко, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, О. Форостян, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.); *мультидисциплінарний підхід до вивчення проблем теорії та практики корекційної освіти* (Віт. Бондар, Л. Виготський, І. Єременко, В. Лінков, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.); *теорія корекційної спрямованості навчання і виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку* (В. Баудіш, Віт. Бондар, Б. Брезе, Л. Вавіна, Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Занков, А. Капустін, О. Ковальова, М. Козленко, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, Б. Тупоногов, О. Хохліна та ін.); *нормативні документи і закони України з проблем освіти*.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– проведено цілісний аналіз генезису системи освіти корекційних педагогів у контексті історичних і освітніх реформ в Україні;

– показано взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку теорії і практики освіти корекційних педагогів як окремої підсистеми вищої освіти;

– розкрито і охарактеризовано діяльність педагогічних ВНЗ та їх внесок у розвиток організації педагогічної освіти студентів;

– висвітлено наукові доробки українських дефектологів щодо вдосконалення змісту педагогічної освіти студентів майбутніх корекційних педгогів, їх внесок у розвиток практики спеціальних шкіл;

– розкрито особливості і тенденції розвитку системи вищої освіти корекційних педагогів в Україні;

– проаналізовано стан розвитку, інноваційні процеси у навчально-виховному процесі університету на сучасному етапі, рівень освітніх послуг, які надаються майбутнім педагогам спеціальних шкіл;

– виявлено нові шляхи та засоби педагогічного впливу викладачів та студентського активу на формування ключових професійних компетентностей випускників університету за спеціальністю «Корекційна освіта».

Уточнено:

– понятійно-категоріальний апарат проблеми;

– роль кафедри педагогіки та корекційної освіти ДНУ імені Олеся Гончара та внесок викладачів і дефектологів-практиків

Дніпропетровщини у становлення й розвиток фахової підготовки корекційних педагогів;

– тематика прикладних дисертаційних досліджень аспірантів кафедри.

Подальшого розвитку набули:

– теорія корекційної педагогіки з питань удосконалення професійної і практичної підготовки корекційних педагогів в умовах університетської освіти;

– зміст навчальних планів та програм професійної і практичної підготовки корекційних педагогів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати дають цілісну картину розвитку теорії і практики педагогічної освіти дефектологів як окремої галузі педагогічної науки. У ході дослідження визначено особливості та тенденції розвитку системи педагогічної освіти дефектологів в Україні, що є важливим у розв'язанні сучасних актуальних завдань вищої педагогічної освіти. Систематизовані та узагальнені положення, фактичний матеріал можуть стати основою осмислення конкретних закономірностей розвитку системи педагогічної освіти корекційних педагогів, розширення і збагачення змісту навчальних програм, посібників з корекційної педагогіки, а також використовуватися в процесі навчальних занять у ВНЗ, де готують корекційних педагогів та підвищують їхню кваліфікацію.

Персональний внесок викладачів у вирішення питань ініціативної кафедральної науково-дослідної роботи. Результатом роботи стали розробка та апробація коректив змісту професійної та практичної підготовки корекційних педагогів згідно із сучасними тенденціями реформування загальноосвітньої школи. Було створено низку нових навчальних програм. Також, за період з листопада 2012 р. по листопад 2015 р. колективом науково-педагогічних працівників, студентами, аспірантами кафедри наукові доробки з питань ініціативної кафедральної науково-дослідної роботи висвітлено в трьох монографіях, одному підручнику, 15 навчальних і методичних посібниках, 108 наукових статтях, 112 матеріалах міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій. 94 наукові праці, які мають емпіричну складову підготовлено студентами у співавторстві з викладачами.

Гладуш В.А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри, дослідив генезис професійної і практичної підготовки вчителя, висвітлив особливості та тенденції розвитку корекційної

освіти в Україні, зробив теоретичний аналіз змісту навчальних програм фахової і практичної підготовки студентів спеціальності «Корекційна освіта» на сучасному етапі. Результати досліджень втілено в курси навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності «Корекційна освіта», педагогічна деонтологія» (змістовий модуль «Вища дефектологічна освіта в Україні»), «Корекційна психопедагогіка» (змістовний модуль «Професіограма корекційного педагога»), «Історія корекційної психопедагогіки» (змістовний модуль «Корифеї вітчизняної дефектологічної науки»); висвітлено в 2-х монографіях, 5-ти навчальних посібниках, 25 наукових статтях, з яких в 16 фахових виданнях, 2 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій. Здійснює наукове керівництво дисертаційними дослідженнями «Психолого-педагогічні основи формування іміджу вчителя-дефектолога» (В.М. Шевчук), «Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя-логопеда в системі післядипломної педагогічної освіти» (Т.В. Байбара), «Особливості індивідуальної форми навчання у дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку» (Ю.О. Антибура), «Патріотичне виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку засобами музейної педагогіки» (Т.О. Рибкіна), «Формування корекційної складової учителя інклюзивної школи в системі післядипломної педагогічної освіти» (Я.Ю. Баранець).

Бондаренко З.П., кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету психології з виховної роботи, досліджує питання актуалізації волонтерської діяльності студентів в університеті як важливого засобу набуття необхідної професійної компетентності майбутнього корекційного педагога. Результати наукового пошуку втілено в курси навчальних дисциплін «Спецметодика роботи з дітьми-сиротами», «Спецметодика роботи гувернера-дефектолога», «Соціально-педагогічні основи волонтерської діяльності», «Соціальна педагогіка» та висвітлено в 2-х монографіях, 5-ти навчальних посібниках, 18 наукових статтях, з яких 9 у фахових виданнях, 35 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Гарнюк Л.Г., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання організації та проведення педагогічної практики студентів. Результати наукового пошуку втілено в зміст навчальних дисциплін «Основи сурдопедагогіки», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи» та програму педагогічної практики студентів та висвітлено в науковій статті фахового видання.

Зимівець Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання упровадження в навчальний процес студентів інтерактивних форм навчання. Результати наукового пошуку втілено в курси навчальних дисциплін «Інтерактивні технології в сучасній соціально-педагогічній роботі», «Освітні тренінги в роботі корекційного педагога», «Педагогіка здоров'я» та висвітлено в 1 підручнику з грифом МОН України, 1 навчально-методичноиу посібнику, трьох наукових статтях, 10 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Коробов Є.Т., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання розуміння та засвоєння навчальної інформації студентами. Результати наукового пошуку втілено в зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» та висвітлено в трьох наукових статтях, 19 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Купрас В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання формування професійних компетентностей майбутніх корекційних педагогів. Результати наукового пошуку втілено в зміст курсів навчальних дисциплін «Основи тифлопедагогіки», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спецзаклади», «Основи педагогіки інклюзивного навчання» та висвітлено в одному навчально-методичному посібнику, 6 наукових статтях, 2 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Лепетченко М.В., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання формування професійної компетентності вчителя-логопеда. Результати дослідження втілено в курси навчальних дисциплін «Логопедія з практикумом», «Організація роботи логопеда», «Логоритміка» та висвітлено в трьох навчально-методичних посібниках, 6 наукових статтях, 2 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Нетьосов С.І., кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультета психології з навчальної роботи, досліджує питання формування професійної компетентності застосування інформаційних технологій в практиці роботи корекційного педагога. Результати пошуку втілено в програму курсу «Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання», «Корекційна андрагогіка» та висвітлено в 2 монографіях, 3 наукових статтях, 2 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Никоненко Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання компетентнісного підходу до підготовки вчителя спеціальної

школи. Результати пошуку втілено в зміст навчальної програми педагогічної практики студентів, курсів «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка» та висвітлено в 1 монографії, 3 навчально-методичних посібниках, з яких 2 з грифом МОН України, 11 наукових статтях, 11 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Ніколенко Л.М., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання соціальної складової професійної підготовки корекційних педагогів. Результати пошуку втілено в курси навчальних дисциплін «Основи теорії і методики виховної роботи», «Методика образотворчої діяльності», «Методика ручної праці» та висвітлено в 1 монографії, 1 навчально-методичному посібнику, 14 наукових статтях, 13 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Приходько Т.П., кандидат педагогічних наук, доцент, досліджує питання формування професійного портфоліо студента-випускника спеціальності «Корекційна освіта». Результати наукового пошуку втілено в курс навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі» та висвітлено в 3 навчально-методичних посібниках, 11 наукових статтях, 11 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Переворська О.І., кандидат філологічних наук, доцент, досліджує питання розвитку мовленнєвої комунікації та педагогічної творчості в майбутніх корекційних педагогів. Результати пошуку втілено в зміст навчальних дисциплін «Риторика, культура мовлення корекційного педагога», «Основи теорії мовленнєвої комунікації», «Формування комунікативних умінь», «Педагогічна творчість» та висвітлено в 3 навчально-методичних посібниках, 6 наукових статтях, 9 матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Апробація результатів дослідження. Викладачі, аспіранти і студенти кафедри постійно беруть участь у міжнародних, всеукраїнських наукових форумах, які організовуються і проводяться як в Україні, так і поза її межами. Основні результати кафедрального дослідження доповідалися та обговорювалися на *міжнародних науково-практичних семінарах, конференціях, конгресах*, зокрема: «Научная мысль информационной политики» (Пшемьсь, 2013), «Актуальные научные разработки» (Софія, 2013), «Современные научные достижения» (Прага, 2013), «Перспективные научные исследования» (Софія, 2013), «Наука и технологии: шаг в будущее»

(Прага, 2013), «Ключові питання в сучасній науці» (Софія, 2013), «Наукова Європа» (Польща, 2013), «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2013), «Психологія економічного самовизначення особи і спільноти» (Дніпропетровськ – Запоріжжя, 2013), «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2013), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2013), «Проблеми соціалізації та ресоціалізації особистості» (Луцьк, 2013), «Модернізація освітнього процесу. Аналіз проблем, шляхи їх вирішення» (Донецьк, 2013), «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, 2013), «Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія» (Горлівка 2013), «Соціальна робота: теорія, історія, інноватика» (Київ, 2014), «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2014), «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014), «Эффективные инструменты современной науки» (Прага, 2014), «Эффективные инструменты современной науки» (Прага, 2014), «Ключевые вопросы современной науки» (София, 2014), «Современная европейская наука» (Шеффилд, 2014), «Динамика современной науки» (София, 2014), «Динамика научных исследований» (Пшемьсль, 2014), «Науково-міжнародний форум: економіка, право, менеджмент, соціально-гуманітарні науки в контексті інноваційних процесів часу» (Кіровоград, 2014), «Студентська молодь в умовах глобалізації» (Дніпропетровськ, 2015), «Сучасна сім'я: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2015), «Научная мысль информационного века» (Пшемьсль, 2015), «Новейшие научные» (София, 2015), «Непреривна освіта нового сторіччя: досягнення, перспективи» (Запоріжжя, 2015), «Управлінське забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти в нових соціокультурних умовах» (Запоріжжя, 2015), «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (Одеса, 2015), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2015), «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 2015), «Ключевые аспекты научной деятельности» (Польща, 2015), «Науковий простір Європи» (Польща, 2015), «Настоящие исследования и развитие» (София, 2015), «Science with out borders» (Англія, 2015);

на всеукраїнських науково-практичних конференціях, читаннях, зокрема: «Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління». Психолого-педагогічні Демиденківські читання (Бердянськ, 2013), «Актуальні питання теорії

та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2013), «Розвиток сучасної природничо-математичної освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Запоріжжя, 2013), «Розвиток професійної компетентності менеджерів освіти: теоретико-методологічні засади» (Запоріжжя, 2013), «Інноваційні технології перепідготовки та підвищення кваліфікації управлінських та педагогічних кадрів: проблеми та перспективи впровадження» (Запоріжжя, 2013), «Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2013), «Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології» (Дніпропетровськ, 2013), «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, 2013), «Розвиток студентських ініціатив студентської молоді» (Дніпропетровськ, 2013), «Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку» (Дніпропетровськ, 2014), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2014), «Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2014), «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (Дніпропетровськ, 2015), «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2015), «Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості» (Дніпропетровськ, 2015), «Українська корекційна освіта: історія та перспективи розвитку» (Київ, 2015), «Оновлення системи управління в умовах реформування вітчизняної освіти» (Дніпропетровськ, 2015), «Актуальні питання теорії та підготовки психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2015), «Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології» (Дніпропетровськ, 2015), «Стан та перспективи розвитку соціальної роботи в Україні» (Київ, 2015).

На період з листопада 2015 р. по листопад 2019 р. колектив кафедри обрав для дослідження наукову проблему «Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості».

3.5. Організація виховної роботи зі студентами – важлива складова їх професійної готовності до роботи в закладах освіти

Для підготовки кваліфікованих, національно свідомих кадрів важливе значення має виховна робота, оскільки студентський вік є періодом найбільш інтенсивного соціального формування особистості. Це період пошуків, самоствердження і самостійності, морального удосконалення і формування соціальної зрілості, розвитку професійного мислення і способу поведінки, тобто період, який суттєво

впливає на всі подальші роки життя. А ще, цьому віку властиві не тільки активність, творче дерзання, романтичність, пошук відчуття новизни і нетерпіння до рутини, але й надмірна чутливість, хворобливе самолюбство, підвищена недовірливість та імпульсивність поведінки, максималізм, нестійкість суджень. Саме морально-психологічна нестійкість, підвищена емоційна загостреність і динамічність є тим своєрідним підґрунтям, на якому відбувається становлення і самоствердження особистості.

Головним завданням вищих навчальних закладів є надання майбутнім фахівцям системи знань, умінь та навичок, що гарантують виконання ними на виробництві своїх функціональних обов'язків, а також забезпечення культурного і духовного розвитку особистості кожного студента, виховання молодих людей у дусі найкращих людських цінностей. Тому процеси навчання та виховання нероздільні, повинні бути послідовними і безперервними. Основний шлях підвищення ефективності виховання в сучасних умовах – здійснення комплексного підходу до організації навчальної і виховної діяльності, направленої на формування суспільно свідомої особистості. Саме тому одним із пріоритетних напрямів діяльності кафедри педагогіки та корекційної освіти є виховна робота, яка включає такі основні напрями, як формування національної свідомості та громадської позиції, професійна спрямованість, моральне, патріотичне, правове, екологічне, естетичне, фізичне виховання та формування здорового способу життя.

Важлива роль у системі виховання студентської молоді на кафедрі відводиться куратору академгрупи. Куратор академгрупи – це особлива фігура у системі навчально-виховної роботи. Від його вмінь, життєвої позиції, добросовісності залежить успіх роботи. На кафедрі кураторами академгруп, у більшості, є досвідчені викладачі, які за плечима мають вже не один випуск. Є і молоді куратори, які мають значний потенціал, знання роботи зі студентським колективом. Особливо важлива роль куратора на першому році існування студентської академгрупи. Тому під керівництвом заступника декана факультету з виховної роботи доцента З.П. Бондаренко складено план роботи з першокурсниками, мета якого полегшити адаптацію до нових умов, спрямувати їх активність у потрібне русло, згуртувати групу. З кураторами систематично проводяться методичні семінари, настановчі наради, майстер-класи з питань організації дозвілля студентів у вільний від навчання час.

Зі студентами 1-го курсу проводяться екскурсії в музей університету, під час яких вони мають змогу ознайомитись з історією

ДНУ імені Олесь Гончара, його викладацьким складом та видатними людьми, які працювали у ньому або вийшли з його стін. Узвичаєними стали щомісячні відвідування викладачами та студентами кафедри театрів та музеїв міста Дніпропетровська.

Уже традиційними стали зустрічі студентів з випускниками кафедри, які продовжують здобувати корекційну освіту, але у вищих навчальних закладах Європи. Так, цікаво та змістовно проходять їхні зустрічі з магістрантами Краківського педагогічного університету, які діляться досвідом навчання в Польщі, розповідають про особливості професійної та практичної підготовки, організації самостійної роботи польських студентів.

З метою підготовки майбутніх випускників до працевлаштування зі студентами систематично проводяться дні кар'єри, на які запрошуються представники навчально-виховних дитячих закладів, що потребують потенційних корекційних педагогів. Студенти 4–5 курсів готують власні портфоліо, презентують себе як особистість та рівень своїх професійних знань. Як наслідок щорічно 95 % випускників працевлаштовуються саме в спеціальні заклади освіти, з яких до 40 % студентів починають працювати на 0,5 ставки вихователя чи вчителя-дефектолога ще перебуваючи в статусі студента. Організуються лекції з питань екологічного та естетичного виховання, проводяться зустрічі з представниками прокуратури, міліції стосовно прав і відповідальності вчителів за злочини у сфері освіти. Часто організуються вечори запитань і відповідей, де студенти мають можливість почути думку провідних фахівців у галузі педагогіки про рівень організації освіти на сучасному етапі розвитку України, зустрічі з юристами, на яких обговорювались існуючі в Україні права молодих спеціалістів.

Вже стало доброю традицією кафедри педагогіки та корекційної освіти напередодні новорічних свят відвідувати школи-інтернати з подарунками від Святого Миколая. З цією метою студенти займаються збором іграшок, канцелярського приладдя, дитячих книг, солодощів та інших речей, вкрай необхідних вихованцям інтернатів.

Одним із важливих засобів виховної роботи, оволодінні професійними компетенціями корекційного педагога стала робота Центру соціальних ініціатив та волонтерства, діяльність якого в ДНУ імені Олесь Гончара започатковано в 2002 р. Від початку цей вид соціальної допомоги надавався вихованцям дитячих будинків, дітям-інвалідам, ветеранським організаціям, учасникам АТО, але в 2013 р. спектр волонтерської допомоги розширився. Створено пілотний проект «Волонтерство в інклюзивній освіті».

Ініціатором нового проекту стала досвідчений фахівець у галузі соціальної педагогіки Зоя Петрівна Бондаренко, керівник Центру від часу його заснування. Проект має за провідну мету організацію психолого-медико-педагогічного супроводу дітей, які навчаються за інклюзивною формою навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. На початковому етапі до волонтерської діяльності було залучено студентів, які навчаються за спеціальністю «Корекційна освіта». Робота проводиться у другій половині дня, тобто в часи самостійної підготовки. Волонтери, зазвичай, виконують функції асистента вчителя.

Як показала практика, це не проста й відповідальна ініціатива громадської та педагогічної активності. Для роботи необхідні, перш за все, високі особистісні риси: гуманність, співчуття, доброта, щирість тощо. 2014 р. студенти-дефектологи 4-го курсу виконували функції асистентів у чотирьох школах Амур-Нижньодніпровського району м. Дніпропетровська. Зараз географія значно розширена. Вирішуються питання про надання допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, яким рекомендовано індивідуальну форму навчання як у домашніх умовах, так і в школі.

Зміст волонтерської діяльності спочатку полягав насамперед у наданні кваліфікованої допомоги учням у виконанні домашніх завдань у групах продовженого дня, формуванні в них важливо необхідних особистісних рис поведінки, відношення до навчальної діяльності. Згодом сфера соціальної та педагогічної допомоги була суттєво розширена. Розпочалося формування в дітей з обмеженими можливостями здоров'я соціальних, комунікативних, трудових, громадянських, правових та інших компетентностей; залучення їх до різноманітних форм позакласної роботи, що дає їм можливість презентувати свої досягнення в різних видах діяльності (участь в оглядах художньої самодіяльності, виставках творчих і художніх виробів, спортивних змаганнях тощо).

За підсумками 2013/2014 навчального року студенти-волонтери досить успішно виконали визначені завдання, про що переконливо свідчать відгуки педагогічних працівників шкіл та батьків дітей. Якщо спочатку інколи виникали думки про те, що неоплачувана робота не може бути ефективною, то нині є тверді переконання, що в цьому випадку гуманність і доброзичливість, доброта і співчуття переважають над економічними стимулами. За висловленням Яни Бондаренко (студентки 5-го курсу факультету психології), коли дивишся в очі цих дітей, забуваєш про матеріальне, а відчуваєш, що цій

дитині вкрай потрібні твоя педагогічна увага, соціальна допомога, людська щирість і тепло душі.

Важливо зазначити, що майбутні вчителі, психологи отримують вагомий досвід навчальної, виховної, соціальної, організаторської роботи і досить успішно психологічно готують себе до майбутньої професійної діяльності.

Про перші враження, проміжні результати роботи студентів йшлося під час круглого столу «Волонтерство та інклюзія: здобутки і перспективи», який відбувся 5 грудня 2013 року за участю адміністрації ДНУ імені Олеса Гончара та міської влади, громадських організацій, студентського й волонтерського активу університету. Відбулося обговорення досвіду соціального партнерства в наданні допомоги дітям з інвалідністю та можливостей поширення послуг дітям з особливими освітніми потребами в навчальних закладах міста, використання волонтерства як ресурсу соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям з інвалідністю, а також окреслено такі напрями діяльності на перспективу:

- залучення до громадської діяльності студентів інших педагогічних та гуманітарних спеціальностей, яким необхідний досвід роботи з дітьми всіх категорій у майбутньому, з метою посилення результативності проекту «Волонтерство та інклюзія». Для мотивування студентів зараховувати їм цю роботу як волонтерську педагогічну практику без відриву від навчання, що передбачається навчальним планом;

- розширення мережі загальноосвітніх закладів, що упроваджують інклюзивне навчання за допомогою волонтерської діяльності;

- спрямування зусиль на досягнення системного характеру діяльності; обговорення досягнутих проміжних результатів на семінарах і нарадах центру, презентування передового досвіду в освітянській пресі;

- установа взаємодії волонтерів з батьками дітей з особливостями розвитку, що створить нові можливості для волонтерської діяльності в якості асистента вчителя, а також з метою кращого вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, урахування цього в навчально-виховній роботі;

- наповнення волонтерської діяльності новим інноваційним змістом відповідно до особистісних потреб учнів, зокрема – розширення її видів.

Таким чином, підготовка корекційних педагогів у ДНУ імені Олеся Гончара бере свій початок із 2004 р. як виконання соціального замовлення закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини. За пройдений час здійснено сім випусків фахівців цієї спеціальності, переважна більшість яких успішно працюють у дитячих закладах освіти Дніпропетровська та Дніпропетровської області. Також сформувався потужний науково-педагогічний колектив кафедри педагогіки та корекційної освіти, здатний до впровадження сучасних принципів, форм і методів навчання, проведення науково-дослідної роботи та надання якісних освітніх послуг студентам.

Список використаних джерел:

1. Дефектологічний словник : навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
2. Звіт роботи Дніпропетровського обласного психолого-медико-педагогічного центру за 2014 рік. – Д. : ДОПМПЦ, 2015. – 65 с.
3. Історія Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара / Голова редколегії проф. М. В. Поляков. – 4-те вид, переробл. і доповн. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 308 с.

Розділ 4

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

4.1. Сучасне наукове трактування понять «компетенція» та «компетентність»

У сучасному європейському освітньому просторі компетенції та компетентності вважаються провідним критерієм готовності випускника ВНЗ до мінливих умов професійної діяльності та соціального життя. Традиційно підготовка спеціаліста передбачала засвоєння певного стандартного і незмінного обсягу знань та сформованість умінь і навичок, його кваліфікованість передбачала функціональну відповідність цілей навчання відповідно до потреб робочого місця. Проте нинішнє суспільство потребує якісно нових фахівців, які можуть швидко реагувати на типові та нетипові професійні ситуації сучасного життя, тому новітня система освіти переходить на компетентнісний підхід.

Компетенція передбачає розвиток у людини здатності до орієнтування в різноманітних складних і непередбачуваних професійних ситуаціях, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також бути готовим нести за них відповідальність [10, с. 47]. Компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до результату освіти: у навчальну програму чи курс з самого початку закладено чіткі і співставні параметри опису того, що студент знатиме й умітиме після закінчення ВНЗ [5, с. 3].

Отже, докорінно змінюється концепція підготовки майбутнього спеціаліста певного профілю у ВНЗ, що тепер полягає не лише у оволодінні ним набором знань, окремих умінь і навичок, але передусім у формуванні у нього професійної компетенції, оскільки головна мета освіти, за справедливим зауваженням В. В. Черниш [10, с. 3], полягає у формуванні здатності випускника ВНЗ до активної професійної діяльності, яка стає засобом розвитку особистості майбутніх фахівців. Отже, освіта розглядається як механізм розвитку особистості, головна її мета зосереджується на розвитку особистості, її творчих здібностей, а якість освіти визначається відповідно до рівня відповідності знань, умінь і навичок студентів вимогам, що висуваються до їхньої майбутньої професійної діяльності [1, с. 94 – 105].

Основними поняттями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» та «компетентність», які вимагають окремого

тлумачення для правильності використання термінів. **Компетенція** – це сукупність відповідних знань, навичок та вмінь, досвід діяльності індивідуума та його ставлення до неї, а також соціально зумовлені вимоги/норми, що висуваються до рівня підготовки спеціаліста.

Компетентність – це володіння фахівцем відповідною компетенцією, тобто його здатність і готовність ефективно застосовувати у типових і нетипових професійних ситуаціях накопичені знання, уміння й навички, набутий досвід. Тобто, компетентність – це успішне розв’язання професійних задач спеціаліста в межах своєї компетенції, рівень відповідності фахівця, сформульований у понятті «компетенція».

У наукових дослідженнях компетенції і компетентності ієрархічно поділяються на **ключові** (належать до загального змісту освіти, необхідні для будь-якої фахової діяльності спеціаліста і визначають успіх особистості); **базові** (відображають специфіку певної професійної діяльності фахівця); **спеціальні** (відображають специфіку певної предметної або над предметної сфери професійної діяльності та представляють реалізацію двох перших у галузі навчальної дисципліни, певної галузі професійної діяльності). Вищезазначені компетентності у своїй сукупності складають **професійну компетентність фахівця** [7] – здатність (уміння) розв’язувати професійні проблеми/питання та типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, використовуючи знання професійного та життєвого досвіду, цінностей та схильностей.

Оскільки оволодіння професійною компетентністю фахівця, зокрема педагога спеціальної школи передбачає формування кожного виду компетенцій, розглянемо їх детальніше.

Експертами Ради Європи було ухвалено **ключові компетенції для навчання упродовж всього життя**, визнані життєво необхідними для особистісної реалізації, розвитку, входження в суспільство, активного громадянства та успішного працевлаштування. Так, у рекомендаціях з навчання упродовж усього життя [13] ключові компетенції визначено основою знань суспільства та гарантують більшу мобільність та гнучкість на ринку праці, сприяючи легшій адаптації до постійних змін у світі. Вони також визнані головним фактором інновацій, продуктивності та конкурентоздатності, підвищенні мотивації та задоволення працівників та покращенні якості роботи.

У рекомендаціях Ради Європи [13] визначено **вісім ключових компетенцій (eight key competences)**, необхідних для навчання упродовж усього життя, описано їх основний зміст, навички та уміння:

- **володіння рідною мовою (communication in the mother tongue)** – можливість висловлюватись та розуміти поняття, думки, почуття, факти та судження як в усному, так і в писемному мовленні (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та взаємодіяти у відповідній творчій формі щодо повного спектра суспільних та культурних аспектів;

- **володіння іноземними мовами (communication in foreign languages)**, яке полягає, окрім сказаного вище щодо володіння рідною мовою, в умінні перекладу та розумінні міжкультурних відмінностей. Рівень володіння залежить від декількох факторів, зокрема від рівня іншомовних комунікативних умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Для виконання професійних обов'язків іноземною мовою рівень володіння повинен бути не нижчий B2 [3]. Отже, предметом курсу іноземної мови для бакалаврів на пряму підготовки «Корекційна освіта» виступає досягнення студентами знань, навичок та умінь спілкування іноземною мовою на рівні B2(+);

- **математична компетенція та базові компетенції в науці та техніці (mathematical competence and basic competences in science and technology)**. Математична компетенція полягає в умінні розвинути та використати на практиці метод математичного міркування з метою вирішити різноманітні щоденні проблеми, головними для яких є діяльність та знання. Компетенція в науці та техніці означає вдосконалення та використання на практиці знань та методів, які пояснюють навколишній світ. Це передбачає усвідомлення змін, заподіяних діяльністю людей та відповідальність кожного особисто як громадянина;

- **технологічна або цифрова компетенція (digital competence)** полягає в оволодінні базовими вміннями роботи і впевненому використанні інформаційних і комунікаційних технологій, якими користується суспільство;
- **учіння вчитися (learning to learn)** пов'язана з навчанням можливість організувати самонавчання індивідуально або у групах відповідно до власних потреб, використовуючи для цього потрібні методи та засоби;
- **суспільна та цивільна компетенції (social and civic competences)**. Суспільна компетенція означає особистісну, міжособистісну та міжкультурну компетенцію та всі форми

поведінки, які дозволяють особам діяти ефективно та конструктивно у суспільній та діловій сферах. Вона пов'язана із особистим та суспільним добробутом. Базовим тут визначається розуміння основ поведінки та різноманіття традицій, якими потрібно оперувати за різних ситуацій. Громадянська компетенція та особливо знання суспільних та політичних понять та структур (демократія, правосуддя, рівність, громадянство, суспільні права) дозволяє особам активно залучитися до демократичних перетворень;

- **винахідливість та підприємництво (sense of initiative and entrepreneurship)** – уміння втілювати ідеї в життя. Вони вимагають залучення фахових навичок та умінь, творчості, інновації та ризику, розуміння етичних цінностей, а також уміння планувати та керувати проектами з метою отримання бажаної мети;
- **міжкультурна компетенція (cultural awareness and expression)** – сприйняття важливості традицій та звичаїв, досвіду, творчих ідей та шляхів їх вираження в культурах різних народів.

Всі ці компетенції є взаємопов'язаними, оскільки головним для кожної з них є критичне мислення, творчість, ініціатива, прийняття рішень, пошук нестандартних рішень для розв'язання проблем, оцінка можливого ризику, керування почуттями та емоціями. Такі компетенції визнано ключовими, оскільки за різних можливих життєвих обставин (низький рівень теоретичної підготовки за фахом, незакінчена вища освіта, тривале безробіття, міграція) саме вони є основою для відновлення необхідних для виконання професійних обов'язків навичок і вмінь.

Базуючись на численних дослідженнях, науковці визначили основні критерії, які є базовими для визначення та відбору ключових компетенцій [12], розробили технології проектування ключових і предметних компетенцій та детально проаналізували ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти [9], як нову парадигму освіти, а ключові компетенції як результативно-цільову основу компетентнісного підходу в освіті [6; 14].

У більшості наукових досліджень, присвячених питанню професійна компетенція, визначаються ключові компетенції викладача певної дисципліни без урахування згаданих рекомендацій. Так, у дослідженнях А. В. Хуторського [9, с. 30] ключові компетенції визначаються передусім як здатність розв'язувати професійні задачі, спираючись на вміння використовувати інформацію, комунікації,

поводити себе відповідно до соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві. Відтак науковець визначає такі групи ключових освітніх компетенцій:

1) ціннісно-сміслові (ціннісні орієнтири особистості, її здатність бачити і розуміти навколишній світ, уміння обирати цільові і смислові установки своїх вчинків і діяльності, ухвалювати рішення) забезпечують механізм самовизначення в різних видах діяльності, від них залежить індивідуальний вектор навчання та загальна програма життєдіяльності людини;

2) загально-культурні (пізнання і досвід діяльності людини у галузі національної та загальнолюдської культури, морально-етичні основи життя особистості, досвід засвоєння культури світу) розширюються до культурно-логічного та загальнолюдського розуміння світу людиною;

3) навчально-пізнавальні (сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності: елементи логічної, методологічної та загально-навчальної діяльності людини: способи організації та формулювання цілей, планування, аналізу, рефлексії, самооцінювання; оволодіння креативними навичками: здобування знань, оволодіння прийомами розв'язання навчально-пізнавальних задач, дій у нестандартних ситуаціях) визначають вимоги до функціональної грамотності людини: відрізняти факти від припущень, володіння вимірjuвальними навичками, використання ймовірнісних методів пізнання;

4) інформаційні (навички діяльності з інформацією навчальних предметів та освітніх галузей, навколишнього світу) передбачають уміння користуватися різноманітними джерелами інформації, інформаційними технологіями, вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяючи головне й другорядне, а також уміння пошуку необхідної інформації у різноманітних джерелах: друкованих, електронних, її аналіз, систематизація, організація, збереження, інтерпретація та передача;

5) комунікативні (знання мов та способів взаємодії із навколишніми та віддаленими подіями та людьми; навички співпраці в групі, колективі, володіння номенклатурою різних соціальних ролей);

6) соціально-трудоі (вміння аналізувати професійні ситуації, володіння етикою професійного та суспільного спілкування тощо);

7) компетенції особистісного самовдосконалення (способи всебічного саморозвитку людини: фізичного, духовного,

інтелектуального; формування психологічної грамотності, культури мислення і поведінки).

Беручи за основу передусім психологічний аспект педагогічної діяльності, І. О. Зимня [6] встановила, теоретично обґрунтувала й описала основний перелік ключових компетенцій:

1) компетенції, що стосуються самої особистості як суб'єкта життєдіяльності;

2) компетенції, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;

3) компетенції, що стосуються діяльності людини та такі, що виявляються у всіх формах і типах діяльності.

Як зазначалось вище, у базових компетенціях відображається специфіка окремої професійної діяльності, наприклад, специфіка професії вчителя. У наукових дослідженнях немає одностайності щодо визначення єдиного переліку базових компетенцій учителя. Так, О. М. Соловова [8, с. 4] до базових компетенцій учителя іноземної мови відносить:

1) соціально-психологічну компетенцію (пов'язана з готовністю до розв'язання професійних завдань);

2) комунікативну й професійно-комунікативну компетенцію;

3) загально педагогічну професійну компетенцію (психолого-педагогічна й методична);

4) предметну компетенцію у сфері учительської спеціальності;

5) професійну самореалізацію.

Спеціальні компетенції відображають специфіку окремої навчальної або предметної сфери певної професійної діяльності. Слідом за І. О. Зимньою [6], А. В. Хуторським [9], В. В. Черниш [10] та іншими науковцями розглядаємо спеціальні компетенції як реалізацію ключових і базових компетенцій у сфері навчального предмета, певної галузі професійної діяльності, наприклад, діяльність вчителя певного предмету.

Розробляючи рекомендації для визначення рівня сформованості професійних компетенцій вчителів англійської мови у Кембріджі [15], фахівці визначили чотири групи спеціальних компетенцій, створивши одну з найдетальніших класифікацій спеціальних компетенцій, які поєднують у собі не лише викладання предмету, але й враховуючи ключові та базові компетенції педагога:

Студент та його навчальна діяльність (Learning and the learner) – розуміння основних концепцій вивчення мови та його демонстрування в процесі планування та проведення занять;

Вивчення мови та готовність до її викладання (Language learning and awareness for teaching) – усвідомлення основної термінологічної бази та вміння відповісти на запитання стосовно вивчення мов із можливим використанням довідникової або іншої необхідної літератури;

Викладання, навчання та оцінювання (Teaching, learning and assessment) – розуміння багатьох ключових принципів навчання, викладання та оцінювання, вміння спланувати заняття/цикл занять, вміння укладати певні тести для оцінювання оволодіння знаннями, навичками та вміннями;

Професійне зростання та цінності (Professional development and Values) – рефлексія над власною педагогічною діяльністю, самостійне визначення власних сильних та слабких сторін викладання та спілкування з учнями, вміння знайти шляхи удосконалення педагогічної майстерності.

Єдиною знайденою нами роботою, що стосується професійних умінь вчителя корекційної школи є розроблена американськими вченими система оцінювання підготовки вчителів спеціальної школи [11]. Вона також передбачає чотири провідні групи спеціальних компетенцій, опис яких свідчить про високі вимоги до всіх аспектів цієї педагогічної діяльності:

Планування і підготовка (Planning and Preparation) – демонстрування знання предмету, що викладається, педагогіки, психологічних та фізіологічних особливостей розвитку дітей, навчальних стандартів та вимог до кінцевих результатів навчання, володіння інформацією про засоби навчання, їх види та особливості застосування у навчальному процесі, розробка інструкцій до виконання завдання та розробка завдань для контролю набутих знань, умінь та навичок.

Класне середовище (The Classroom Environment) – створення атмосфери підтримки та поваги, встановлення культури навчання, керування навчально-виховним процесом та організація безпечного у фізичному плані простору.

Інструктування (Instruction) – вміння спілкуватися із студентами, зокрема із особливими потребами, використання прийомів запитань та дискусій, заохочення учнів до навчання, проведення оцінювання під час інструктування, демонстрування гнучкості та розуміння.

Професійні обов'язки (Professional Responsibilities) – рефлексія над викладанням, ведення записів, спілкування з сім'ями, участь у професійних об'єднаннях, професійне зростання, професіоналізм.

Незаперечною перевагою цієї класифікації є прозорість, детальність характеристики та врахування численних особливостей професійної діяльності вчителя спеціальної школи. Проте, на нашу думку, деякі аспекти навчальної діяльності та роботи вчителя в умовах української системи освіти недостатньо висвітлені. Так, укладаючи перелік спеціальних компетенцій педагогів спеціальної школи необхідно врахувати особливості психічного та фізіологічного розвитку учнів, розширити перелік нозологій учнів, підкреслити роль виховного та розвивального впливу вчителя на учнів, зазначити аспекти методичної підготовки майбутніх вчителів з кожного предмету, що викладається у спеціальних навчальних закладах, вказати на особливості підготовки фахівців у ВНЗ тощо.

Керуючись принципами укладання вищезазначених досліджень, метою яких було визначення професійних компетенцій вчителя, та враховуючи особливості підготовки фахівців у ВНЗ України, нами зроблена спроба визначення **професійних компетенцій вчителя спеціальної школи**. Після дослідження психолого-педагогічної літератури, а також затверджених Радою Європи документів, згідно з якими відбувається фахова підготовка вчителів за кордоном, для визначення професійного рівня працевлаштованих та майбутніх корекційних педагогів, нами запропоновано такі категорії:

- загальна професійна підготовка;
- викладання, навчання, оцінювання;
- педагогічне спілкування та учнівське середовище;
- професійний розвиток, цінності та рефлексія.

Визначені категорії формулювались так, щоб їх могли використовувати як сьогоденні студенти для визначення своєї готовності виконувати професійні обов'язки, так і вчителі спеціальної школи для діагностики ефективності діяльності за фахом.

До першої групи – **Загальна професійна підготовка** – нами були віднесені базові знання, уміння і навички, що формуються у період навчання у ВНЗ та удосконалюються протягом усього професійного життя. Зазначене було віднесене саме до першої групи компетенцій із кількох причин. По-перше, професійна діяльність вчителя передбачає його теоретично обґрунтовану підготовку, засвоєння новітніх знань передусім педагогічного, психологічного, а також медичного спрямування, що викликане необхідністю усвідомлювати потенційні

можливості учнів з особливими потребами. По-друге, знайомлячись із переліком професійних компетенцій, студентам слугуватиме мотиваційним стимулом той факт, що вони вже розпочали шлях успішного професійного зростання. Наведемо перелік професійних компетенцій першої групи:

Володіння теоретичними знаннями дисциплін педагогічного циклу та навичками застосовувати їх на практиці:

- знання базових педагогічних термінів, категорій та понять;
- знання основних ланок освіти та завдань кожної з них;
- розуміння основ теорії виховання, мету, категорії і завдання виховання;
- усвідомлення специфіки напрямів виховання та їх запровадження у навчально-виховному процесі;
- знання теорії про методи, прийоми і технології виховання та розуміння умов для їх використання;
- усвідомлення різноманіття засобів виховання й уміння їх використовувати з виховною метою;
- знання основних термінів та основ дидактики, її мети, категорій;
- розуміння методів, прийомів та технологій навчання, особливостей їх застосування;
- володіння теорією щодо основних типів уроків, їх структури, мети, типів завдань та правил їх використання;
- розуміння особливостей навчально-виховної діяльності у допоміжній школі.

Засвоєння теоретичних знань із психологічних дисциплін щодо особливостей розвитку учнів основної та допоміжної шкіл:

- знання ключових термінів та усвідомлення особливостей психологічного розвитку школярів;
- володіння базовими поняттями з психології, анатомії та фізіології особистості, розуміння норми розвитку та його відхилень, можливих причин вад розвитку та умов їх корекції;
- усвідомлення механізмів, закономірностей і особливостей прояву і розвитку психічних процесів, умов формування психічних особливостей особистості на різних етапах її вікового розвитку;
- усвідомлення потреби корегування матеріалу та методики викладання залежно від типу вад учнів (наприклад, аутизм, множинні порушення, розлади поведінки, розлади середнього/незначного ступеня важкості);

Володіння основами дисциплін медичного циклу:

- усвідомлення особливостей прояву фізичних та психічних вад учнів, передумов розвитку хвороб та їх перебігу;
- володіння базовими поняттями з психології, анатомії та фізіології особистості, розуміння норми розвитку та його відхилень, можливих причин вад розвитку та умов їх корекції;
- знання характерних ознак та особливостей поведінки учнів з множинними порушеннями;
- розуміння особливостей розвитку учнів із розладами поведінки;
- володіння даними про особливості розвитку учнів із розладами середнього/незначного ступеня важкості;
- знання специфіки розвитку та поведінки учнів із аутизмом;
- пропагування здорового способу життя учням та дотримання його у власному житті.

Загальна підготовка до професійної діяльності:

- можливість рідною мовою висловлюватись та розуміти поняття, думки, почуття, факти та судження як в усному, так і в писемному мовленні;
- володіння іноземною мовою для повсякденних потреб в усіх видах комунікативної діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, перекладі) та розуміння міжкультурних відмінностей;
- володіння іноземною мовою для здійснення професійної діяльності в усіх видах комунікативної діяльності на рівні незалежного користувача (B2);
- використання на практиці методів математичного міркування з метою вирішення різноманітних щоденних проблем, головними для яких є діяльність та знання (математична компетенція);
- вдосконалення та використання на практиці знань та методів, які пояснюють навколишній світ, усвідомлення змін, заподіяних діяльністю людей та відповідальність кожного особисто як громадянина (базові компетенції в науці і техніці);
- оволодіння базовими вміннями роботи і впевнене використання інформаційних і комунікаційних технологій, якими користується суспільство (цифрова компетенція);
- можливість організувати самонавчання індивідуально або у групах відповідно до власних потреб, використовуючи для цього потрібні методи та засоби (уміння вчитися);
- розуміння основ поведінки та різноманіття традицій, якими потрібно оперувати у суспільній та діловій сферах (суспільна компетенція);

– знання суспільних та політичних понять та структур, що дозволяє особам активно залучитися до демократичних перетворень та навички волонтерської роботи (громадянська компетенція);

– залучення фахових навичок та умінь, творчості, інновації та ризику, розуміння етичних цінностей, а також уміння планувати та керувати проектами з метою втілювати ідеї в життя (винахідливість та підприємництво);

– сприйняття важливості традицій та звичаїв, досвіду, творчих ідей та шляхів їх вираження в культурах різних народів (міжкультурна компетенція).

Окремою групою нами виділено **методичну підготовку вчителів**, оскільки засвоєний теоретичний матеріал і сформовані навички та вміння його застосовувати не означають успішної педагогічної діяльності. Безумовно необхідно оволодіти сучасними досягненнями методики викладання. Відносно педагогічної діяльності у спеціальній школі, вчитель повинен оволодіти методикою викладання не одного предмету (як для вчителів загальноосвітньої школи), а всіх предметів, що викладаються. Отже, вчитель повинен оволодіти основами методики викладання української мови, дитячої літератури, математики, історії, географії, ручної праці, образотворчої діяльності, природознавства, а також методикою дошкільного виховання, соціально-побутової орієнтації тощо. Наведемо узагальнений перелік методичних компетенцій вчителя спеціальної школи:

Планування і підготовка до викладання:

– уміння спланувати фрагмент заняття, урок, вивчення теми з урахуванням специфіки школи та ключових моментів, необхідних для засвоєння;

– усвідомлення зв'язків між темами та дисциплінами під час планування занять;

– підбір матеріалів для заняття, здатних зацікавити та мотивувати навчальну діяльність учнів.

Визначення кінцевих результатів викладання:

– усвідомлення потреб кожного учня та готовність сприйняття індивідуального успіху кожного учня;

– розуміння вимог суспільства до підготовки, навчання та виховання учнів, у тому числі із вадами розвитку (зокрема викладені у програмах Міністерства освіти і науки України);

– встановлення оптимальної системи викладання та чітких і прозорих критеріїв оцінювання як кожного з етапів вивчення теми, так і всього курсу;

– планування курсу вивчення предмету з урахуванням попереднього досвіду викладання, вікових та індивідуальних особливостей учнів тощо.

– адаптування змісту, структури, стилю викладання відповідно до потреб і можливостей учнів.

Знання засобів навчання та застосування їх відповідно до умов та потреб учіння:

– знання оптимальних засобів навчання, придатних до запровадження на занятті;

– використання ресурсних баз для поглиблення власних знань з педагогіки, методики викладання, психології;

– володіння інформацією про типи та шляхи пошуку прийнятних засобів навчання учнів;

– уміння користуватися різними типами засобів навчання (технічними та нетехнічними) для забезпечення навчальних потреб;

– уміння адаптувати і створювати засоби навчання і контролю результатів навчальної діяльності.

Організація фізичного простору:

– урахування фізичних особливостей учнів у плануванні навчального простору;

– усвідомлення необхідності забезпечити безпечний та зручний навчальний простір шляхом оптимального розташування меблів та фізичних ресурсів;

– передбачення та усунення можливих небезпечних ситуацій, пов'язаних із недоцільним плануванням фізичного простору.

Третя група – **Педагогічне спілкування та створення сприятливого класного середовища** – об'єднує комунікативні професійні компетенції педагога. Згадаймо влучне висловлювання Я. А. Коменського, який говорив, що справжній педагог повинен не лише знати свій предмет і володіти методикою його викладання, але й бути здатним і хотіти навчати. В умовах спеціальної школи особливо важливо для вчителя демонструвати своє позитивне ставлення до учнів, розуміння їх потреб і можливостей, яке виявляється не в заниженні вимог до рівня навченості учнів, а організації середовища, що сприяє успішному навчальній діяльності кожного учня з особливими потребами. Вважаємо, спілкування вчителя з учнями здатне зацікавити і мотивувати учнів до навчальної діяльності, і

водночас відбити в учня будь-яке бажання вчитися, особливо в сучасних умовах, коли інформація, події та ігри поза школою цікавіші, ніж пропонуються на уроках.

Створення середовища поваги, взаємодії та співпраці:

- гуманне ставлення вчителя до учнів;
- розуміння особливостей спілкування з учнями з фізіологічними або психічними розладами;
- готовність проявляти толерантність у навчально-виховній діяльності;
- забезпечення вчителем плідної взаємодії між учнями (у т.ч. із застосуванням вербальних та невербальних засобів спілкування);
- розуміння й прийняття індивідуальних стилів учіння, стратегій навчання.

Запровадження культури навчання в учнівському колективі:

- розуміння важливості вивчення дисциплін для всіх учнів;
- прийняття цінності знань, процесу їх оволодіння;
- формування педагогічного оптимізму до здобутків і результатів кожного учня;
- створення для учнів атмосфери успіху та ситуацій, у яких вони відчуватимуть гордість за свої досягнення.

Вибір оптимального стилю спілкування педагога із учнями спеціальної школи:

- знання різноманітних класифікацій стилів спілкування в школі;
- усвідомлення необхідності змінювати хід спілкування в залежності від педагогічних умов та ситуацій;
- підбір оптимальних інтонації, манери, поведінки, формулювань та звертань у спілкуванні з учнями;
- знання про бар'єри спілкування, уміння усувати їх у спілкуванні з учнями.

Застосування мовних і немовних засобів спілкування:

- формування умінь виразного та чіткого усного мовлення, навичок чіткої дикції, правильного дихання та інтонування, розстановки пауз;
- знання основних норм і правил невербального спілкування та їх використання у навчально-виховному процесі;
- гармонійне поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування у взаємодії з учнями;
- уміння використовувати технічні (у т.ч. комп'ютерні) засоби навчання на занятті.

Управління поведінкою учнів:

- педагогічний оптимізм у спілкуванні з кожним учнем;
- бажання слідкувати за змінами у поведінці учнів, спостерігати за ними;
- володіння прийомами та технікою впливу та корекції поведінки учнів та готовність їх практикувати;
- володіння прийомами вирішення конфліктних ситуацій.

Спілкування із сім'ями учнів та колегами:

- продуктивне спілкування вчителя зі своїми колегами, адміністрацією школи, батьками учнів тощо.
- готовність до зворотного зв'язку з колегами, адекватне сприйняття критики та повчань;
- інформування батьків з цілої низки організаційних питань, наприклад щодо існуючих навчальних програм;
- спілкування з родичами учня з приводу індивідуальних досягнень або проблем у навчанні/розвитку дитини;
- залучення членів сімей до навчально-виховного процесу.

До четвертої групи – **Професійне зростання та рефлексія** – відносяться особливі компетенції, які залишаються поза увагою, бо безпосередньо не впливають на хід заняття. Проте, з метою підвищення рівня викладання вчителям слід робити кроки до власного освітнього та професійного зростання та здійснювати рефлексію над своїми професійними діями та їх результатами. Вчителі повинні співпрацювати з іншими вчителями та персоналом школи, знати, як обговорювати різні питання з батьками та як ухвалювати рішення, які повністю відповідатимуть інтересам дитини. Педагогічний колектив повинен також співпрацювати для перетворення школи у безпечне та ефективне навчальне середовище для всіх учнів, а також для підвищення іміджу навчального закладу, наприклад: дотримання професійного кодексу педагога, науково-дослідницька робота, участь у професійних об'єднаннях, організація фізичного простору класу, рефлексія над викладанням тощо.

Демонстрування професіоналізму:

- дотримання професійного кодексу педагога;
- відповідність вимогам суспільства та школи;
- інтегрування в атмосферу шкільного колективу, етична та тактовна поведінка з учнями та колегами у різних педагогічних ситуаціях;
- ставлення до учнів, зокрема повага, вимогливість, толерантність, захист інтересів учнів;

– відповідальність за прийняття рішень.

Науково-дослідницька робота:

– уміння знаходити, відбирати та використовувати різні джерела інформації (навчальну, довідкову, наукову та методичну літературу на друкованих та електронних носіях);

– постійний пошук нових концептуальних знань, оволодіння новими педагогічними навичками і уміннями з метою використання їх на практиці;

– використання методів педагогічного та психологічного дослідження для навчальної та наукової роботи;

– розробка та впровадження новітніх навчальних засобів, методів та прийомів для ефективнішого засвоєння матеріалу/формування умінь та навичок у дітей з особливими потребами;

– володіння навичками виконання науково-дослідної роботи (тези виступів на наукових студентських конференціях, дослідницькі статті, курсові та дипломні роботи).

Участь у професійних об'єднаннях:

– спілкування з колегами під час методичних об'єднань, конференцій, семінарів, круглих столів з метою обговорення та розробки актуальних професійних проблем, зокрема ефективних методів та прийомів викладання у навчально-реабілітаційних центрах;

– виконання обов'язків викладача та доручень адміністрації навчального закладу;

– участь у загальношкільних та позашкільних проектах та заходах педагогічного спрямування;

– кар'єрне зростання.

Рефлексія над викладанням:

– обміркування правильності проведених педагогічних дій;

– використання накопиченого власного педагогічного досвіду у подальшому викладанні.

Ведення записів:

– постійне фіксування даних про виконання учнями завдань, обов'язків, доручень, участь у проектах, шкільних та міжшкільних заходах;

– занесення інформації про індивідуальний прогрес кожного учня у навчанні та вихованні, особливості розвитку та аналіз;

– нотування подій неметодичного характеру (записи про події шкільного життя).

Запропонований перелік професійних компетенцій вчителя спеціальної школи охоплює основні аспекти професійної діяльності

вчителя спеціальної школи в Україні, а також в освітніх системах інших країн. Проте, його використання у процесі підготовки майбутніх вчителів спеціальної освіти у ВНЗ видається непродуктивним без залучення рівневого підходу до визначення здатності виконувати професійні обов'язки вчителя спеціальної школи.

Отже, постає нагальна потреба у розробці системи професійних компетенцій педагога спеціальної школи, яка б враховувала прогресивні аспекти найкращих існуючих вітчизняних та зарубіжних класифікацій професійних компетенцій педагога та базувалась на специфіці виконання професійних обов'язків у спеціальних школах України. Вирішенню цієї задачі буде присвячено наступний підрозділ нашого дослідження.

4.2. Рівневий підхід у сучасній професійно орієнтованій підготовці вчителя спеціальної школи

Як справедливо зазначають науковці [10, с. 62], приєднання України до Болонського процесу вимагає уніфікації опису навчального процесу на всіх його ланках – від дошкільної до післядипломної, єдиних рівнів сформованості базових і ключових компетенцій спеціалістів, що дозволяє створити в Україні подібний механізм рівневого розвитку навчально-виховного процесу.

Отже, зміст підготовки конкурентоздатних фахівців для роботи з особами з особливими потребами у загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах неможливо конкретизувати, доки не розроблена система професійно орієнтованих умінь вчителя, яка ґрунтується на рівневому підході до визначення здатності вчителя виконувати педагогічну діяльність із особами з особливими потребами.

У сучасній педагогічній літературі зустрічається три трактування терміна «*рівневий підхід*». По-перше, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [4] ВНЗ України переходять на двоєрівневу систему підготовки фахівців: *бакалавріат і магістратуру*. По-друге, рівневий підхід означає ієрархію державних освітніх стандартів, типових та робочих програм. По-третє, у методичній літературі з викладання іноземної мови рівневий підхід визначається *директивними документами*, що фіксують вимоги до рівня володіння мовою різними категоріями тих, хто навчається, (такими, наприклад, є шкала рівнів Ради Європи 2001 – 6 рівнів [3], Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993 – 10 рівнів, Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993 – 9 рівнів, Концепція викладання іноземних мов в Україні (проект) 1996 – 14 рівнів, Australian Second Language

Proficiency Rating 1982 – 10 рівнів тощо). Відповідно, якщо мова йде про підготовку вчителів спеціальних шкіл, у таких документах повинні фіксуватися вимоги до рівня оволодіння професійно орієнтованими вміннями.

Проте, оскільки такі документи лише в процесі розробки для інтеграції освітньої системи України у світову рівень підготовки наших випускників ВНЗ повинен відповідати світовим вимогам, у межах нашого дослідження термін «**рівневий підхід**» розумітимемо як ступінь досягнутого успіху під час оволодіння професійними компетенціями за відведений для цього проміжок часу.

У системі оцінювання підготовки вчителів спеціальної школи Ч. Даніельсон [11] та вчителів англійської мови [15], про які зазначалось у попередньому розділі, також використовується рівневий підхід, представлений чотирма рівнями. Перша рівнева система представлена такими рівнями: незадовільний (Unsatisfactory), базовий (Basic), досвідчений (Proficient), визначний (Distinguished). На нашу думку, незадовільний рівень може використовуватись при оцінці засвоєних студентом знань, умінь та навичок, проте європейський підхід до визначення рівнів досягнення компетенцій передбачає передусім педагогічний оптимізм, тобто студент, знайомлячись із описом рівня, може оцінити свої досягнення, а не свою безпорадність і безсилля перед таким новим і незнайомим світом самостійної професійної діяльності.

Саме тому ми беремо за основу підхід кембриджського синдикату [15] та слідом за проектною групою визначаємо такі рівні володіння професійними компетенціями вчителя спеціальної школи: базовий (Foundation), просунутий (Developing), досвідчений (Proficient), експертний (Expert).

Навчаючись самостійно на аудиторних заняттях або поза аудиторією і користуючись консультаціями викладача, студенти повинні мати той орієнтир, який спрямовуватиме їх діяльність, визначатиме її напрями, допомагатиме в організації її проведення, контролі результатів та самокорекції. Абітурієнтам на етапі обрання майбутньої професії необхідно ознайомитися з її детальним описом. Практикуючим педагогам, які працюють із учнями з особливими потребами, потрібно розуміти свої реальні можливості, рівень розвитку своїх професійних компетенцій відповідно ідеалу. Розробникам програм та викладачам фахових дисциплін ВНЗ для здійснення якісної підготовки молодих вчителів спеціальної освіти важливо розуміти особливості роботи спеціальних педагогів. Таким об'єктивним

орієнтиром для всіх учасників навчального процесу повинні стати рівні оволодіння професійними компетенціями, представлені у вигляді **шкали самооцінки**.

Така шкала повинна відповідати на декілька питань одночасно: що студенти можуть робити і наскільки добре вони можуть це робити. Для студента/фахівця, який користується нею та оцінює власну роботу, така шкала має відповідати на запитання: що і наскільки добре мені потрібно знати для того, щоб оволодіти професійними компетенціями на рівні, якого я прагну здобути. Для викладача, який планує курс і оцінює роботу студентів, шкала міститиме інформацію про те, що ще повинні студенти опанувати для досягнення певного рівня і наскільки гарно вони повинні це робити.

Дескриптори, запропоновані у шкалі, повинні повністю відповідати як вимогам суспільства, так і потребам студентів для сприяння заохоченню останніх до самостійної роботи, підвищенню їхнього інтересу і мотивації до навчання взагалі.

Така шкала повинна сприяти як тим, хто оволодіває професійними компетенціями педагога спеціальної школи, так і фахівцям спеціальної освіти, які працюють нині у спеціалізованих навчальних закладах та навчають учнів з особливими потребами, для визначення рівня володіння професійно орієнтованими вміннями, для організації подальшої роботи над їх оволодінням та вдосконалення педагогічної майстерності упродовж усієї педагогічної кар'єри.

Нами була поставлена мета: на основі особистісно-діяльнісного, рівневого та комунікативного підходів розробити шкалу самооцінки педагогів спеціальної освіти. Для укладання шкали самооцінки нами було проведене соціологічне дослідження, респондентами якого стали студенти ВНЗ напряму підготовки «Спеціальна/Корекційна освіта», практикуючі вчителі та адміністрація спеціальних та інклюзивних навчальних закладів, викладачі фахових дисциплін у ВНЗ напряму підготовки «Спеціальна/Корекційна освіта».

Результати проведеного нами соціологічного дослідження підтверджують висновки психологів [2] про те, що рівень уявлення студента про майбутню професію безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання. Чим краще, згідно з зазначеним респондентами середнім балом їхнього навчання, навчаються студенти, тим ближчі їхні відповіді на питання анкети до відповідей досвідчених вчителів. Таким чином, необхідно поглиблювати уявлення слабших студентів щодо потреб спеціалістів даного фаху. Проте іноді уявлення студентів, середній бал навчання яких задовільний, краще

усвідомлюють вимоги майбутньої професії ніж ті, середній бал яких – добре, як це сталося з уміннями групи «Педагогічне спілкування та створення сприятливого класного середовища». Вважаємо, що це свідчить про прихований потенціал таких студентів та певні проблеми, які виникали під час спілкування із вчителями/викладачами під час навчання у навчальних закладах.

Наступним етапом нашого дослідження стало укладання *Шкали самооцінки професійних умінь*, у розробці рівнів для якої ми орієнтувались на порядок роботи над укладанням дескриптивної шкали та використовували ті ж критерії, якими керуються у Комісії з питань освіти при Раді Європи [12; 13; 15]:

– за характером описання шкала рівнів повинна бути прийнятною для використання як у середніх, так і у вищих навчальних закладах, але змістовно вона повинна базуватись на компетентнісному підході до підготовки фахівців;

– за характером оцінювання кожен пункт повинен бути обґрунтований, базуючись на теорії обчислення, чому саме він відноситься до цього рівня; кількість рівнів повинна мати ресурси для демонстрації прогресу у навчанні на різних етапах вивчення, але такою, щоб ті, хто навчається, знали свій рівень і прогрес та не плутались у великій їх кількості, оскільки кожен з останніх матиме своє визначення та буде чітко, детально сформульований [3, с. 38–40].

Наведемо шкалу самооцінки професійних умінь вчителя спеціальної освіти (табл. 4.1), розроблену на основі особистісно-діяльнісного, компетентнісного та рівневого підходів, описаних вище.

**Шкала самооцінки професійних умінь
вчителя спеціальної освіти**

Професійні вміння	Рівні сформованості			
	Початковий	Достатній	Досвідчений	Експертний
Загальна професійна підготовка				
<i>Володіння теоретичними знаннями дисциплін педагогічного циклу та навичками застосовувати їх на практиці</i>	Я розпочав/ла роботу над оволодінням сучасними і перспективними методами напрямами педагогічних розробок і досліджень з питань навчання і виховання громадян суспільства. Я розумію основні педагогічні терміни.	Я розумію основні наукові підходи до вирішення навчальних та виховних завдань, які виникають у роботі із особами з особливими потребами. Я можу описати фундаментальні положення і прикладні аспекти педагогіки в історичній перспективі, правильно використовуючи основні наукові терміни.	Я добре розумію різні наукові підходи до вирішення типових педагогічних проблем, можу провести педагогічний аналіз навчальної і професійної діяльності, використовуючи для цього відповідні наукові терміни.	Я повністю усвідомлюю сучасні тенденції, форми і методи навчання й виховання учнів різних категорій, зокрема осіб із особливими потребами. Я можу довести власну позицію щодо ефективності їх впровадження, оскільки володію теорією та термінологією.
<i>Засвоєння теоретичних знань з психологічних дисциплін щодо особливостей розвитку учнів основної та допоміжної шкіл</i>	Я починаю вивчати основи психології особистості, закономірності формування і розвитку психіки як особливої форми життєдіяльно	Я певною мірою володію основами психології, знаю особливості поведінки учнів різних вікових груп, у тому числі учнів з особливими потребами. Я можу розтлумачити	Я добре володію основами наук психологічного циклу, правильно вживаю та розумію термінологію. Я можу розтлумачити	Я повністю усвідомлюю основи сучасних психологічних законів та особливості розвитку осіб із певними вадами. Я можу

	сті, загальні та індивідуальні норми розвитку та психологічний зміст різних вікових періодів, знайомлюсь із термінологією науки.	певну поведінку свого вихованця з допомогою іншого викладача або психологічної літератури.	поведінку та слова моїх учнів, спираючись на результати останніх психологічних досліджень.	втілювати педагогічний вплив на учнів відповідно до особливостей їх фізичного та психічного стану та особистісних якостей.
<i>Володіння основами дисциплін медичного циклу</i>	Я розпочав/ла вивчати основи медичних знань, знаю базову термінологію та опановую теоретичними знаннями щодо особливостей психо-фізіологічного розвитку дитини із певними вадами та вплив шкідливих факторів на здоров'я людини.	Я певною мірою оволодів/ла основами медичних знань з найбільш розповсюджених захворювань органів дихання, серцево-судинної системи, сечовидільної системи та інфекційних захворювань, які необхідні для забезпечення збереження здоров'я та життя дітей.	Я знаю основні ознаки патологічних станів у дітей і дорослих. Я можу надати першу долікарську медичну допомогу, знаю правила реанімації, транспортування потерпілих та припинення кровотеч. Я можу застосовувати набуті медичні знання у своїй професійній діяльності.	Я глибоко осмислюю зміни, що виникають в організмі учнів із вадами розвитку певного віку. Я володію навичками діагностики раптових захворювань та патологічних станів та надання першої долікарської медичної допомоги у разі укусів тварин, отруєнні, травмах, в умовах стихійного лиха чи екстремальних ситуацій.

Викладання, навчання, оцінювання

<p>Планування і підготовка до викладання</p>	<p>Я маю загальне уявлення про принципи планування уроків, критерії до них та вимоги програми. Я розумію інформацію планів-конспектів уроків. Я можу провести заняття за визначеним планом або укладеним з допомогою викладача конспектом, проте я не готовий(а) до непередбачуваних обставин на уроці.</p>	<p>Я можу укласти план заняття з певного предмету відповідно до вимог програми та можливостей учнів, оскільки знаю особливості та принципи планування уроків та циклів занять. Я можу провести заняття, за потреби деякою мірою адаптуючи його зміст та враховуючи особливості учнів.</p>	<p>Я можу скласти план заняття з будь-якої дисципліни, що викладається у спеціальній школі, оскільки добре розумію ключові принципи планування уроків та курсів, вимоги програми та потреби учнів. Я проводжу заняття часто і з задоволенням, за потреби адаптую план уроку та швидко реагую на непередбачувані події.</p>	<p>Я маю глибоке розуміння базових принципів планування уроків, яке використовую для розробки та планування курсу вивчення дисциплін, враховуючи особливості учнів, їх потреби, забезпечуючи і реалізацію всіх цілей навчання та залучаючи різні технічні та нетехнічні засоби навчання. Я можу розв'язати майже будь-яку непередбачувану подію під час свого заняття, ясно усвідомлюючи залежність між плануванням, діями вчителя та навчальною</p>
---	---	---	--	--

				діяльністю учнів.
Визначення кінцевих результатів викладання	<p>Я знайомлюсь із основними принципами оцінювання і його типами.</p> <p>Я можу зрозуміти вимоги програми стосовно цілей викладання на кожному етапі навчання.</p> <p>Я можу застосовувати різні види оцінювання у якості контролю засвоєння знань, умінь та навичок та стисло прокоментувати результати перед учнями.</p>	<p>Я розумію принципи оцінювання, його типи.</p> <p>Я можу обирати та створювати прості тести та завдання на основі матеріалу, що вивчається.</p> <p>Я чітко пояснюю учням критерії оцінювання їх робіт та вказую на зроблені помилки.</p>	<p>Я добре розумію принципи та різні типи оцінювання.</p> <p>Я пропоную учням певні правила роботи та обговорюю очікуваний кінцевий результат вивчення курсу.</p> <p>Я часто обираю та розробляю власні тести та завдання для відстеження прогресу у навчанні своїх учнів.</p>	<p>Я ясно усвідомлюю принципи та завдання різних типів оцінювання, зокрема зовнішнього .</p> <p>Я завжди встановлюю чіткі, прості та зрозумілі правила роботи, критерії оцінювання та обговорюю очікуваний кінцевий результат вивчення курсу.</p> <p>Я можу підібрати/ розробити/ оцінити тест/ серію тестових завдань для постійного контролю прогресу у навчанні учнів, враховуючи їх індивідуальні потреби, можливості та зовнішні вимоги.</p>

<p>Знання засобів навчання та застосування їх відповідно до умов та потреб учіння</p>	<p>Я вивчаю основні методи, прийоми та засоби навчання та виховання. Я розумію, що вони обираються відповідно до цілей та завдань педагогічного впливу та потреб учнів. Я розпочав/ла вивчати базові теорії про технічні (зокрема цифрові) та нетехнічні засоби навчання. Я можу застосувати їх на практиці з допомогою іншого викладача.</p>	<p>Я знаю різноманітні методи, прийоми та засоби педагогічного впливу, наприклад використання підручника/дидактичних матеріалів у навчальному процесі. Я в цілому розумію теоретичні принципи відбору та особливості використання засобів та технологій навчання. Я використовую на своїх заняттях дошку та інше обладнання, зокрема цифрове.</p>	<p>Я добре розумію особливості кожного методу/прийому/засобу навчання та виховання. Я переконаний(а) у підвищенні мотивації учнів до навчання завдяки використанню найдоцільніший засіб у конкретній ситуації. Я часто застосовую ефективні новітні технології (у т.ч. цифрові) у своїй щоденній викладацькій практиці, про що свідчать мої конспекти занять.</p>	<p>Я повністю усвідомлюю теоретичні основи відбору, адаптації та застосування методів/прийомів/засобів навчання й виховання і можу їх пояснити іншим викладачам. Я глибоко переконаний (а) у потенціалі впровадження новітніх засобів з метою активізації самостійної роботи учнів. Я постійно застосовую різноманітні методи/прийоми/засоби навчання та виховання (зокрема адаптації інтернет-матеріалів) відповідно педагогічної ситуації.</p>
<p>Організація фізичного простору</p>	<p>Я вивчаю принципи організації</p>	<p>Я звертаю увагу на розміщення меблів та інших</p>	<p>Я чітко розумію необхідність</p>	<p>Я постійно аналізую рівень</p>

<i>класу</i>	комфортного та безпечного приміщення, призначеного для навчання, виховання та проживання осіб з особливими потребами.	фізичних об'єктів в класній кімнаті. Я надаю допомогу учням й усуваю небезпечну ситуацію, пов'язану із неправильним плануванням навчального приміщення, в разі її виникнення.	забезпечення комфортного та безпечного приміщення для проведення заняття, зокрема з учнями з особливими потребами. Я враховую фізичні особливості учнів у розташуванні фізичних об'єктів у класній кімнаті.	безпеки перебування у навчальному закладі для учнів з особливими потребами, оскільки відчуття тривоги знижує довіру до вчителя та мотивацію до навчання. Я передбачаю і усуваю можливі небезпечні ситуації, пов'язані із недоліками планування фізичного простору.
--------------	---	---	---	--

Педагогічне спілкування та учнівське середовище

<i>Створення середовища поваги, взаємодії та співпраці</i>	Я вивчаю поняття гуманної педагогіки, стилі та моделі спілкування з учнями та критерії оптимального навчального середовища. Я намагаюсь налагодити плідну взаємодію зі своїми учнями, проте правила	Я готовий(а) проявляти толерантність та розуміння потреб особливих учнів у навчально-виховній діяльності. Я стримую вияв своїх негативних емоцій зопалу. Я розмовляю зі своїми учнями, цікавлюсь їх життям, інтересами, реагую на конфлікти між	Я активно впроваджую принципи гуманної педагогіки на практиці. Я активно спілкуюсь зі своїми учнями, проявляю турботу та повагу до кожного з них. Я реагую на кожен конфліктну	Я допомагаю своїм колегам та учням вийти з конфлікту, налагоджува ти робочу атмосферу в класі. Я завжди пропоную учням укладання кодексу співпраці та разом з ними
---	---	---	--	--

	поведінки у класі мені сформулювати важко.	учнями.	ситуацію учнів, вислуховую аргументи з повагою до всіх сторін і розв'язую її справедливо.	слідкую за його дотриманням. Я постійно цікавлюсь сімейними проблемами учнів/колег з метою організувати допомогу. Я подаю приклад створення дружнього колективу педагогів та учнів, спрямованого на плідну співпрацю.
<i>Запровадження культури навчання в учнівському колективі</i>	Я опановую технології управління діяльністю учнів. Я досліджую поняття стилі навчання, навчальні стратегії, типи учнів, особливі потреби, чинники, що впливають на навчальний процес.	Я маю детальне розуміння механізмів управління діяльністю учнів. Я використовую окремі прийоми особистісно-орієнтованого навчання для підвищення мотивації учнів, підтримання дисципліни та концентрації учнів на виконання завдання.	Я добре розумію шляхи мотивації учнів до навчання. Я підтримую ініціативи учнів, заохочую їх до самостійних пошуків та досліджень. Я ставлю високі вимоги до учнів, спонукаю їх поважати академічні досягнення своїх однокласників.	Я глибоко усвідомлюю взаємозв'язок між управлінням діяльністю учнів, шляхами підвищення мотивації до навчання та індивідуальними потребами, стратегіями та стилями навчання. Я керую навчальною діяльністю учнів численними способами з метою

				запровадження культури навчання, активізації пізнавальної роботи та забезпечення робочої обстановки на занятті.
Вибір оптимального стилю спілкування педагога із учнями спеціальної школи	Я маю базове розуміння основних класифікацій стилів спілкування педагогів з учнями, чинників, що ускладнюють спілкування та бар'єрів спілкування.	Я розумію особливості різних стилів спілкування в класі та чинники, що обумовлюють їх вибір. Я намагаюсь адекватно підбирати манеру поведінки, формулювання звертань та доручень, інтонацію тощо відповідно до комунікативного наміру.	Я обираю стиль спілкування із учнями відповідно його мети. Я часто посміхаюсь учням, оскільки радію нашій зустрічі та очікую на позитивні індивідуальні результати учнів у навчанні, вихованні та розвитку.	Я повністю усвідомлюю вплив стиля спілкування педагога на поведінку та мотивацію учня. Я уникаю створення зайвих бар'єрів спілкування та проваджу особистісно-орієнтовану навчально-виховну роботу з метою забезпечення особливих потреб своїх учнів.
Застосування мовних і немовних засобів спілкування	Я знайомлюсь із значенням вербальних/ невербальних засобів спілкування.	Я працюю над розвитком та удосконаленням власних вербальних/ невербальних засобів спілкування. Я часто спостерігаю за співбесідниками,	Я повністю розумію значення невербальних засобів комунікації та співвідношу їх зі змістом висловлювання у співбесідника	Я глибоко усвідомлюю вплив немовних засобів спілкування на навчальну мотивацію учнів та їх стосунки з

		їх манерою спілкуватись та проявом вербальних та невербальних засобів.	і в себе. Я спостерігаю за невербальною реакцією учнів на різні ситуації, наприклад, на пояснення нового матеріалу, щоб краще зрозуміти їх стан.	іншими учнями та педагогами, тому ретельно слідкую за собою, спостерігаю за поведінкою колег та учнів з метою виявити можливу конфліктну ситуацію.
Управління поведінкою учнів	Я знайомлюсь із поняттям «педагогічний оптимізм». Я опановую основні прийоми керування діяльністю учнів на уроках та у позаурочний час.	Я докладно розумію багато прийомів управління діями учнів на уроках та у позаурочний час. Я спостерігаю за учнями, їх спілкуванням з однолітками та дорослими, спонукаю їх допомагати один одному за потреби.	Я активно використовую у своїй педагогічній практиці різноманітні прийоми впливу та корекції поведінки учнів. Я регулярно спостерігаю за поведінкою учнів, фіксую зміни у їх поведінці, заохочую їх до співпраці та взаємодопомоги. Я змінюю різні форми класної та позакласної роботи, шукаючи найефективні	Я докладно розумію широкий спектр прийомів та технологій керування та корекції поведінки учнів, формування їх як особистостей. Я постійно спостерігаю за своїми учнями і відкриваю в них нові та прекрасні риси. Я впливаю на учнів по-різному, працюючи індивідуально чи групами,

			ші.	відповідно до рівня розвитку учня/ колективу та мети роботи.
Спілкування із сім'ями учнів та колегами	Я знаю перелік основних питань, які найчастіше обговорюються я викладачами з батьками. Я опрацьовую педагогічні і психологічні джерела з метою пошуку інформації про сімей із дітьми з особливими потребами, про специфіку спілкування із батьками загалом.	Я можу розказати батькам учня про прогрес у навчанні, вихованні та розвитку їх дитини. Я можу розповісти батькам про нові навчальні програми, про можливості для фізичної/ психологічної реабілітації, що пропонуються навчальним закладом.	Я активно спілкуюсь із батьками для обговорення індивідуальних досягнень учнів та шукаю шляхи їх залучення у навчально-виховний процес. Я охоче відповідаю на запитання батьків щодо індивідуальних досягнень чи проблем їхніх дітей.	Я постійно підтримую спілкування із сім'ями своїх учнів, пам'ятаю особливості кожної сім'ї, часто обговорюю досягнення та проблеми учнів з їх батьками, знаю шляхи ефективного залучення сімей до навчально-виховного процесу.

Професійний розвиток та рефлексія

Демонстрування професіоналізму	Я вивчаю професійний кодекс педагога. Я намагаюсь поводитись тактовно і толерантно зі своїми учнями, проте не маю повної впевненості у правильності кожної педагогічної дії. Я вчасно виконую	Я знаю і намагаюсь дотримуюсь професійного кодексу педагога. Я добре розумію необхідність інтегрування в атмосферу шкільного колективу, етичної та тактовної поведінки з учнями та колегами у різних педагогічних ситуаціях. Я розумію	Я дотримуюсь професійного кодексу педагога. Я можу поєднувати у своїй професійній діяльності відповідність вимогам суспільства, навчального закладу та потребам своїх учнів. Я допомагаю	Я маю філософське тлумачення професійних, соціальних та моральних аспектів відповідальності вчителя у сучасному світі. Я активно сприяю професійному розвитку своїх колег,
---------------------------------------	---	--	--	--

	завдання/доручення та професійні обов'язки.	відповідальність за недоречні педагогічні дії, тому швидко реаую на недоліки своєї педагогічної діяльності та покращую педагогічний вплив.	професійному розвитку інших колег незалежно від посадових обов'язків, своєю роботою роблю посильний внесок у розвиток навчального закладу.	навчального закладу та педагогічної науки в цілому відповідно до своєї посади та додаткових професійних та громадських доручень.
Науково-дослідницька робота	Я знайомлюсь із останніми науковими дослідженнями і стосовно дітей із особливими потребами та методичними розробками навчально-виховної роботи із ними. Я можу написати звіт про проведену науково-дослідну роботу/ проходження навчальної практики/ тези на конференцію із допомогою інших викладачів.	Я можу спланувати, організувати та провести власну науково-дослідницьку роботу з метою вивчення особливостей учня/учнівського колективу/ розробленого заняття. Я можу оформити результати своєї науково-дослідної роботи у вигляді тез та виступити із ними на фаховій конференції.	Я охоче читаю науково-методичну літературу та активно публікую власні методичні напрацювання. Я часто організую та проводжу авторську дослідницьку роботу, залучаючи різноманітні методики відповідно до потреб дослідження, намагаюсь активізувати навчальний процес шляхом запровадження новітніх розробок колег.	Я обізнаний(а) з останніми розробками науковців та постійно веду пошук нових форм, технологій та засобів роботи з особливими учнями. Я публікую результати моїх наукових та методичних досліджень у фахових виданнях. Я постійно запроваджую новітні навчальні засоби, методи та прийоми у навчально-виховний процес.

<p>Участь у професійних об'єднаннях</p>	<p>Я можу виконувати доручення адміністрації навчального закладу. Я дослухаюсь порад досвідченіших колег під час професійних об'єднань щодо запровадження нових форм і прийомів викладання учням із особливими потребами.</p>	<p>Я можу брати участь у педагогічних нарадах, семінарах та конференціях, цікавлюсь питаннями, які на них обговорюють. Я можу висловити власну позицію, якщо запитають.</p>	<p>Я активно беру участь у роботі різних професійних об'єднань, педагогічних заходів та проєктів, оскільки вважаю їх корисними для розуміння актуальних педагогічних проблем і для кар'єрного росту.</p>	<p>Я постійно виступаю організатором або активним учасником конференцій, семінарів, та інших проєктів, метою яких є обговорення нагальних питань навчання та виховання учнів з особливими потребами.</p>
<p>Рефлексія над викладанням</p>	<p>Я розумію важливість осмислення результатів мого викладання та інколи намагаюсь проаналізувати своє заняття з допомогою інших викладачів. Я розумію необхідність володіння теорією для прийняття практичних педагогічних рішень.</p>	<p>Я усвідомлюю важливість рефлексії над викладанням, знаю деякі сильні та слабкі сторони себе як викладача. Я можу робити просту рефлексію свого заняття навіть самостійно і можу визначити можливі невідповідності між моїми очікуваннями та їх практичним втіленням.</p>	<p>Я визнаю важливість рефлексії процесу викладання, можу об'єктивно оцінити сильні та слабкі сторони себе як викладача. Я критично оцінюю заняття для використання результатів у подальшій діяльності та визначаю його фрагменти із невідповідностями між моїми очікуваннями</p>	<p>Я повністю переконаний /а у власних сильних і слабких сторонах викладання і навчання, визнаю невідповідність між теорією і практичним втіленням. Я постійно критично оцінюю процес і результат своєї педагогічної діяльності, активно шукаю нові методи і прийоми</p>

			та їх практичним втіленням.	роботи у широкому колі джерел.
Ведення записів	Я ознайомлений/а з деякими формами звітності і можу їх заповнювати з допомогою іншого викладача. Я розумію важливість ведення записів щодо виконання учнями завдань та їх прогресу у навчанні.	Я знаю правила ведення основних звітних документів і можу вести офіційну документацію самостійно. Я роблю окремі прості нотатки для себе.	Я добре розумію особливості ведення записів, їх роль у визначенні прогресу у навчанні й вихованні учнів. Я активно роблю власні записи, у яких також зазначаю прогрес у розвитку учнів.	Я повністю переконаний/а у необхідності ведення педагогічних записів, знаю особливості укладання кожного звітнього документу та його призначення як засобу фіксації прогресу розвитку, навчання та виховання учнів. Я постійно веду записи щодо виконання учнями завдань, їх прогресу у навчанні, подій шкільного життя та їх подробиць.

Висновки.

На основі **рівневого підходу** студенти визначають свій власний рівень володіння професійними компетенціями, що спонукатиме їх до постановки мети подальшого навчання, до самоконтролю та рефлексії над власною навчальною діяльністю. Рівневий підхід дозволить викладачу якісніше проводити зовнішній контроль і оцінювання набутих студентом умінь, враховуючи вимоги до певного рівня.

Абітурієнти, студенти напряму підготовки «Корекційна освіта», викладачі ВНЗ, вчителі-практики потребують інструменти й значущі критерії для реального оцінювання досягнутого успіху в оволодінні професійно орієнтованими знаннями, вміннями й навичками. Зокрема в умовах університетської підготовки без шкали самооцінки оцінювання з боку викладача буде суб'єктивним, а студенти не зможуть самостійно визначати досягнутий рівень знань, умінь і навичок.

Список використаних джерел:

1. Бердичевский А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94 - 100.
2. Докшукина Ф.В. От дошкольника – к студенту: путь субъектного становления // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М. :МГПИ им. М. Тореца. – Вып. 327. – С. 40–47.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. :Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> .
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ./ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. :Исслед.центр проблем качества подготовки специалиста, 2004. – 38 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании : моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой и А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.

8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ, Астрель, 2008. – 238 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – 10 с. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/0423.htm>.
10. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: монографія / В.В. Черниш. – Ленвіт, 2013. – 396 с.
11. Danielson Ch. The 2013 Framework for Teaching Evaluation Instrument, available at: <http://danielsongroup.org/books-materials/> (accessed August 15, 2015).
12. Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Background Paper. – December, 2001. – 12 p.
13. Key competences for lifelong learning (2010), Recommendation of the European Parliament and of the Council, available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (accessed February 15, 2015).
14. Nykonenko N. V. Review of the latest achievements in education of correctional school teachers in the EU countries // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – Т. 22. – № 9/1. – Вип. 20. – С. 107-113.
15. Teaching Framework: Full Level Descriptors (2014), available at: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-framework> (accessed August 15, 2015).

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

5.1. Сутність технологій

В умовах глобалізації та інформатизації сучасного суспільства до освіти ХХІ ст. загалом, і корекційної освіти зокрема, висуваються нові вимоги.

Насамперед, це стосується готовності сучасного педагога до інноваційної діяльності, що передбачає: здатність до оволодіння новими технологіями діяльності у своїй професійній сфері, значне збільшення рівня самостійності та прийняття рішень.

Перспективним напрямом розвитку корекційної освіти є використання можливостей інтерактивних технологій навчання. Ця багатогранність підпорядкована меті професійної діяльності корекційного педагога: йдеться про соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами у систему суспільних відносин.

Технологічний підхід до реалізації процесу корекційної діяльності обумовлюється ступенем її складності, необхідністю впровадження в педагогічну діяльність оптимальних способів, які б забезпечили ефективне досягнення цього завдання. А використання інтерактивних методів навчання є однією із необхідних соціально-педагогічних умов технологічного забезпечення корекційної діяльності педагога.

Саме тому вищі навчальні заклади впроваджують сучасні соціально-педагогічні інтерактивні технології навчання у процес підготовки майбутніх корекційних педагогів. Впровадження даних технологій у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до студента як об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт навчання.

Звернення науковців та практиків до такого інструменту, як технології, є обґрунтованим. Технології дають змогу науково будувати соціально-педагогічну діяльність; сприяють підвищенню її ефективності; забезпечують тиражування, відтворюваність оптимального способу реалізації соціального процесу, тобто можливість здійснення його іншими фахівцями після спеціального навчання.

У короткому словнику іншомовних слів «технологія» – слово, яке запозичено соціальними та гуманітарними науками із промисловості й визначається як сукупність знань про способи й засоби проведення промислових процесів, а також самі процеси, за яких відбувається якісна зміна оброблюваного процесу.

На думку дослідників, технологічна форма соціального процесу (у формі дотримання, здійснення певної технології) є його вищою формою, оскільки вона забезпечує взаємну «підгонку» двох перших форм: 1) об'єктної, тобто у формі послідовної зміни стану соціального об'єкта; 2) суб'єктної, або діяльнісної, тобто у формі послідовних дій суб'єкта. За допомогою технології досягається, з одного боку, раціоналізація процесу діяльності, а з іншої – оптимізація об'єктного процесу [17, с. 37].

Назву «технологія» процес діяльності отримує тільки тоді, коли його було спрогнозовано, визначено кінцеві властивості продукту та способи його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для реалізації та йому (процесу) надано хід, а отримуваний результат максимально відповідає очікуваному зразку, що можна діагностувати [25, с. 27].

Основними ознаками технології є:

- розділення, розчленовування процесу на внутрішньо пов'язані між собою етапи, фази, операції;
- координованість і поетапність дій, направлених на досягнення очікуваного результату;
- однозначність виконання процедур та операцій (вирішальна, неодмінна умова досягнення результатів, адекватних поставлених меті) [25, с. 44– 47].

У роботах В. Афанасьєва, Г. Галієва, Л. Дятченко, В. Іванова, М. Маркова, Н. Стефанова, Ю. Сурміна, В. Патрушева, Н. Туленкова та ін. технології розглядаються як:

- *система знань* про оптимальні способи перетворення та регулювання соціальних відносин і процесів у життєдіяльності людей;
- *спосіб здійснення* діяльності на основі раціонального розчленовування її на процедури й операції з їх подальшою координацією, синхронізацією і вибором оптимальних засобів та методів їх виконання;
- *метод управління* соціальними процесами, який забезпечує систему їх відтворення в певних параметрах, таких як якість, властивості, обсяг, цілісність діяльності тощо [29, с. 185 – 186].

Наведемо деякі визначення соціальних технологій як *способу здійснення діяльності*.

Соціальні технології – це :

– «спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій, що виконуються однозначно...» [25, с. 48];

– «стандартний комплекс методично описаних і практично впроваджених дій і/чи процедур, які об'єднанні у певній послідовності або сполученні і дають вимірюваний або інший відчутний соціальний результат у соціальній сфері» [29, с. 31].

Виділяються найбільш істотні: соціальна технологія – це визначена програма діяльності з вирішення, управління вирішенням соціальної проблеми; це – спеціально визначена, підготовлена й послідовно реалізована діяльність, спрямована на вирішення соціальної проблеми.

Щодо педагогічної технології, то слід зазначити, що сьогодні відсутнє єдине визначення цього поняття. Більше 300 формулювань поняття «педагогічна технологія» і його варіанти («технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті») використовується в педагогічній літературі. Сутність педагогічних технологій досліджувалась у роботах В. Беспалько, Л. Загрекової, М. Кларіна, І. Лернера, В. Сластьоніна.

Суттєвим є визначення педагогічної технології як упорядкованої сукупності дій, процедур та операцій, що інструментально забезпечують отримання діагностованого і прогнозованого результату в умовах освітнього процесу. Педагогічна технологія, як вважає І. Лернер, передбачає формулювання цілей через результати навчання, виражені в діях учнів, надійно усвідомлюваних і визначуваних [23, с. 138].

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, використання та визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів та їхньої взаємодії, які ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Основними положеннями, які розкривають специфіку педагогічної технології є такі: – педагогічна технологія – це послідовне та планомірне практичне втілення педагогічного процесу; це педагогічна система, у якій цілеспрямоване використання комплексно чи окремо способів навчання підвищує ефективність освітнього процесу,

здійснюється навчальний процес, що конструюється від заданих початкових установок (цілі та зміст навчання) і гарантує досягнення поставлених цілей.

Цілі формулюються через результати навчання, виражені в діях суб'єктів навчання. Постійно проводиться оцінювання поточних результатів, оперативний зворотний зв'язок, корекція навчання, обов'язкове завершальне оцінювання отриманого результату.

Реалізація педагогічних технологій базується на принципах, що є найбільш загальними правилами їх здійснення і слугують методологічною основою досягнення визначених результатів.

Соціально-педагогічні технології, як вважають науковці, – це механізм забезпечення мотиваційної, інформаційної й операційної культури людини; інструмент, що стимулює вільний індивідуальний вибір на рівні сучасної культури, за якого змінюється поведінка суб'єктів виховання у процесі освоєння нової цінності або покращення свого стану, спонуки до доброчесності внутрішніми потребами та переконаннями.

У роботі ми будемо спиратися на визначення соціально-педагогічної технології як:

– цілеспрямованої, найбільш *оптимальної послідовності* соціально-педагогічної діяльності (впорядкована сукупність дій, операцій і процедур) із реалізації фахівцем (фахівцями) методів (сукупності методів), засобів і прийомів, що забезпечують досягнення прогнозованої мети в роботі з людиною, групою в певних умовах середовища [26, с. 13];

– способи взаємодії соціального педагога/працівника із клієнтом, що забезпечують його соціалізацію (самовизначення і саморозвиток) у наявних чи спеціально створюваних умовах.

Сутність цих технологій є алгоритмована діяльність зі створення і використання умов, які забезпечують задоволення актуальних потреб, мобілізацію і розвиток ресурсів індивідуума.

Структура соціально-педагогічної технології підготовки корекційного педагога містить декілька обов'язкових компонентів: мета, очікуваний результат, завдання, алгоритм (послідовність дій), принципи, необхідні й достатні соціально-педагогічні умови.

Стисло розкриємо компоненти структури цієї технології.

Мета – це опис того позитивного кінцевого результату, який очікується отримати після реалізації технології, бажаний стан об'єкта, на досягнення якого спрямовується діяльність.

Результат технологій ми описуємо через критерії та показники готовності корекційного педагога до діяльності.

Завдання – дії, які належить здійснити для досягнення мети, конкретні й вимірювані можливі зміни ситуації, яка описувалася під час постановки проблеми. У них містяться кількісні дані про ступінь корисності технології. Конкретність і досяжність результату реалізації – головні вимоги до формулювання завдань.

Саме алгоритм як система послідовних дій; певний стандарт діяльності з реалізації визначених процедур є найбільш характерною ознакою технології. Процедури є окремими складовими елементами діяльності, завершені й відносно незалежні один від одного (етап, операція, вид діяльності тощо). Процедури, поетапність їх виконання визначаються завданнями технології і спрямовані на їх досягнення. Кожен етап передбачає вміст декількох методів. Метод – це спосіб здійснення діяльності, спрямованої на досягнення конкретних завдань у своєму етапі. Метод, який використовується в соціально-педагогічній технології підготовки корекційних педагогів може бути окремою технологією.

Технології підготовки корекційного педагога повинні володіти, *по-перше*, певними властивостями: привабливістю мети; простотою її обґрунтування; гнучкістю впровадження процедур й операцій; надійністю теоретичного і методичного забезпечення; професійною грамотністю і практичним досвідом; несуперечністю між процедурами й операціями конкретної технології, рівнем якості їх відтворення. *По-друге*, повинні бути вираженими ознаки технологізації: розмежування, розділення, розчленовування соціального процесу на пов'язані між собою етапи, фази; координація і поетапність дій, однозначність виконання операцій і процедур, можливість багатократного застосування відпрацьованих стандартних алгоритмів діяльності [17, с. 343].

Соціально-педагогічна технологія підготовки корекційних педагогів як структурована і впорядкована діяльність базується на певних принципах.

Принципи даних технологій, як найбільш загальні правила їх здійснення, дослідники розподіляють на дві групи. Перша група – принципи побудови технологій. До них автори зараховують принципи ефективності й оптимальності, системності, цілепокладання, синергізму, гуманізму, проблемності, надійності, інноваційності, обґрунтованого використання соціального досвіду, межі й

кардинальності, саморозвитку. Друга група – принципи різних етапів технологій, а саме: проектування, конструювання, перевірки і впровадження, функціонування [30, с. 41 – 47].

У впровадженні й здійсненні соціально-педагогічних технологій підготовки корекційних педагогів виокремлюються такі загальні принципи: *«навчаючи – вчуся», суб'єкт-суб'єктного спілкування.*

Принцип «навчаючи – вчуся» передбачає створення умов для того, щоб учасники не тільки отримали потрібну інформацію, а й мали змогу виступити у ролі навчаючого, що підвищує ступінь засвоєння і усвідомлення знань.

Принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування полягає в тому, що в освітньому процесі та міжособистісному спілкуванні постійно враховуються інтереси, почуття всіх його суб'єктів, що передбачає визнання цінності особистості іншої людини, її думок, досвіду.

Принципи реалізації є тією основою, тими «несучими опорами», на яких тримається технологія як соціально-педагогічна система.

Щодо умов зауважимо, що вибір і застосування соціально-педагогічної технології залежить від створення необхідних і достатніх умов, і сама технологія допомагає створенню нових сприятливих умов.

Особливе місце в технологічному забезпеченні соціально-педагогічного процесу підготовки корекційних педагогів займає перевірка ефективності розроблених технологій.

Ефективність соціально-педагогічних технологій визначається науковцями як кінцевий соціальний *результат*, отриманий при найменших витратах в оптимальні терміни. Ефективність показує співвідношення між результатами, отриманими при використанні технології, і витратами на її розробку та впровадження.

Використовують дві лінії аналізу ефективності порівняння мети і завдань із результатом та зіставлення ресурсів з отриманим ефектом.

Соціально-педагогічні технології створюють можливість викладачам вищої школи здійснювати процес підготовки корекційних педагогів цілеспрямованіше з визначеними концептуальними основами, принципами, змістом діяльності, за певним алгоритмом, високою вірогідністю досягнення кінцевого результату.

5.2. Інтерактивні технології як інструмент підготовки майбутніх фахівців

У реалізації соціально-педагогічних технологій підготовки корекційних педагогів особливе місце займають інтерактивні технології.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де *inter* – взаємний і *act* – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до діалогу, взаємодії. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, здобуття знань, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчально-пізнавальна діяльність відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників у соціалізуючому процесі. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент/учасник і педагог/ведучий є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання; розуміють, що вони роблять; рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Людина засвоює інформацію швидше, якщо навчання проходить інтерактивно – коли вона має можливість одночасно з отриманням інформації обговорювати незрозумілі моменти, задавати питання, відразу закріплювати отримані знання, формувати навички поведінки. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на ширшу взаємодію студентів/учасників не лише з педагогом/ведучим, але й між собою, і на домінування активності студентів у процесі навчання.

Для підтвердження висловлювань щодо ефективності інтерактивного навчання подаємо порівняльну характеристику й інших методів, які використовуються в різних моделях навчання. (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Особливості методів, які використовуються в різних моделях навчання

Група методів	Роль тих, хто навчається	Методи, прийоми
Пасивні (репродуктивні)	Об'єкт навчання (слухати, дивитись)	Лекції, читання, пояснення тренера
Активні (стимулювання пізнавальної активності,	Суб'єкт навчання (виконання творчих	Самостійна робота, проблемні, творчі

самостійності)	завдань, діалог з педагогом/тренером)	завдання, відкриті запитання тощо
Інтерактивні (постійна взаємодія всіх учасників освітнього процесу)	Рівнозначні із педагогом\тренером суб'єкти (співнавчання, взаємонавчання, навчання у співпраці)	Рольові, інтерактивні ігри, моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем тощо

Інтерактивні технології передбачають особливий, багатосторонній тип комунікації між педагогом і студентами, а також між самими студентами, причому можливі такі комунікаційні взаємодії: «студент-студент» (робота в парах), «студент-група студентів» (робота в групах), «студент-аудиторія» або «група студентів-аудиторія» (презентація роботи в групах).

Інтерактивне спілкування сприяє розумовому розвитку, активізації індивідуальних розумових процесів студентів, їх внутрішнього діалогу, забезпеченню розуміння інформації, що є предметом обміну, виведенню студента на позицію суб'єкта навчання, полегшенню сприйняття, засвоєння, взаєморозуміння учасників; заохоченню творчості учасників.

Характерною ознакою інтерактивної технології, як і інших технологій, є наявність алгоритму: розділення процесу на внутрішньо пов'язані між собою етапи; координованість та поетапність дій; однозначність виконання процедур.

Специфічними рисами інтерактивних, як і інших соціально-педагогічних технологій є: концептуальність (спирання на наукову концепцію); системність, тобто володіння всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісністю; корегованість діяльності, тобто можливість постійного оперативного зворотного зв'язку в процесі його здійснення, мультидисциплінарність, адже під час їх розробки використовуються теорії, методи, розроблені різними науками; складність, яка полягає в стандартизації та визначенні ефективності впливу; ієрархічність – інтерактивні технології передбачають використання в ролі методів технології нижчого порядку [17].

Забезпечення застосування інтерактивних технологій навчання найбільш ефективно можна реалізувати через використання тренінгу, оскільки:

– більшість ефективних змін у ставленні і поведінці людей відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті; ця форма

роботи створює можливість осмислити, усвідомити отриману інформацію, одразу ж зіставити її з діяльністю;

- це особлива групова форма навчання, яка спирається не на декларативне, а на реальне знання, що дає можливість пережити на власному досвіді те, про що йдеться;

- це ефективна форма опанування знань, інструмент для формування умінь та навичок, ставлень на відміну від повсякденного й індивідуального спілкування, відбувається більш інтенсивно, більш виражено, і – керовано.

У науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». Тренінг трактується і як форма навчання, і як форма групової роботи, і як метод, і як засіб, і як технологія (І. Вачков, Лі Девід, М. Кларин, Л. Петровська, К. Рудестам).

У широкому змісті, під тренінгом розуміють:

- спеціальну форму організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, котрі можуть бути досягнуті у відносно короткий термін;

- спосіб навчання учасників та розвиток у них необхідних здібностей та якостей, що дозволяють досягти успіху в певному виді діяльності;

- інтенсивне навчання, що досягається спеціальними інтерактивними методами.

Специфічні риси просвітницького тренінгу :

- освітня спрямованість; переважання змістового плану в роботі тренінгової групи над особистистісним. Змістовий план відповідає основній меті тренінгу (когнітивні структури, ціннісні орієнтації, установки, уміння);

- націленість на отримання динамічних знань, тобто знань під час отримання й засвоєння яких учасники відіграють вирішальну роль. Набуття такого знання приносить задоволення і породжує бажання передати його іншим. Учасники мотивовані на отримання знань, тому що вони їм потрібні, ними визначені, у них убачають вони сприятливий вплив на якість життя, досягнення благополуччя; об'єктивація суб'єктивних думок, знань учасників групи стосовно отримуваних знань, вербалізована рефлексія;

- комплексне використання активних й інтерактивних методів;

- дотримання принципів групової роботи; наявність більш-менш постійної групи (переважно 15–20 осіб), що періодично збираються на зустрічі чи працюють безперервно протягом двох–шести днів; певна

просторова організація (найчастіше робота в зручному ізолюваному приміщенні, де учасники переважну частину часу сидять у колі).

Освітній тренінг – це процес, результати котрого прогножуються, направлений на досягнення визначеної мети, завдань, у якому визначені суб'єкти (ведучий, цільова група), способи (зміст, методи), ресурси (рамкові умови); його проведення потребує дотримання певної послідовності (алгоритму).

Оскільки основне завдання тренінгу полягає у створенні освітнього середовища, зазначимо, що воно включає в себе три важливих компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. У психологічній літературі ці компоненти називають сферами відносин особистості або рівнями існування особистості. Таким чином, одне із основних завдань тренінгу, в перефразованому вигляді, полягає в активному включенні в процес навчання всіх трьох вказаних компонентів: його учасники повинні мати можливість отримувати і осмислювати інформацію (когнітивний компонент); відкрито виявляти емоції, що виникають (емоційний компонент); здійснювати навчальну діяльність (поведінковий компонент).

При проведенні тренінгу багато часу приділяється рефлексії, оскільки здатність до рефлексії допомагає людині в процесі життєдіяльності, вчить аналізувати та використовувати отриманий досвід. Усе це в сукупності дозволяє особистості отримати доступ до своїх ресурсів і можливостей, що у свою чергу дозволяє їй включати ці можливості в особистісну картину світу і в подальшому вільно користуватися ними в різних ситуаціях і контекстах.

Освітній тренінг – це технологія, оскільки процес діяльності назву «технологія» отримує тільки тоді, коли його було спрогнозовано, визначено кінцеві властивості продукту й засоби його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для реалізації та йому (процесу) надано хід, а отримуваний результат максимально відповідає очікуваному зразку, який можна діагностувати.

Для цілісного бачення тренінгу як інтерактивної технології і запланованого процесу навчання необхідно розглянути схему педагогічної взаємодії, що містить шість складових (компонентів) будь-якого тренінгу (рис. 5.1).

Отже, тренінговий процес реалізується в межах шести основних, тісно пов'язаних між собою компонентів.

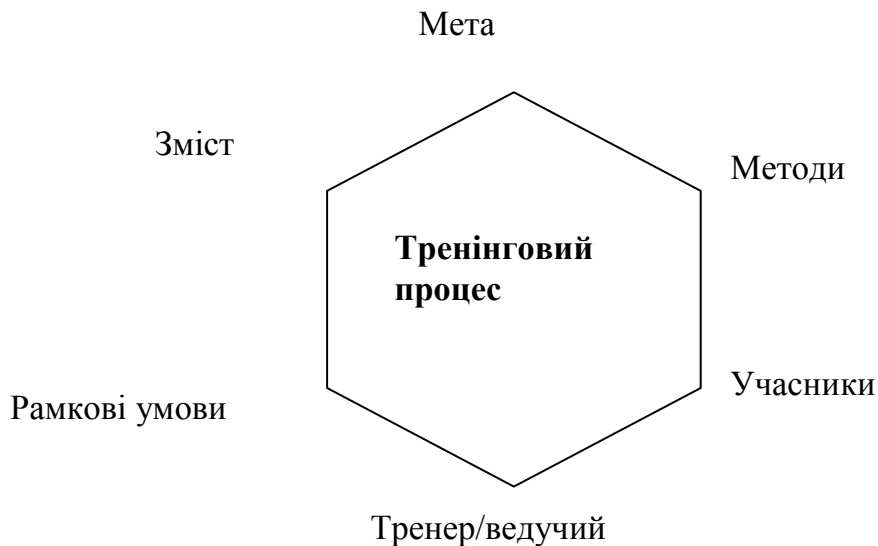


Рисунок 5.1. Взаємозв'язок компонентів тренінгу

Стисло охарактеризуємо основні компоненти тренінгу.

МЕТА – ціль, яку планується досягти. Залежно від мети тренінгу визначають тренінги психологічні, просвітницькі, освітні, тренінги лідерських якостей, ефективного спілкування тощо.

ЦІЛЬОВА ГРУПА – це група, на яку спрямована мета тренінгу. Саме від особливостей цільової групи визначається зміст тренінгу, відповідно до якого підбираються й методи тренінгу.

ЗМІСТ. Зміст тренінгу визначається із заявленої мети й особливостей та потреб цільової групи. Зміст передається у програмі тренінгу. Програма тренінгу – обов'язкова умова ефективної роботи, оскільки її підготовка дає можливість чітко усвідомити основні шляхи досягнення поставленої мети. У кожній програмі є свій обсяг. Зазвичай оптимальні часові межі тренінгової програми задаються в межах 24 – 72 годин.

МЕТОДИ. У даному контексті, метод навчання – це обмежений рамковими умовами спосіб реалізації мети тренінгу через роботу суб'єктів тренінгової діяльності (учасників і педагога-тренера).

РАМКОВІ УМОВИ. У процесі організації, проведення тренінгу важливе значення мають різні деталі, що безпосередньо не стосуються визначених елементів шестикутника, однак можуть серйозно вплинути на ефективність навчання, наприклад: стан приміщення, у якому проводиться тренінг, забезпеченість усіма необхідними матеріалами для проведення тренінгу, час початку тренінгу, його тривалість тощо.

ТРЕНЕР-ВЕДУЧИЙ – фахівець, який пройшов спеціальне навчання, володіє інформацією щодо теми тренінгу, методикою

проведення тренінгових занять. Від умінь тренера-ведучого, його кваліфікації багато в чому залежить успіх тренінгу й подальшої діяльності його учасників.

Науковці розрізняють поняття *тренінг (тренінговий курс)* і *тренінгові заняття*. Тривалість тренінгу 18 – 36–72 годин, наприклад, 6 – 8 годин у день. Тренінгові заняття тривають до трьох годин, проводяться не рідше одного разу на тиждень і складають тренінговий курс. За результатами дослідження Дугласа Кербі, результативність тренінгу може бути досягнута за умови, якщо він триває не менше 14 – 17 занять, проводиться в невеликих групах (до 20 осіб) [4, с.78].

Розкриємо алгоритм технології освітнього тренінгу через представлення основних видів діяльності, способів їх реалізації та результатів на кожному із етапів (табл. 5.2). Слід зауважити: проведення тренінгових занять також здійснюється за даним алгоритмом

Таблиця 5.2

Алгоритм технології освітнього тренінгу

Етап технології	Діяльність	Спосіб реалізації діяльності	Результат
Вступна частина тренінгу			
Вступ	Відкриття тренінгу, представлення тренерів учасникам (якщо це перше заняття), повідомлення мети та змісту тренінгу	Інформаційне повідомлення тренера	Ознайомлено учасників із тематикою тренінгу
Рефлексія	Проведення аналізу отриманих на попередньому занятті знань, набутих навичок.	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення	Аналіз отриманої інформації, знань, набутих навичок
Знайомство	Проведення знайомства	Інтерв'ю, особиста презентація. Обговорення	Створено атмосферу довіри, сприятливого навчального середовища

Етап технології	Діяльність	Спосіб реалізації діяльності	Результат
Прийняття (повторення) правил роботи групи	Прийняття, а надалі – повторення певних норм поведінки, яких мають дотримуватись усі під час тренінгу	Робота в групах, робота у великому колі. Обговорення	Учасники налаштовані на активну відповідальну роботу, створення сприятливого навчального середовища.
Очікування	Проведення завдань із визначення очікувань	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення	Визначено очікування учасників від участі в тренінгу.
Основна частина тренінгу			
	Визначення рівня поінформованості та актуалізація проблеми	Анкетування. Робота по колу. Обговорення	З'ясовано рівень знань, поінформованості учасників стосовно теми тренінгу
	Надання інформації	Інформаційні повідомлення, розда-вальний матеріал, результати напра-цювань учасників у малих групах тощо	Уведення учасників у коло понять та термінів теми тренінгу, стимулювання учасників до індивідуального пошуку інформації, засвоєння знань
	Надбання навиків	Рольові, ділові ігри, розбір конкретних ситуацій. Обговорення	Напрацювання навиків стосовно теми тренінгу.
Заклучна частина тренінгу			
	Підбиття підсумків	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення	Оцінювання отриманих результатів роботи на тренінгу

Про ефективність тренінгу, як і інших технологій, судять за тим, наскільки збігається досягнутий результат (ефект) із визначеними цілями тренінгу.

Для оцінювання тренінгу найчастіше використовують схему Д. Кірпатріка [4], яка дає можливість оцінити *чотири рівні його ефективності* через зміни, що відбуваються з учасниками.

Рівень реакції учасників – наскільки учасникам сподобалося навчання. Оцінювання реакції учасників проводиться через збір думок про тренінг, анкетування.

Рівень надбання, засвоєння знань та вмінь – які зміни відбулися з учасниками за час навчання (які факти, знання, навички, принципи й установки здобули й опанували учасники). Оцінювання засвоєння навчального матеріалу проводиться тестуванням, умінням – спостереженням.

Рівень поведінки – як у результаті навчання змінилася поведінка учасників у практичній діяльності (тестування та порівняння результатів до і після (період оцінювання може бути від місяця до півроку)).

Рівень ефекту, результат для організації – який вплив має навчання на зміну ставлень особистості, роботи організації (підвищення ефективності) загалом.

Ці зміни можна відстежити, пройшовши послідовно етапи оцінювання (кожен наступний етап оцінювання можна здійснити тільки в разі відстежування попереднього). Наприклад, якісне оцінювання змін з учасниками на тренінгу (*рівень засвоєння*) неможливе без виявлення реакції учасників на навчання (*рівень реакції*). Адекватне визначення змін поведінки учасника після навчання неможливе без оцінювання ефективності на перших двох рівнях.

Ефективність тренінгу багато в чому залежить від професіоналізму ведучих. Наведемо міжнародні тренерські стандарти: здатність визначати потреби групи в навчанні й адаптувати матеріали курсу з урахуванням специфіки роботи й виявлених потреб; знання цільової групи і її очікувань; уміння підготувати все необхідне для навчання; здатність встановлювати довірливі відносини з аудиторією, завойовувати довір'я групи; здатність управляти навчальним процесом: керувати дискусією, відстежувати групову динаміку; володіння навичками ефективної комунікації; володіння навичками ефективної самопрезентації; здатність схопити суть, уміння чітко формулювати свої думки, володіння навичками і технікою задавання запитань; уміння організувати діалог і зворотний зв'язок; здатність викликати ентузіазм учасників, заохочувати їх позитивне мислення, надихати на

застосування знань; уміння використати та поєднувати різні способи й інструменти навчання; уміння користуватися оргтехнікою.

Слід звернути увагу і на той факт, що тренінг передбачає варіативне використання різноманітних методик одночасно: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, керованих дискусій, спільного розв'язання проблемних ситуацій тощо. Вони ефективно сприяють формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці та взаємодії, а в загальному – оптимізують весь пізнавальний процес.

5.3. Методи навчання як технології

У тренінгу використовуються в ролі методів технології нижчого порядку. У технологічному циклі здійснення процесу кожна технологія, що входить до цього циклу, стає і технологією, і операцією (методом), є етапом у межах технологічного циклу, має достатньо автономну інструментальну конструкцію зі своїми вимогами, потенціалом, обмеженнями, умовами та правилами.

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х р. ХХ ст. показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента /учасника, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень були відображені на схемі, що отримала назву «Піраміда навчання (пізнання)» (рис. 5.2). Вона наочно демонструє, що чим більший ступінь участі тих, хто навчається, у процесі пізнання, тим більше інформації і навичок засвоюється учасниками.



Рисунок 5.2. Піраміда навчання (пізнання)

Лекція (5 % засвоєння) – найшвидший спосіб надання необхідної інформації необмеженій кількості слухачів. Недоліком цього методу є те, що лекція ставить учасника в пасивну позицію слухача.

Читання (10 % засвоєння) – добре забуте багатьма молодими людьми заняття. Може відбуватися наодинці чи в компанії, вдома чи у вагоні поїзда, на дивані чи на стільці, але не дозволяє досягти глибокого засвоєння інформації.

Аудіовізуальні засоби (20 % засвоєння). Люди люблять дивитися кіно, слухати радіо. Тому перегляд чи прослуховування талановитого твору – чудовий спосіб для емоційного переживання інформації.

Використання наочності (30 % засвоєння). Використовуючи наочність, педагог допомагає учасникам запам'ятовувати і засвоювати інформацію всіма каналами сприйняття: зором, слухом, дотиком і нюхом. Наочність може бути різного роду: діаграми, мультимедійна презентація, слайди, макети, моделі, роздатковий матеріал, буклети, плакати тощо.

Обговорення в групах (50 % засвоєння) дозволяє учасникам поділитися своїми думками, враженнями і відчуттями в рамках визначеної теми. Дискусії і «мозкові штурми» цінні тим, що дозволяють учасникам думати, детально розповідати про власні висновки, вислуховувати найрізноманітніші думки інших.

Навчання практикою (70 % засвоєння) – це рольові ігри, програвання ситуацій, практичні заняття, самостійні дослідження. Набутий у такий спосіб досвід допомагає засвоїти отриману інформацію.

Виступ у ролі навчаючого (90 % засвоєння) – «навигаючи – вчуся». «Скажіть мені, і я забуду. Покажіть, і я запам'ятаю. Дайте можливість обговорити, і я зрозумію. Дайте можливість навчити іншого, і я прийду до досконалості» (Конфуцій) [4].

Розглянемо характерні особливості та специфіку проведення таких інтерактивних методів, як інтерактивна гра, рольова гра, метод кейсів (аналіз ситуацій), дискусія, освітній тренінг.

Метою інтерактивних ігор може бути як безпосередній розвиток якостей особистості, так і демонстрація творчості учасників, їх позицій і можливих перспектив розвитку. Виділяють низку складних ігор: рольові, організаційні, ділові, симуляційні. За змістовим наповненням, сюжетом інтерактивні ігри дуже різноманітні. Підставами для класифікації інтерактивних ігор можуть бути: цілі ігор; кількість учасників гри; навантаження на учасників; тривалість; засоби спілкування; ступінь структурованості гри; психологічна основа інтерактивної гри; вимоги до ведучого групи; глибина інтервенції (втручання) гри тощо.

Можна виділити деякі характерні особливості та риси, що притаманні інтерактивним іграм:

- наявність учасників або груп учасників, інтереси яких значною мірою перетинаються;
- наявність чітко обумовлених правил гри, що дає однозначне розуміння рамок припустимих дій учасників;
- наявність чіткої мети, досягнення якої можливе шляхом здійснення певних дій у рамках встановлених правил;
- здійснення взаємодії з іншими учасниками гри тим способом й у тому обсязі, що обирається самим учасником;
- можливість використання учасниками різних моделей поведінки у процесі досягнення мети;
- детальна групова рефлексія й підведення підсумків по закінченню гри [4, С. 65–66.].

Одним із основних завдань інтерактивної гри є створення умов для знаходження учасниками нового значущого для них досвіду соціальної поведінки, що допоможе їм розібратися в різних життєвих ситуаціях, із розумінням й аналізом яких до цього були певні труднощі.

Взаємодія, у цьому випадку, виступає каталізатором і доповнює систему знань і уявлень стосовно певних життєвих ситуацій, що були раніше в учасників. Таким чином, інтерактивну гру можна визначити як активний метод навчання, заснований на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки.

Інтерактивна гра поміж усіх інших активних методів навчання найбільш подібна на рольову, проте, між ними також є певні відмінності. В інтерактивній грі немає поділу на групу, що грає ролі, і групу спостерігачів, які згодом беруть участь у процесі аналізу. Неодмінною умовою є участь кожного у грі, тому що основним навчальним елементом у цьому випадку виступає взаємодія. В інтерактивній грі, як і у рольовій, учасникам задається ситуація. Однак, замість конкретних ролей учасникам даються лише інструкції, яким чином їм варто діяти. Крім того, зовсім не обов'язково, щоб запропонована ситуація нагадувала життєву. Достатньо, якщо вона буде містити в собі певну проблему, яку можна вирішити.

Обов'язково в інтерактивній грі перед учасниками ставиться мета, яку вони повинні прагнути досягти, наприклад, набрати найбільшу кількість балів тощо. За відсутності такої мети сама гра буде сприйматися несерйозно, а ігрова ситуація набуде штучності, що істотно знизить її ефективність.

Цей різновид гри можна використовувати для вирішення багатьох ситуацій, які виникають у групі, у різних тематичних і проблемних сферах. За їх допомогою можна моделювати, розвивати й удосконалювати практично усі особисті та професійні навички поведінки. Оскільки метод інтерактивної гри дозволяє вирішувати різні завдання практичної діяльності, то він виступає важливим елементом професійної діяльності психологів, педагогів, соціальних педагогів/працівників. Інтерактивні ігри можуть використовуватись для навчання прийняттю рішень, рольовій поведінці, розв'язанню конфліктів, співробітництву тощо. Саме тому вважаємо цей метод достатньо дієвим у профілактиці негативних явищ у підлітковому та молодіжному середовищі, формуванні відповідального ставлення до здоров'я.

Рольова гра – спосіб розширення досвіду учасників пізнавальної діяльності шляхом створення несподіваної ситуації, в якій пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників, а потім запропонувати спосіб, який дозволить довести цю ситуацію до

логічного завершення. Рольові ігри – це невеликі сценки довільного характеру, що відображають моделі життєвих ситуацій.

У рольових іграх учасникам надається можливість:

- показати існуючі стереотипи реагування в тих чи інших ситуаціях;
- розробити і використовувати нові стратегії поведінки;
- набутти вміння повести за собою і встановлювати стосунки між людьми;
- подолати свої внутрішні побоювання і проблеми.

Рольова гра – це гарне напрацювання варіантів поведінки в тих ситуаціях, у яких можуть опинитися учасники. У рольовій грі учасник виконує роль якогось персонажу, а не свою власну. Це допомагає людині вільно експериментувати і не боятися, що його поведінка буде безглуздою.

У проведенні рольових ігор дотримуються таких правил:

1. Чітко інструктують учасників (описують сценарій ситуації, характери персонажів, вибудовують мізансцену, учасники не повинні використовувати свої власні імена).

2. Розподіляють ролі таким чином, щоб кожен учасник міг змінити своє амплуа, спробувати зіграти чужу роль, змінити ставлення до проблеми.

3. Необхідно стежити за тим, щоб ігрова ситуація чи поведінка учасників не травмували кого-небудь. Якщо це відбувається, слід втрутитися, зупинити процес, обговорити з учасниками їхню стратегію поведінки. Після закінчення гри актори і глядачі обмінюються враженнями і думками з приводу спектаклю. Далі йде спільне обговорення і вироблення найбільш ефективних стратегій поведінки в подібних ситуаціях.

Граючи, важливо не перестаратися, тому треба:

- після гри «акторів» «вивести із ролі», повернути до реальності, нагадати їм, що це була лише гра, тренування;
- не дозволяти тому самому учаснику кілька разів грати однотипні ролі, щоб він не залишився цим персонажем в очах оточуючих;
- установити ліміт часу на гру, втручатися чи припиняти її, якщо щось пішло не так і може нашкодити учасникам.

Для того щоб отримати максимальну користь від рольової гри, запропоновані ситуації мають бути максимально наближеними до реального життя. Інструкція до рольової гри повинна детально описувати

всі аспекти ситуації. Разом з тим, вона не повинна ставити жорстких умов, які б створювали перешкоди учасникам групи щодо висловлювання свого бачення того, як потрібно діяти в цій ситуації. Завдання рольової гри – створення моделей поведінки, характерних для повсякденного життя та цілком реальних осіб. Слід підкреслити, що саме поведінка, а не вияв творчих здібностей і талантів учасників є основою для подальшої дискусії. Ті учасники групи, які не беруть безпосередньої участі у розігруванні ситуації, стають спостерігачами.

Проведення рольової гри буде успішним за таких умов:

- детальної розробки плану, оскільки правильне проведення рольової гри приносить неоціненну користь учасникам. Як правило, їх слід використовувати всередині тренінгових занять, коли група здатна подолати опір, характерний для початку тренінгу;

- коректності у використанні гри, позаяк ефективність рольової гри обумовлена життєвістю та новизною переживань при її програванні. Якщо ж використовувати рольові ігри без вагомих на те причин, їх ефект буде зведено нанівець; творчість та імпровізація учасників – основа рольової гри;

- навчальні (тренінгові) заняття краще будувати таким чином, щоб наступним елементом після теоретичного матеріалу була рольова гра, яка на практиці закріплює основні теоретичні викладки.

Переваги рольових ігор:

- *набутий досвід зберігається тривалий час.* «Навчання через дію» – один із найефективніших способів наuczіння та набуття досвіду. Власні переживання запам'ятовуються та зберігаються протягом тривалого часу;

- *задоволення.* У більшості випадків рольова гра передбачає порівняно нескладний і приємний спосіб отримання знань та навичок;

- *розуміння того, як поведуть себе інші.* Рольова гра дає розуміння того, що відчувають інші люди, стикаючись із певними ситуаціями. Це розуміння може стати цінним досвідом навчання: розвиває вміння оцінювати передумови поведінки інших;

- *безпечні умови.* Рольова гра надає можливість учасникам засвоїти та закріпити різноманітні моделі поведінки. Перевагою проведення рольових ігор у режимі інтерактивного заняття слугує саме середовище.

Серед «підводних каменів» рольових ігор можна визначити:

- *штучність.* Успішність рольової гри цілком залежить від умов проведення: якщо група відчує, що сценарій гри нереалістичний за своєю суттю та не враховує деталей практичної діяльності, то цінність гри буде втрачено і її мета не буде досягнута;

– *легковажне ставлення з боку учасників*. Якщо мета вправи не має ґрунтовних пояснень і акцент зроблено на важливості демонстрації поведінки (а не акторських здібностей), існує небезпека, що рольова гра сприйматиметься, як забава;

– *елемент ризику*. Гра буде результативною лише тоді, коли група буде готова до її реалізації. Якщо члени групи боятимуться «втратити обличчя», беручи участь у грі, або емоційно не підготовлені, використання цього методу буде неефективним. Той факт, що виконання вправи контролюється, лише посилює напругу. Рольову гру слід використовувати лише тоді, коли група впоралася зі своєю тривожністю і відчуває, що її самооцінці ніщо не загрожує [4].

Обговорення є одним з основних методів інтерактивного навчання, оскільки залучає всіх учасників в активний обмін інформацією і досвідом. При обговоренні максимально посилюється взаємодія між учасницями і учасниками тренінгу.

Успішність застосування цього методу понад усе залежить від уміння педагогів/тренерів формулювати питання для досягнення певної мети. Те, як ведучі реагують на питання і коментарі, є вирішальним у створенні конструктивної атмосфери.

Ефективне обговорення можливе тільки за наявності відкритих питань. Відкриті питання, як правило, починаються зі слів «що, коли, який, чому, як...» і не підводять до однозначної відповіді «так» чи «ні». Відкрите питання стимулює самостійне мислення і обговорення. Краще, коли питання сформульовані стисло і конкретно.

Серед інтерактивних технологій соціально-педагогічної діяльності, які активно використовуються в підготовці корекційних педагогів, можна виокремити і *метод case-stady* («кейс-стаді» або *метод кейсів*).

Поняття кейса (ситуації) – одне з базових понять методу. Кейс (від англ. «case» – ситуація) – це реальні та докладно описані ситуації соціально-педагогічної практики разом із причетними до ситуації супутніми фактами, думками (від яких залежить її вирішення). Найпоширеніше визначення ситуації говорить про неї як про сукупність елементів середовища, як про фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіду. Таке розуміння ситуації дозволяє виділити так її складові: діючі особи, здійснювана ними діяльність, тимчасові й просторові аспекти ситуації.

Кейс – це опис складної ситуації, яку, для того щоб зрозуміти, потрібно спочатку розкласти на частини, проаналізувати кожную з них, а

потім знову скласти разом, щоб отримати цілісне уявлення про ситуацію. Таким чином з'являється ще одна важлива категорія методу case-stady – «аналіз ситуації».

Серед особливостей цього методу можна виділити:

- неоднозначність розгортання ситуації й характер варіативності її вирішення вчить тому, що не буває єдиноправильної відповіді й допомагає виробити кілька можливих рішень відразу;

- кейси і додатки до них дозволяють використати різноманітні джерела знань: знання отримані на лекціях та під час інформаційних повідомлень, які використовуються учасниками в аналізі ситуацій і пошуку рішень, висловлювання учасників і ведучого під час обговорення кейса, досвід, що привноситься учасниками в аудиторію;

- колективний характер пізнавальної діяльності, що припускає різноманітні форми роботи: обмін думками, обговорення, мозковий штурм, робота в малих групах, дискусію;

- індивідуальна й колективна робота в умовах вільного висловлювання ідей дозволяє говорити про творчий процес пізнання, що у свою чергу забезпечує наявність не тільки логічної моделі пізнання, але й механізмів образного пізнання.

Технологія роботи із ситуаціями в навчальному процесі полягає в тому, що: учасники аналізують кейс самостійно, намагаючись виділити в ньому проблему й усю необхідну інформацію для її рішення. Потім обговорюють свої висновки й міркування в малих групах по 3 – 5 осіб, виробляють спільні рішення. Усі варіанти рішень виносяться на загальну дискусію, де зіштовхуються різні точки зору на проблему й різні варіанти її вирішення.

До ситуацій (кейсів) висувається низка вимог. Кейс повинен містити реальну, обґрунтовану інформацію, достатню для того, щоб учасник зміг уявити себе в описаній ситуації й ототожнити з людьми, що беруть у ній участь. За своєю природою кейс тим кращий, чим у реальнішу ситуацію потрапляє той, хто її вивчає. Ситуація повинна бути зрозумілою до найменших подробиць. Однак за своєю конструкцією вона не повинна являти собою добре сформульовану проблему. Навчання пошуку й формулюванню проблеми є принциповим у застосуванні методу case-stady.

Кейс повинен являти собою ланцюг послідовних подій, які містять у собі провокаційні моменти, що сприяють появі в групі суперечок, обговорень, бажання думати, розробляти варіанти рішень; кількість описуваних подій і фактів має бути досить обмеженою.

Матеріал містить констатацію подій, а аналіз і висновки покладаються на читача. Щодо структури самого кейса, то стиль викладу повинен забезпечити оперативне знайомство з матеріалом.

До основних переваг застосування методу кейсів у процесі підготовки корекційних педагогів можна віднести: *реалізм* (використання цього методу значною мірою доповнить теоретичні аспекти проблеми); *мінімізація тиску* (дає унікальну можливість вивчити складні чи емоційно значущі питання в безпечній атмосфері тренінгу, а не в реальному житті, з реальними загрозами та ризиком у випадку неправильного рішення); *активна взаємодія* (комунікативна природа вправи надає можливість швидкої, але достатньо повної оцінки важливості проблем, які обговорюються, та рішень, які приймаються). Можливими недоліками цього методу інтерактивного навчання можуть бути: *виникнення хибних поглядів* (у реальному житті в людини навряд чи буде достатньо часу, знань, безпечних умов, щоб розв'язати проблему так, як під час навчання); *відсутність висновків* (через брак часу не завжди є можливість сформулювати певні практичні рекомендації); правдоподібність ситуацій, оскільки зміст вправи (кейсу) повинен бути таким, щоб учасники могли ідентифікуватись із запропонованими ролями та впоратись із ними.

Дискусія – це вільний вербальний обмін знаннями, ідеями чи думками між педагогом/тренером та учасниками групи у ході обговорення якогось спірного питання.

Дискусія як метод інтерактивного навчання має тенденцію обмежуватися одним питанням чи темою та будується в певній послідовності. Дискусія у багатьох випадках стосується емоційної сфери учасників групи, однак вона не повинна перетворюватися на гарячу суперечку. Важливим елементом цього методу є висловлювання своїх поглядів на те чи інше питання, при цьому повністю виключається можливість перебивати одне одного: говорить один – інші слухають.

Оскільки наявність системного підходу суттєво відрізняє дискусію від простої бесіди, незмінним правилом дискусії є виділення достатнього часу для обговорення. Часові межі повинні обговорюватися до початку дискусії, що гарантує жвавість процесу та досягнення потрібних висновків.

Дискусія ніколи не буде ефективною без належного планування та попередньої підготовки. Неможливо заздалегідь спланувати всі аспекти дискусії, але можна підготувати приблизний ескіз її проведення, який повинен: знайомити з темою; встановлювати межі дискусії; визначати

мету дискусії; окреслювати ряд основних питань, які контролювали б хід дискусії та забезпечували її спрямованість і стимуляцію, якщо активність учасників згасатиме.

Ще одним фактором, що підвищує результативність дискусії, є створення відповідного середовища. Найкраще вона проходить у дружній атмосфері, вільній від обмежень.

Щодо функції педагога/тренера під час використання цього методу, то його роль найбільш наближена до ролі посередника. Він слідкує за активністю учасників, а наприкінці дискусії узагальнює основні тези, висловлені групою, та підсумовує всі досягнуті результати.

Перевагами дискусії є: *демонстрація розуміння* (дискусія забезпечує умови, за яких досягається розуміння обговорюваної теми і надає учасникам можливість перевірити свої судження й установки щодо винесених на обговорення питань); *активна передача знань* (у випадках, коли обговорюваний матеріал не збігається з основними установками окремих учасників групи, якщо виникають неоднозначні трактування тієї чи іншої теми, дискусія – найкращий шлях передачі знань); *активна взаємодія* (за правильної організації та дотримання правил проведення дискусія потенційно передбачає високий рівень залучення учасників); *колективність результату* (дає результат, в якому представлено думки багатьох учасників).

Оскільки дискусія – це спеціально організоване обговорення проблеми, яке передбачає наявність (зіткнення) різних точок зору, то вона має й певні слабкі сторони: *відхилення від тем* (найбільша небезпека, можлива під час застосування цього методу, – це відхилення від задекларованої теми. Утримувати групу в потрібному руслі дозволить періодичне повторення предмету, теми та мети дискусії та хороше керівництво нею з боку ведучого); *значна залежність від групи* (якість дискусії значною мірою визначається глибиною знань і досвіду учасників. Саме тому, добираючи учасників заняття чи тренінгу, слід враховувати рівень їхніх здібностей, знань і досвіду).

Розглянемо також аспект використання, поряд із вищезазначеними інтерактивними методами, ще й такого виду навчально-пізнавальної діяльності як *робота з текстом*. І хоча, характеризуючи піраміду пізнання (рис. 5.2), ми зазначили, що читання дозволяє засвоїти лише близько 10 % знань, але, за умови правильного проведення та використання, воно насправді має значний інтерактивний потенціал та сприяє ефективності засвоєння знань учасниками.

Білоруські дослідники О. Карпієвич, В. Величко [18] до так званої картотеки способів роботи з текстом відносять такі з них.

«Подвійний щоденник». Цей спосіб передбачає встановлення зв'язку прочитаного матеріалу з актуальними для учасників питаннями та проблемами.

Учаснику пропонується розділити аркуш паперу на два стовпчики. У лівому стовпчику передбачається конспектування тих частин тексту, на які учасники звернули особливу увагу. В правому – необхідно написати коментарі до фрази, яка була відмічена зліва:

– Чому записано саме цю цитату?

– Над чим вона вимагає замислитись?

Таким чином, читаючи текст, паралельно слід робити записи у подвійному щоденнику. Необхідний мінімум записів може бути заздалегідь визначений тренером.

«Мозаїка». Цей метод передбачає довільне об'єднання учасників в групи, по 3 – 6 осіб, для роботи над матеріалом статті, яка відповідно, розбивається на 3 – 6 завершених за змістом частини. Кожен учасник групи отримує свою частину тексту (що визначається кількісним складом групи), працює з ним і стає експертом з його змісту. Під час ознайомлення зі своїм фрагментом кожен учасник вигадує, яким чином він буде викладати його зміст своїм колегам по групі, які з цим матеріалом незнайомі.

Потім члени різних груп, що вивчали один і той самий зміст, зустрічаються в нових групах – «групах експертів» – для обговорення своєї частини. Наприклад, учасники всіх груп, що читали уривок тексту №1, збираються разом і утворюють групу. Якщо текст розбитий на п'ять частин, то, відповідно, утворюється і п'ять експертних груп. Як правило, в експертних групах учасникам пропонується обговорити зміст своєї частини, вияснити незрозумілі питання, визначити, що саме зі змісту варто потім донести до своїх колег у «домашніх» групах, а також – яким чином це зробити.

Після цього учасники повертаються у свої початкові («домашні») групи і викладають колегам по групі свій матеріал. Таким чином, у кожного в результаті зробленої роботи повинно скластися цілісне уявлення про текст, що вивчався.

«Зигзаг (мозаїка II)». Всі учасники отримують завдання – прочитати загальний для всіх текст. Ознайомившись з усім матеріалом цілком, кожен отримує номер у своїй «домашній» групі. Згідно з цими номерами учасники на деякий час розходяться по «експертних» групах,

щоб досконало оволодіти темою і потім допомогти своїм колегам ум «домашній» групі пропрацювати і засвоїти нову інформацію. Проблемні питання для роботи в «експертних» групах можуть бути заздалегідь підготовані тренером.

«Знаю/хочу дізнатись/дізнався». Цей спосіб передбачає виконання таких дій:

- мозковий штурм, результатом якого має стати визначення того, що учасники знають з теми;
- визначення того, що вони хочуть дізнатись із тексту;
- знайомство з текстом із фіксацією того нового, що вдалося дізнатись у відповідності зі своїм вихідним запитом.

Результати такої роботи можуть бути представлені у табличному вигляді:

Знаю	Хочу дізнатись	Дізнався

„I.N.S.E.R.T.” Цей спосіб передбачає порівняння початкових очікувань з результатами читання.

Обробка тексту відбувається за допомогою таких позначок:

„+” – вкажіть місце, яке підтверджує правильність Ваших припущень;

„-” – вкажіть місце, яке спростовує Ваші припущення;

„!” – вкажіть місце, де міститься важлива інформація, яку Ви не очікували побачити;

„?” – вкажіть місце, що містить те, про що Ви хотіли б дізнатись більше.

Після читання тексту учасники можуть порівняти свої позначки.

«Карта ідей/понять». Ця методика пропонує учасникам індивідуально або в малих групах зобразити зміст тексту (або окремого поняття з тексту) у вигляді карти. Карти ідей або понять можуть бути достатньо простими, наприклад, у вигляді блок-схем, а також можуть містити складні відгалуження. Крім фіксації основних ідей та їх доказів учасники можуть встановити внутрішні логічні зв'язки запропонованого матеріалу та зобразити графічно наявні моделі.

«Запитайте у автора». Цей прийом ніби ініціює в учасників постановку запитань до автора тексту (давати пояснення в даному випадку можуть спробувати інші учасники або тренер). Для того, щоб

спонукати учасників читати активно та вимагати потім додаткових роз'яснень тексту, тренером можуть використовуватись такі фокусуючі питання:

- Про що, на вашу думку, стверджує тут автор?
- Яким чином ми могли б висловити цей зміст зрозуміліше?
- Що необхідно знати заздалегідь, щоб зрозуміти те, що ми читали?
- До яких висновків, на вашу думку, приведе аргументація автора?

«Тести з читання». Цей вид роботи пропонує учасникам, розділившись на пари, скласти один одному тест на перевірку знань тих понять та ідей, які містяться в матеріалах для читання.

Після виконання тестів парам пропонується звірити відповіді, обговорити тести щодо точності питань та їх зв'язку з текстом. Якщо в процесі обговорення між партнерами виникають серйозні суперечності, тренер може виступити в якості арбітра.

У кожного з перерахованих методів є свої переваги. Завданням педагога/ведучого є найбільш ефективно об'єднання всіх наявних методик для досягнення мети заняття/тренінгу.

Розглянуті нами особливості інтерактивних технологій навчання, дають підстави стверджувати, що такий вид організації навчально-виховного процесу може виступати одним із дієвих механізмів підготовки корекційних педагогів. За умов такого навчання широко використовуються методи, які спрямовані на стимуляцію та забезпечення взаємодії учасників, їх власну активність під час динамічного пізнавального процесу. Це, у свою чергу, дозволяє створювати умови переходу отримуваної майбутніми корекційними педагогами інформації та знань в особистий досвід, формувати професійні навички.

Застосування інтерактивних технологій навчання дозволяє так вибудувати процес підготовки корекційних педагогів, що позиція студента щодо майбутньої професійної діяльності буде сформована на основі власних дій і активності, соціальної взаємодії та безпосередньої особистої участі. Свій особистий досвід участі корекційні педагоги реалізують при розробці і проведенні інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології в освіті дітей, що мають інтелектуальні порушення, створюють сприятливе середовище, в якому корекційний педагог направляє, організовує групову роботу. Освітній тренінг як інтерактивна технологія оптимізує процес корекційної освіти за

рахунок створення можливостей для самостійного вироблення певної позиції учасника шляхом його активної участі у процесі керованої групової взаємодії за умови дотримання алгоритму, однозначного виконання процедур й операцій.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 190 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М., 2000. – 224 с.
3. Гусак П. М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович; М-во освіти і науки України; Волинський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 219 с
4. Дэвид Ли. Практика группового тренинга / Ли Дэвид. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
5. Дятченко Л. Я. Социальные технологии в управлении общественными процессами / Л. Я. Дятченко. – Белгород : Центр социальных технологий, 1993. – 343 с.
6. Заверико Н. В. Технології соціально-педагогічної діяльності. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / Н. В. Заверико; за ред. І. Д. Звереві. – К : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 147 – 160
7. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до здоров'я учнівської молоді / Н. В. Зимівець // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип.8. – К., 2005. –С.161 – 165.
8. Зимівець Н. В. Особливості технології «рівний – рівному» у профілактичній роботі з учнівською молоддю / Н. В. Зимівець // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Вип. 271. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005.– С. 60 – 64.
9. Зимівець Н. В. Навчання ровесників ровесниками – інноваційна навчально – виховна технологія / Н. В. Зимівець // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Педагогіка і психологія. – Вип. 6. – 2000.– С. 116 – 122.
10. Зимівець Н. В. «Прогнозування життєвих перспектив і проектування професійної кар'єри». Соціально-просвітницький тренінг для підлітків / Н. В. Зимівець // Культура життєвого самовизначення. Ч. III: Старша школа : метод. посіб. – К., 2003. – С. 284–314.

11. Зимівець Н. В. Сутність і структура відповідального ставлення до здоров'я / Н. В. Зимівець // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 10. – К., 2007. – С. 477–484.
12. Зимівець Н. В. «Відповідальне ставлення до життя». Соціально-просвітницький тренінг для підлітків / Н. В. Зимівець // Культура життєвого самовизначення. Ч.ІІІ: Старша школа : метод. посіб. – К., 2004. – С. 126 – 179.
13. Зимівець Н. В. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади : метод. матеріали до тренінгу / авт.-упоряд. Н. В. Зимівець; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2004. – 205 с.
14. Зимівець Н. В. Сходинок до здоров'я : 3 - е вид., перероб. та доп. / Н. В. Зимівець; [авт.-упоряд. : В. С. Петрович, О. Ю. Закусило, Н. В. Зимівець, Ф. П. Шульган., Л. М. Никитюк]. – К. : Наук. світ., 2006. – 109 с.
15. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев – М. : Академия, 2002. – 128 с.
16. Иванов В. И. Социальные технологи в современном мире / В. И. Иванов – М.–Н.Новгород, 1996. – 196 с.
17. Инновационные социальные технологии устойчивого развития / В. Н. Иванов., Патрушев В. Н., Галлиев Г.Т.– Уфа : ООО «ДизайнПолиграфСервис», 2003. – 352 с.
18. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В. В. , Карпиевич Д. В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л. Г. – 2-е изд. доп. – Мн. : Медисон, 2001. – 168 с.
19. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
20. Кей Торн. Тренинг настольная книга тренера / Кей Торн, Дэвид Маккей. – СПб., 2001. – 208 с.
21. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе / М. В. Кларин. М., 1989. – С.14 – 47.
22. Кларин М. В. Копоративный тренинг от А до Я / М. В. Кларин – М. : Дело, 2000. – 224 с.
23. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 3.

24. Липский И. А. Технологический потенциал социально – педагогической деятельности / И. А. Липский // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 34 – 42.
25. Марков М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков – М. : Прогресс, 1982. – 267 с.
26. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологи / Л. В. Мардахаев. – Рязань, 1999.
27. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К, 2002. – 255 с.
28. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн и др. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.
29. Социальные технологии : толковый словарь / отв .ред. В. Н. Иванов]. – М. : Луч.; Белгород : Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.
30. Социальные технологии межсекторного взаимодействия в современной России. / Автономов А. С., Виноградова Т. И., Замятина М. Ф., Хананашвили Н. Л. : учеб.; под общей ред. проф. А. С. Автономова. – М. : Фонд «НАН», – 2003. – С. 31.
31. Сурмин Ю. П. Теория социальных технологий: учеб. пособие / Сурмин Ю. П., Туленков Н.В. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.

Розділ 6

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

6.1. Функціональні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти

Сьогодні вирішення питань розбудови інформаційного суспільства стало однією з фундаментальних проблем розвитку цивілізації взагалі та України зокрема.

Сутність інформаційного суспільства була визначена у 1993 році Комісією ЄС як суспільства, «в якому діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надаються за допомогою інформаційних технологій та технологій зв'язку» [5].

Але вже у 1997 році зміст визначення уточнюється. На думку Європейської Комісії інформаційним суспільством слід вважати:

суспільство нового типу, що формується внаслідок глобальної соціальної революції та породжується вибуховим розвитком і конвергенцією інформаційних та комунікаційних технологій;

суспільство знання, тобто суспільство, у якому головною умовою добробуту людини і кожної держави стає знання, здобуте завдяки безперешкодному доступу до інформації та вмінню оперувати нею;

глобальне суспільство, в якому обмін інформацією не матиме ані часових, ані просторових, ані політичних меж, яке, з одного боку, сприяє взаємопроникненню культур, а з іншого – відкриває кожному суспільству нові можливості для самоідентифікації [3].

Феноменом інформаційного суспільства виступають інформаційно-комунікаційні технології, під якими розуміємо систему сучасних інформаційних інструментів, методів, прийомів праці та їх організації на основі комп'ютерно-технічних засобів і ресурсів, спрямованих на збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, передавання, поширення, представлення та використання інформації для розширення та підняття на якісно новий рівень можливостей людини відповідно до вимог сучасного розвитку науково-технічного прогресу (НТП).

Характеристика особливостей інформаційного суспільства ставить у порядок денний питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в систему освіти, а також у систему корекційної освіти як її складової.

Аналізуючи використання ІКТ у навчально-виховному та корекційно-реабілітаційному процесах, необхідно розглянути об'єкти, властивості та дидактичні можливості, притаманні інформаційним технологіям – гіпертекст, інтерактивність, мобільність, мультимедіа, моделювання, комунікативність та продуктивність, які надають широкі методичні та дидактичні можливості для організації роботи як у загальноосвітній школі, так і у системі спеціальної освіти.

Гіпертекст – це форма організації текстового матеріалу, в якій смислові його одиниці подані не в лінійній послідовності, а як система чітко вказаних можливих переходів, зв'язків між ними [45, с. 55]. Гіпертекстове подання матеріалу створює можливості для користувача досить простого пересування по документу, програмі, мережі, що створює умови для опанування інформацією у довільно визначеному порядку, для отримання значного обсягу додаткової інформації, для візуалізації структури поданого навчального матеріалу. Використання оперативного доступу до різноманітних інформаційних масивів надає можливості для орієнтування та умови для побудови власної системи причинно-наслідкових зв'язків між видами знань, забезпечує глибоке розкриття суті найважливіших у світоглядному й пізнавальному плані питань, відкриває особистості шлях до швидкого та зручного пошуку інформації.

Принципове нововведення серед засобів опанування дійсності, яке вносить комп'ютер в освітній простір, – інтерактивність. Під інтерактивністю, яку нам надають ІКТ, розуміють роботу клієнта з комп'ютером, взаємний обмін інформацією як між особою та системою в цілому, так і між окремими частинами системи за певними правилами [27, с. 218 – 222].

Інтерактивність забезпечує можливість нелінійного характеру «руху» по інформаційному масиву, закладеному в комп'ютер. Комп'ютер може продукувати чергове «висловлення», тобто надавати інформацію, яка від самого початку не закладена в пам'ять. Можливість активної взаємодії людини з електронним продуктом є головним досягненням комп'ютерних технологій навчання. Комп'ютер як інтелектуальний пристрій здатен виконувати функції, що раніше були притаманні тільки викладачеві: підказувати, задавати запитання й відповідати на них, розкривати ті або інші теми предметної галузі, у тому числі й варіативно.

Інтерактивність дозволяє, в певних межах, управляти представленням інформації: вчителі корекційної освіти можуть

індивідуально змінювати настроювання, вивчати результати, відповідати на запити програми, встановлювати швидкість подання матеріалу або число повторювань, які задовольняють індивідуальним академічним потребам дітей різних нозологій [11]. З'являється можливість найширшого використання ситуаційних рольових ігор, що є суттєвим фактором активізації корекційно-розвивального процесу в спеціальній школі.

Взаємодія навчально-педагогічних та навчально-інформаційних програмних засобів, що містять текстовий матеріал, зображення, аудіо- та відео- інформацію з інтерактивністю забезпечують усебічний та емоційний виклад інформації на занятті, що надає додаткові можливості вчителю формувати духовні цінності, почуття, особисте ставлення до певних явищ, фактів, процесів, розвивати мислення учнів.

Використання можливостей гіпертексту та інтерактивності широко використовується в програмному забезпеченні, яке організує систему роботи вчителя-логопеда та дефектолога на основі максимального врахування в корекційній роботі індивідуальних особливостей кожної дитини.

Важливою функціональною можливістю ІКТ виступає мобільність. Мобільність – це здатність до пошуку, створення, обробки, збереження й передачі інформації у сприятливому для користувача місці та в зручний спосіб і час. iPhone, iPad, мобільні телефони та ноутбуки, а також сучасний безкоштовний та бездротовий Інтернет – Wi-Fi – створюють умови для ефективного, економного та зручного використання часу для роботи з інформацією, у тому числі й з навчальною, звільнює людину при організації обов'язкового та термінового спілкування від необхідності присутності у конкретному місці. Зазначена можливість ІКТ має широкі перспективи для організації процесів соціалізації та реабілітації осіб з обмеженими можливостями, забезпечення діяльності суб'єктів системи освіти: адміністрації, викладачів, студентів та інших зацікавлених осіб.

Ефективність застосування ІКТ підвищиться, якщо використовувати можливості ІКТ не окремо, а комплексно. Так, подання об'єктів та процесів не в традиційній, текстово-описовій формі, а за допомогою фото-, відео-, графіки, анімації, звуку – мультимедіа – надає значні переваги. Людина промовляє текст обсягом в одну сторінку протягом 1 – 2 хв. За цей же час повноекранне відео надає інформацію обсягом 1,2 Гбайт [39, с. 15].

Фактор підвищення значення використання ІКТ полягає також у тому, що в цьому випадку підключені різні аналізатори особи, яка чує мову, бачить картину, предмет, фрагмент, діє – розв’язує задачі, виконує вправи та завдання – все це, у комплексній взаємодії, сприяє якісному сприйняттю та засвоєнню інформації. Значну роль у повноцінному засвоєнні інформаційного матеріалу відіграють різні види пам’яті: образна, смислова, механічна, емоційна, які «включаються» при застосуванні ІКТ, що особливо важливо в процесі корекційної роботи фахівців спеціальної освіти.

Наступною функціональною можливістю ІКТ є організація моделювання як творчий процес пізнання та дослідження понять, явищ, систем та механізмів, виявлення внутрішніх зв’язків, сприйняття об’єкта як системи шляхом створення схем, зображень, встановлення способів взаємодії елементів моделі, що, крім іншого, позитивно впливає на розвиток мислення особи.

Ці якості дозволяють вчителю системи спеціальної освіти цілеспрямовано розвивати особистість, формувати здатність творчо підходити до вирішення кожного конкретного завдання. А моделювання як метод пізнання та дослідження центральний в освітньому процесі, де використовуються комп’ютерні технології, і є важливою складовою процесу розвитку мислення, соціалізації та реабілітації осіб з особливими потребами, включення їх у суспільне життя на принципах активності.

Реалізація процесу моделювання на основі ІКТ стає можливим завдяки тому, що комп’ютер надає набір базових елементів: блоків, деталей, геометричних фігур, малюнків, музичних фрагментів тощо. Бібліотека елементів може поповнюватися вчителем, який організує та забезпечує корекційний процес. До запропонованих елементів застосовується набір операцій: виокремлення, переміщення, копіювання, вставляння/вилучення, трансформація (масштаб, поворот, симетрія, перспектива та ін.). Поєднуючи різні види інформації (текст, малюнок, звук, анімація), мультимедійні системи дозволяють вільно пересуватися з одного семантичного рівня на інший, встановлювати власні мисленнєві зв’язки між подіями, явищами, створювати їхні моделі тощо [34, с. 3 – 4].

Залучення методів комп’ютерного моделювання у систему освіти сприяє опануванню інформаційного матеріалу, дає можливість краще зрозуміти поняття, терміни, категорії, явища, процеси, демонструє нові сторони та внутрішні механізми, виявляє зв’язок елементів системи, їх

взаємозалежність та взаємообумовленість, розвиває абстрактне та нестандартне мислення, розширює світогляд особистості, створює можливість роботи зі схематичними та візуально-графічними моделями. Доцільно використовувати зазначену функцію для організації роботи у спеціальній освіті по розвитку мислення інвалідів тих нозологій, для яких у цьому виникає потреба.

Аналізуючи проблему комп'ютерного моделювання, потрібно підкреслити, що ця робота суттєво впливає на мотивацію навчання та навчальний інтерес, дозволяє змоделювати ситуацію відкриття на індивідуальному рівні розвитку кожної особи, надає можливість дитині застосувати свої знання на практиці [23, с. 112].

Особлива цінність комп'ютерного моделювання у дидактичному відношенні полягає в самостійному дослідженні студентами властивостей понять, категорій, процесів, явищ, під час якого вони самі обирають стратегію поведінки, намагаються з'ясувати наслідки впливу на модель, роблять висновки про значущість отриманих даних [27, с. 262–263].

Отже, у системі корекційної освіти комп'ютерне моделювання надає нові підходи та можливості вчителям-логопедам, дефектологам та іншим фахівцям організувати та реалізувати процеси корекції, реабілітації та соціалізації осіб з особливими можливостями з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини.

Важливою функціональною можливістю ІКТ є комунікативність. Комунікативність – це можливість безпосереднього спілкування віддалених один від одного суб'єктів, здатність оперативного подання інформації, контролю за станом процесу, надання функції дистанційного управління процесом, організація та проведення консультацій з кваліфікованими фахівцями, де б вони не знаходилися.

Комунікативність, яку надають інформаційно-комунікаційні технології, відкриває шлях до сучасної високоякісної освіти, завдяки поширенню дистанційних форм навчання, розширює спектр працевлаштування осіб з особливими потребами, створюючи робочі місця з віддаленим доступом, відкриваючи можливість роботи на основі Інтернету.

Завдяки Інтернету, соціальним мережам та сервісам з офіційних сайтів органів державної влади, сайтів, що пропонують освітні ресурси, електронних бібліотек тощо бажаючі оперативно отримують необхідну інформацію. Для студентів відкриваються можливості участі в online-тестуваннях, вікторинах, конкурсах, проектах, олімпіадах, чатах,

відеоконференціях, форумах, семінарах, вебінарах тощо. А тому навички користування існуючими браузером (Internet Explorer, Safari, Opera, Mozilla тощо), пошуковими системами (Google, Yandex, Rambler тощо), програмами, які забезпечують можливість on-line спілкування (Skype та інші) повинно бути предметом ретельного опанування як учнями і студентами, так і особливо особами з обмеженими функціональними можливостями. Тільки в цьому випадку така функціональна можливість як комунікативність, що її надають комп'ютерні технології, буде реалізовуватись у корекції, реабілітації, соціалізації та навчанні людей з особливими потребами з максимальною ефективністю.

Важливим елементом ІКТ виступає їх продуктивність, що у контексті використання комп'ютера означає автоматизацію нетворчих рутинних операцій, які відбирають у людини багато сил та часу. Особи з обмеженими можливостями пересування, отримання необхідної інформації в силу об'єктивних причин, отримують реальний доступ до глобальних інформаційних ресурсів людства. Швидкий пошук необхідної інформації за ключовими визначеннями в базі даних, доступ до унікальних видань електронних бібліотек, пошук навчального матеріалу, невідомих чи забутих визначень, знайомство з нормативно-правовою базою, науковими дослідженнями, сучасними публікаціями – ці та інші операції довідково-інформаційного характеру заощаджують час і сили, створюють зручність у роботі, породжуючи ентузіазм та приплив творчої енергії у процесі навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи [52, с. 72 – 73].

Отже, сучасний етап НТП та розвиток інформаційного суспільства перетворює знання та інформацію в основний суспільний ресурс, який відкриває перед цивілізацією нові можливості та перспективи розвитку. Інформаційно-комунікаційні технології стали суттєвим чинником підвищення ефективності та вдосконалення навчально-виховного процесу, реалізації корекційно-реабілітаційних заходів фахівцями спеціальної освіти за умов творчого професійного включення в традиційну систему корекційної освіти. Серед об'єктів, властивостей, дидактичних та функціональних можливостей ІКТ виділяють:

гіпертекст, який дозволяє легко пересуватися по документу, програмі, мережі, створює надійну систему орієнтування, логічність подання інформації, дозволяє швидко ознайомитися з необхідною інформацією, обрати власну траєкторію і темп навчання;

інтерактивність, яка надає можливість нелінійного характеру «руху» інформаційним масивом, забезпечує ефект «інструктор поряд», відкриває можливість використання ситуаційних рольових ігор у процесі навчання, опануванні соціальних ролей, засвоєнні професійних навичок;

мобільність, яка сприяє організації роботи з інформацією з будь-якого місця у зручний спосіб та час;

мультимедіа, що забезпечує формування наочно-образних знань, включає різні види пам'яті особистості;

моделювання, що поєднує різні види інформації, веде до встановлення власних мисленнєвих зв'язків, надає можливість застосувати свої знання на практиці;

комунікативність, що створює можливість online або offline-спілкування, оперативного подання інформації, відкриває сучасні можливості Інтернету для підвищення якості життя;

продуктивність, що автоматизує рутинні операції, особливо пошуково-інформаційні.

Зазначені технології дозволяють індивідуалізувати та диференціювати корекційно-реабілітаційний процес з ефективним врахуванням особливостей кожної дитини, яка потребує уваги фахівця системи спеціальної освіти.

Аналіз об'єктів, властивостей та можливостей ІКТ свідчить про необхідність активної діяльності із удосконалення загальної інформаційної культури та формування професійної ІКТ-компетентності фахівців системи спеціальної освіти.

6.2. Використання програмно-апаратного забезпечення у корекційно-розвивальній роботі

Зазначені функціональні можливості ІКТ у системі освіти використовуються для здійснення управлінсько-розпорядницької діяльності, в забезпеченні й ефективному вирішенні методичних та дидактичних аспектів організації навчально-виховного процесу та в спеціальній освіті для реалізації корекційно-компенсаторних функцій для осіб з особливими потребами.

Корекційно-компенсаторний напрям використання ІКТ у спеціальній освіті реалізують вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи, психологи, забезпечуючи діагностування стану здоров'я дітей,

корекцію виявлених вад та проблем розвитку, забезпечуючи подальшу соціалізацію дітей з особливими потребами різних нозологій.

Функціональне використання комп'ютерних технологій у педагогічній сфері взагалі та у корекційно-реабілітаційній галузі зокрема починається з появою ПК й отримує нові можливості по мірі вдосконалення програмно-апаратного забезпечення, появи методико-педагогічних ідей його використання.

У 60-х роках ХХ ст. для організації навчального процесу взагалі, а також навчально-виховної роботи з дітьми, які мають вади здоров'я, починають поширюватися моделі програмованого навчання, яке полягало у закладанні в комп'ютерну навчальну програму матеріалу у певній послідовності, наданні вправ на усвідомлення та систематизацію матеріалу, проведенні контролю за успішністю навчального процесу. Основна проблема програмованого навчання полягала в тому, що програма не враховувала всі нюанси, проблеми кожної конкретної навчальної ситуації, які постійно змінювались.

У 60-х на поч. 70-х років ХХ ст. персональний комп'ютер (ПК) стає чинником поліпшення та полегшення системи викладання на основі прикладних програм навчального призначення. З'являються тестові програми, навчальні ігри, довідково-прикладні програми. Виникає можливість коригування складності навчального матеріалу, що позитивно впливає на індивідуалізацію та диференціацію навчально-корегувального процесу в системі спеціальної освіти, врахування специфічних особливостей кожної особи.

Особливості використання ПК наприкінці 70-х років ХХ ст. пов'язано з появою систем штучного інтелекту. Основна специфіка їх використання у системі освіти полягала в концепції подання знань та уявлень про навчання як про процес набуття та перетворення знань. Системи штучного інтелекту наближались до відтворення певних аспектів та особливостей, які властиві функціонуванню інтелекту.

У 80-х роках ХХ ст. поширюється використання систем штучного інтелекту в навчанні. Вони стають потужнішими, діапазон їх використання зростає. Зараз вони базуються на складних, комплексних та багаторівневих масивах та моделях знань суб'єкта навчання. Функціональні можливості ПК широко застосовуються для формування моделей, виведення дефініцій, правил, висновків, узагальнення, осмислення навчального матеріалу тощо [41].

Комп'ютеризація, розвиток систем штучного інтелекту, включення в освітній процес програмно-апаратного забезпечення стає

однією з основних сучасних тенденцій, важливим напрямом розвитку та вдосконалення навчально-педагогічної діяльності. Тому виникає потреба узагальнення питання використання функціональних можливостей ІКТ у вирішенні корекційно-педагогічних завдань системи спеціальної освіти та забезпечення соціально-реабілітаційних потреб людей з особливими потребами.

Аналіз наукових джерел системи спеціальної освіти та корекційної педагогіки, навчально-педагогічна практика закладів освіти, що спеціалізуються на роботі з дітьми з особливими потребами, свідчить, що розробка та впровадження комп'ютерних технологій є тим новим додатковим інструментом впливу, який допомагає вчителю системи корекційної освіти:

- надати додаткову мотивацію навчальній діяльності, урізноманітнити ситуації спілкування;
- розширити рамки існуючих традиційних навчально-виховних методів;
- задовольнити освітні потреби дітей з особливими потребами, сприяти оволодінню дитиною основами комп'ютерної грамоти;
- більш ефективно застосовувати корекційно-розвивальні завдання;
- розширити можливості використання різних аналізаторних систем у процесі роботи, розвивати дрібну моторику у дитини, якісно індивідуалізувати процес корекції;
- привчити дитину до самостійності у навчанні;
- спрямувати навчально-корекційний процес на формування суб'єкта діяльності [24, с. 425; 31, с. 67].

Але, підкреслюють фахівці, включення ІКТ у систему корекційної освіти має відповідати певним умовам – врахуванню механізмів наявного дефекту, закономірностям його прояву та специфіці розвитку різних категорій людей з особливими потребами [9].

Розглянемо можливості комп'ютерних систем у практиці корекційної діяльності.

Одним із факторів ефективності діяльності корекційного педагога є забезпечення якісної діагностики рівня психофізичного розвитку дитини та можливість розробки на основі отриманих даних індивідуальної програми розвитку особистості. Для реалізації діагностичних функцій була розроблена комп'ютерна система «Логнітюд», яка адаптована українською мовою в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України.

Експертна система «Логніюд» забезпечує первинну оцінку можливих проблемних зон дитини, яку проводять дефектологи різних спеціальностей – логопед, психолог, сурдопедагог, олігофренопедагог, невролог, тифлопедагог, але система є недостатньою для діагностики відхилення. Систему доцільно використовувати у сфері індивідуального супроводу розвитку дітей, яку здійснюють психологи, педагоги, лікарі на основі сформованої комплексом «Індивідуальної програми розвитку дитини» на найближчі півроку. Програма є дієвою допомогою батькам у роботі з дитиною [28, с. 427 – 428].

Середовище Інтернет пропонує вчителям корекційної освіти широкі можливості для проведення діагностування дітей з вадами психофізичного характеру. Для обстеження зорового сприймання, здатності виокремлювати частини зображення, співвідносити їх між собою та утворювати цілісний образ за зразком пропонується використовувати комп'ютерну гру «Килимок». Для виявлення вміння класифікувати предмети пропонується гра «Назви одним словом». Гра «Четвертий зайвий» дає можливість педагогу обстежити рівень логічного мислення, уваги, пам'яті, рівня сформованості уявлень про природу, навколишній світ. Для виявлення вміння встановлювати закономірності та діагностування рівня сенсорного розвитку дитини доцільно використовувати комп'ютерну гру «Намісто для матусі» [13, с. 45].

Отже, комп'ютерні системи та програми активно використовуються для діагностування особистих проблем психофізичного розвитку дитини, розробки індивідуального плану корекційного впливу, контролю за ефективністю психофізичної корекційної діяльності.

Сьогодні на 1 тис. нормальних пологів припадає одна дитина з повною глухотою, у двох глухота розвивається у перші два роки життя. За даними ВОЗ до 2030 року кількість пацієнтів з незворотними формами зниження слуху зростає на 30 %. Тому проблеми реабілітації дітей з порушеннями слуху, мовлення є однією з актуальних медичних, соціальних та педагогічних проблем [7, с. 421 – 423].

Досвід корекційно-педагогічної діяльності свідчить, що слухово-мовленнєві вади здоров'я дітей супроводжуються іншими відхиленнями розвитку особистості, отже, корекційно-реабілітаційна діяльність вчителя-логопеда вимагає широкого кола знань у сфері професійної діяльності з використанням різноманітного програмно-апаратного забезпечення.

Підвищенню ефективності роботи сурдологів та педагогів сприяло включення цифрових технологій у корекційну діяльність, що пов'язано з одним із перших програмно-апаратних комплексів Speech viewer 1.0 («Видима мова», версія 1.0), який був представлений корпорацією IBM у Європі у 1989 році. У 90-х роках комплекс було адаптовано та започатковано його використання у вітчизняній корекційно-дефектологічній практиці. Він застосовується для забезпечення формування та корекції усного мовлення, починаючи з дітьми дворічного віку. За допомогою ПК для дитини в образах відображаються всі акустичні компоненти мови. Методичне супроводження допомагає фахівцям зрозуміти які завдання у сфері формування та корекції мовлення доцільно вирішувати за допомогою «Видимої мови», як доцільно включати роботу з комп'ютером у традиційні індивідуальні заняття з дитиною, як програма допомагає контролювати та демонструвати дитині «просування» в розвитку мовленнєвих навичок [9; 31].

Сьогодні серед програмно-апаратного забезпечення, яке призначене для організації педагогічно-корекційної діяльності вчителя-логопеда, спеціалісти та розробники в Україні презентують апаратно-програмний методичний комп'ютерний комплекс «Живий звук», який розроблений НВП «ВАБОС», м. Київ. Комплекс призначений для організації та проведення корекційно-компенсаторного навчання дітей із функціональними обмеженнями, в першу чергу, слухомовленнєвого характеру.

Фахівці Центру слухомовленнєвої реабілітації НВП «ВАБОС» підкреслюють, що в корекційно-розвивальній програмі «Живий звук» застосовано педагогічний підхід диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнання їх зором, слухом і тактильно, послідовності їх формування у дитини з порушенням слуху, враховуючи близькість/віддаленість фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні тих чи інших фонем. Програма забезпечує реалізацію полісенсорного впливу на розвиток дитини, організацію ігрової стратегії корекційно-педагогічного впливу, доступності та послідовності навчання [10].

Програма «Живий звук» складається з трьох функціональних частин: бази даних, графічної візуалізації мовлення, модулів корекційно-розвивального навантаження.

База даних дозволяє фіксувати дані про учнів, характеристики слухового сприймання та мовлення кожної дитини, зразки мовлення тощо.

Складова візуалізації призначена для створення графічного образу мовленнєвого матеріалу та потрібна для організації роботи над вимовою методом візуального звірення зображень. Корекційно-педагогічна робота може проводитися вчителем-логопедом, батьками або дитиною самостійно.

Корекційно-розвивальна частина програми складається з модулів, які поділяються на чотири групи:

1) домовленнєві пропедевтичні вправи – призначені для розвитку мовленнєвого дихання та голосу дитини, ритміко-інтонаційного аспекту мовлення, здатності аналізувати отриману звукову інформацію;

2) вправи з розвитку слухового сприймання – розвивають слухове сприймання немовленнєвих та мовленнєвих звуків, стимулюючи дитину до вслуховування, допомагаючи формуванню слухових образів немовленнєвих та мовленнєвих звуків, розвивають слухову орієнтацію дитини у просторі, слухову пам'ять та увагу, здатність ідентифікувати звук із предметом, об'єктом;

3) мовленнєві вправи, спрямовані на формування мовлення – звуковимови, говоріння за зразком, читання, розвитку самостійного мовлення, спілкування. Програма дозволяє працювати над розвитком мовленнєвого дихання, над голосом, над слуховим сприйманням ізольованих звуків, складів, слів. Комплекс допомагає дитині викликати мовленнєві звуки, робити їх автоматизацію та диференціацію, спостерігати за положенням органів артикуляційного апарату при вимові мовленнєвих звуків, контролювати правильність вимови складів, слів, речень за допомогою доріжок візуалізації;

4) група модулів, які включені до розвивальних вправ, спрямовуються на ознайомлення дітей з навколишнім середовищем, розвиток когнітивних функцій (пам'яті, уваги, мислення) та емоційно-вольової сфери дитини. Разом з тим практично всі модулі націлені на розвиток пам'яті дитини (образної, дійової, словесно-логічної) [8; 9; 10].

На основі використання корекційно-розвивальної програми «Живий звук» фахівець системи корекційної освіти має можливість підвищити ефективність діяльності в напрямі розвитку мовлення дитини, яка має сенсорні та інтелектуальні порушення. Особливе місце

в технічному та методичному забезпеченні програми займають проблеми розвитку наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного мислення, ігрової та пізнавальної діяльності дитини. Зазначені підходи дозволяють використовувати вчителю-дефектологу, психологу, логопеду, сурдопедагогу корекційно-розвивальну програму «Живий звук» для організації корекційно-компенсаторного навчання дітей з функціональними обмеженнями практично для всіх типів та видів освітніх закладів та в домашніх умовах для роботи батьків з дитиною, що є особливо важливо.

Складовим елементом включення ПК у корекційну практику спеціальної освіти виступають сурдологопедичний тренажер «Дельфа - 130» та логопедичний тренажер «Дельфа - 142».

Тренажер «Дельфа - 130» призначений для корекції деяких аспектів мовленнєвого дихання, гучності та висоти голосу, ритміко-інтонаційного аспекту мови, окремих звуків.

Комплексна програма «Дельфа - 142» розроблена для надання допомоги спеціалісту у виправленні деяких дефектів мовлення, організації планомірної роботи над письмовою мовою, починаючи від тренувань у впізнаванні написання букв до розвитку лексико-граматичного аспекту мови. Тренажер забезпечує внесення ігрових моментів у процес корекції мовленнєвих порушень, можливість необмеженого дублювання необхідного типу вправ, організацію роботи на різних рівнях складності в залежності від можливостей учня, проведення разом із логопедичною роботою корекцію сприйняття, уваги, пам'яті [31].

Важливою складовою у роботі вчителя-логопеда з реабілітації дітей з порушенням слуху та мовлення є слухомовленнєвий тренажер «Світ звуків». Тренажер використовується для проведення індивідуальних занять розвитку слуху та мовлення, формування та корекції звуковимовляння дітей від 2-х років. Програмно-апаратний комплекс забезпечує демонстрацію результатів мовлення та процес зміни і виправлення його недоліків у доступній для дитини формі – ігровій. Зазначений підхід прискорює формування мовленнєвих навичок; трансформує вимовлені слова і звуки в образну анімовану графіку, створює можливості дитині самостійно відпрацьовувати недоліки вимовляння, демонструє результати голосоутворення [44].

Отже, використання систем програмно-апаратного забезпечення комп'ютерно-корегуючого характеру відкриває додаткові ефективні можливості для логопедів, дефектологів, психологів та інших фахівців

корекційної освіти в діагностуванні проблем слухомовленнєвого характеру на основі цікавих ігор, забезпечує нові підходи до організації та проведення мовленнєво-корекційної роботи з кожною дитиною індивідуально, враховуючи специфіку проблем кожної особи. Інформаційно-комунікаційні технології доповнюють традиційну систему корекційної освіти, відкривають можливості для включення людей зі специфічними потребами у слухомовленнєвій сфері в процес отримання сучасної освіти, оволодіння конкурентоспроможною спеціальністю, входження в активне суспільне життя.

Проблеми недорозвинення мовлення часто поєднуються з невротичними та психопатологічними порушеннями. Серед них виділяють найбільш характерні:

- гіпертензійного-гідроцефальний синдром, який проявляється у порушенні розумової працездатності, у швидкому виснаженні, перевтомі від будь-якої діяльності, підвищеній збудливості, роздратованості, рухливій розгальмованості;

- у людей з важкими вадами мовлення часто спостерігаються рухові порушення, які не різко виражені та характеризуються змінним тонусом, не достатньою диференційованою моторикою пальців рук, специфічними стійкими помилками під час читання та письма;

- при церебральному паралічі порушення мовлення та рухів призводить до обмеження предметно-практичної діяльності, ускладнюється маніпуляція з предметами (ручкою, олівцем) і негативно позначається на письмі, мислення у осіб з цією нозологією уповільнене. У таких людей спостерігаються й розлади емоційно-вольової сфери [32, с. 94; 36; 54].

Дослідження свідчать також, що захворювання зорового аналізатора зазвичай обтяжується супутніми проблемами, що пов'язані з розладами опорно-рухового апарату та психоемоційної сфери [6; 30].

Зазначені аспекти аналізу проблем осіб з особливими потребами вимагають розробки програмно-апаратного забезпечення для роботи фахівців корекційної освіти такого плану, яке б створювало можливість комплексного впливу та вирішення компенсаційно-корегуючих проблем в ході роботи педагога системи корекційної освіти.

Розглянемо процес застосування ІКТ у корекційній роботі з особами, що мають порушення опорно-рухового апарату та вторинні вади психофізичного стану в наслідок дитячого церебрального паралічу.

Забезпечення ефективної корекційно-педагогічної діяльності з зазначеною категорією дітей базується на необхідності їх підготовки до використання ІКТ. Для цього, як вказує Л.А. Дітковська, необхідно звернути увагу на формування психічного, фізіологічного, операційно-пізнавального, культурно-аксіологічного та соціального компонентів.

Операційно-пізнавальна готовність дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) до роботи на ПК формується на основі покрокової програми із тренінгами окремих функцій, де кожна складна базова операція розбивається на потрібну кількість простих.

Психологічна складова готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ включає інтелектуальні та мотиваційно-потребні аспекти. Діяльність тут спрямовується на розвиток уваги, короткочасної та довготривалої пам'яті, різних видів мислення. Для вирішення завдання використовуються звичайні методики, комп'ютерні програми, вправи, тренажери, ігри. Для поліпшення ступеня концентрації уваги доцільно використовувати заняття за методикою «Коректурна проба» та «Таблиці Шульте». Підібрані тренувальні вправи та комп'ютерні ігри позитивно впливають на розвиток дрібної моторики рук, інтерактивно-ігровий характер програм, що реалізується, забезпечує корекцію порушення мовлення у дітей з ДЦП.

Мотиваційно-потребнісна готовність дітей з ДЦП до застосування ІКТ формується в ході бесід, презентацій, слайд-шоу, прикладах використання інформаційних та комп'ютерних технологій у виробництві та повсякденному житті.

Культурно-аксіологічна готовність до використання ІКТ у дітей з ДЦП формується в процесі презентацій можливостей застосування служб та сервісів мережі Інтернет [12].

Комп'ютерні програми, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів (на уроках математики, природознавства, на заняттях розвитку мовлення) активно застосовуються у спеціальних школах для дітей з порушенням опорно-рухового апарату з метою вдосконалення організаційно-пізнавальної діяльності учнів з основ наук, підвищення якості їхніх знань і корекції вторинних відхилень у розвитку. Реалізація зазначених завдань формує готовність дітей із церебральним паралічем до застосування ІКТ у всіх сферах життєдіяльності, що сприяє їх соціалізації, самореалізації та інтеграції у суспільство.

При корекційному навчанні молодших школярів із ДЦП використовують розвивально-попереджальну комп'ютерну програму

«В країні цікавих звуків», електронний навчально-методичний посібник «В грі навчаємо читати» тощо, де ІКТ виступають сучасним додатковим засобом корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, які мають вади фізичного та інтелектуального розвитку [26; 53, с. 478 – 480].

Реалізація функціональних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у корекційно-розвивальній діяльності активно здійснюється в комунальному закладі «Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження» (директор центру – Н.В. Ващенко). (Результати досліджень на квітень – травень 2014 року).

Адміністрація, методична служба, викладацький склад Центру вважають, що за допомогою комп'ютера дитина з вадами психофізичного розвитку може одержати узагальнене уявлення про всі схожі предмети, ситуації, конкретизувати поняття, що сприяє у дітей розвитку таких мисленневих операцій, як узагальнення та класифікація, а усвідомлення того, що предмети на екрані – це не реальні речі, а тільки їх знаки, сприяє розвитку у дітей знакової функції свідомості.

Під час комп'ютерних занять, підкреслюють педагоги корекційної освіти, у дітей поліпшуються пам'ять та увага, адже засіб подає інформацію у привабливій для дитини формі, а це створює ситуацію мимовільної концентрації уваги, що прискорює запам'ятовування матеріалу, робить його осмисленим і довгостроковим.

Заняття дітей з опанування комп'ютерних технологій має велике значення і для розвитку їхньої моторики. В іграх діти натискають пальцями на певні клавіші, а дослідники зазначають, що чим більше людина робить дрібних і складних рухів пальцями, тим більше ділянок мозку включається в роботу.

Чим уважніше дитина вдивляється в те, над чим працює, тим ефективніше відбувається процес запам'ятовування. Ось чому у центрі «Відродження» в процесі реабілітації дітей з особливими потребами різних нозологій звертають особливу увагу на розвиток та формування координації рухів та координації спільної діяльності зорового й моторного аналізаторів, що втілюється на заняттях, де діти друкують, малюють, пробують користуватися різними пристроями, програмами та іграми.

На заняттях діяльність дітей спрямовується на опанування можливостей ІКТ у різних сферах життя, озброєння знаннями,

вміннями та навичками самостійного володіння комп'ютерною технікою для ознайомлення з довкіллям, сприяння розвитку передумов теоретичного мислення [2].

Використання інформаційних технологій у роботі з дітьми з особливими потребами активізує їхню пізнавальну активність, розвиває самостійність, створює умови для продуктивної діяльності, сприяє розвитку наочно-образного мислення, ефективно забезпечується процес формування спеціальних якостей мислення – динамічних просторових уявлень, що розвиває символічні функції наочно-образного мислення.

Розглянемо деякі аспекти індивідуальних планів корекції клієнтів центру «Відродження» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Кристина В., 2004 року народження, проходить реабілітацію з діагнозом дитячий церебральний параліч. За результатами спостережень пізнавальних процесів вчителі центру констатують, що дитина погано запам'ятовує функції багатьох кнопок клавіатури ПК, іноді плутає кнопки, вміє самостійно запускати та вимикати додатки програми, запам'ятовує тільки ті електронні інструменти малювання, які сподобалися, часто забуває елементарні дії, плутається у послідовності. Емоційно-вольова сфера Кристини відрізняється підвищеною тривожністю, невпевненістю дій, завдання виконує самостійно, проявляючи активність, іноді користуючись допомогою вчителя.

У корекційно-педагогічну роботу з дитиною активно включено системну роботу з ПК. На основі акцентування уваги дитини на операціях початку та завершення роботи електронного пристрою, знайомства з робочим столом, вікнами комп'ютера, панеллю інструментів, широкого застосування комп'ютерних ігор «Лунтик вивчає букви», «Троє з Простоквашиного святкують Новий Рік» тощо корекційний вплив за допомогою ІКТ спрямовується на:

- закріплення раніше отриманих знань і навичок шляхом короткого повторення матеріалу;
- корекцію координації руху «миші» шляхом поступового ускладнення завдань та складності комп'ютерних ігор;
- навчання по налаштуванню операційної системи ПК на особисте заняття, формування вміння вмикати і вимикати комп'ютер.

Микиті О., 2005 року народження, поставлений діагноз: дитячий церебральний параліч, подвійна геміплегія, стійкі рухові порушення,

груба затримка психомоторного розвитку. Результати медичного дослідження, педагогічного спостереження та корекції свідчать, що у дитини порушений зір, хлопець нездатний координувати рухи «миші», що дуже перешкоджає пізнавальним процесам; у порівнянні з початком занять у хлопця фіксується легша й більш швидка можливість фокусувати увагу і погляд на об'єкті, але тривалість не змінилася, обмежується 15 секундами; кнопки «миші» пацієнт натискає усвідомлено, але не завжди успішно, самотійно не займається – завжди вимагає допомоги.

Емоційно-вольова сфера особистості характеризується тим, що на заняттях у дитини підвищується настрій і активність, рухи носять імпульсивний характер, при спілкуванні користується лепетом, у процесі заняття виконує неспецифічні дії з предметами, на прості запитання відповідає раніше завченою, однією і тією ж фразою, яка нічого не визначає, чекає запропонованих вчителем варіантів відповіді, на які завжди каже «так».

Використання організаційних підходів до роботи з ПК, таких як початок та завершення роботи, знайомство з функціональним призначенням елементів робочого столу та панелі інструментів, використання комп'ютерних інтерактивних ігор «В гостях у зайчика» та «Троє з Простоквашиного святкують Новий Рік» тощо корекційні зусилля спрямовуються на формування навичок:

- користування «мишкою»;
- тренування моторики й уваги шляхом ігор з великими предметами, поступово ускладнюючи завдання;
- виконання комплексів вправ для поліпшення зору;
- використання інтерфейсу операційної системи у своїх цілях.

Отже, активне включення інформаційно-комунікаційних технологій у систему корекційно-педагогічних засобів є додатковим позитивним чинником корекційної діяльності вчителя-дефектолога, зусилля якого спрямовуються на інтелектуальну і фізичну сфери розвитку особистості, яка страждає на дитячий церебральний параліч або має інші психофізичні вади здоров'я. ІКТ виступають фактором прояву здібностей, формування емоційно-вольових якостей особистості, важливим складовим елементом включення дітей зі специфічними потребами в освітній процес, їхню професійну підготовку, активно використовуються у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з ДЦП для успішного подолання вторинних відхилень у розвитку дитини.

ІКТ активно використовуються у навчанні дітей з інтелектуальною недостатністю. Цей процес має низку особливостей, відмічають фахівці корекційної педагогіки. Специфіка впливає із психологічних особливостей вказаної категорії дітей та базується на рівнево-ієрархічному уявленні про центральну нервову систему.

Перед роботою з комп'ютерною програмою дитина з інтелектуальною недостатністю повинна вміти сприймати площинне зображення з відповідним йому об'ємним та співвідносити об'ємне зображення із зображенням на площині, у дитини повинні бути сформовані предметні дії, здатність до наслідування, елементи навчальної поведінки, а саме: вміння сидіти, слухати, концентрувати погляд, взаємодіяти з педагогом [33, с. 168 – 169].

Зазначені вимоги дозволять використовувати ІКТ на заняттях не тільки в якості потужного пояснювально-ілюстративного засобу навчання, а й надає можливість переходу до організації системи освітньої діяльності, за яким дитина стає активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом педагогічного впливу.

У корекційно-педагогічній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку ІКТ виступають дієвим, ефективним засобом надання наочності високої якості, що є суттєвим фактором оволодіння навчальним матеріалом. Для цього мультимедійні функції сучасного ПК дають можливість презентувати дітям різні предмети, сюжетні картинки, схеми, піктограми тощо.

Особливість дітей з розумовими вадами полягає у тому, що в них недостатньо сформований контроль над своїми діями, вони часто не помічають власні помилки, не вміють перевіряти свої роботи, дратуються, коли щось не виходить. Але заняття з використанням ІКТ, яке викликає в них велику зацікавленість, дають змогу певною мірою виправити всі ці недоліки розвитку дитини [38, с. 30].

Сьогодні у розвинених країнах питанню використання ІКТ у корекційно-педагогічній діяльності, спрямованій на дітей з вадами зору, також надається суттєва увага. Навчання слабкозорих та сліпих дітей роботі на комп'ютері, оволодіння ними основами інформатики певною мірою реалізується, наприклад, у спеціальних навчальних закладах США на основі дисципліни Computer science, яка розрахована на надання необхідної освіти в галузі коригування спеціалізованим програмно-апаратним забезпеченням, спрямованим на допомогу в реабілітації, соціальній адаптації, професійній орієнтації інвалідів зору [4; 29, с. 33 – 34].

В Україні також реалізуються аналогічні проекти. Так Л.В. Коваль розробила та реалізує інтегрований навчально-корекційний курс із залученням інформаційних технологій. Зазначений підхід спрямований на вирішення проблем опанування основ грамоти дітьми старшого дошкільного віку із спеціальними потребами на основі впровадження ІКТ [25].

У навчально-реабілітаційному центрі для дітей з порушенням зору (м. Сімферополь) розроблено пропедевтичний корекційно-навчальний курс «Основи інформатики і комп'ютерної техніки», який враховує особливості розвитку та специфіку навчання молодших школярів із вадами зору [29].

Ми бачимо, що сучасне програмно-апаратне забезпечення стає важливим чинником корекційно-реабілітаційного процесу дітей з вадами зору. У цій діяльності ПК виступає для дитини провідником до навколишнього світу, є важливим засобом опанування фундаментальних дисциплін, враховує індивідуальні особливості кожної особистості, надаючи можливість для організації навчального процесу у зручному власному темпі на основі персонально підібраних програм корекції, навчання та розвитку.

Сучасною складовою освітньо-корекційного процесу, який проводиться з дітьми, що мають глибокі вади зору, виступає індивідуальне комп'ютерне середовище. Алгоритм його створення пропонує К. Косова. Пропозиції дослідника узагальнено в таблиці 6.1. [30, с. 33 – 34].

Таблиця 6.1

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Назва етапу	Основний зміст етапу формування індивідуального комп'ютерного середовища	Суб'єкт дослідження
Дослідження історії зорового захворювання	На основі медичного дослідження та аналізу зорового діагнозу, гостроти зору, зорового режиму та проти-показань формується перелік індивідуальних налаштувань ПК, які мають вигляд допустимих інтервалів	Офтальмолог
Дослідження супутніх захворювань	Після уточнення супутніх патологій дитини, до переліку індивідуальних характеристик комп'ютерного середовища вихованця	Педіатр, дефектолог

	вносяться певні актуальні корективи	
Дослідження психологічних особливостей	У залежності від психоемоційного стану дитини здійснюється підбір колірної гами, насиченості та колірної контрастності монітору. Для окремих дітей можливе скорочення часу безперервної роботи за монітором	Психолог
Попереднє налаштування індивідуального середовища	Формування персонального обліково-вого запису та налаштування системи для дитини згідно з рекомендаціями офтальмолога, педіатра, педагога-дефектолога та психолога	Оператор
Остаточне налаштування індивідуального середовища	Разом з дитиною суб'єкти формування середовища оцінюють комфортність комунікації дитини та комп'ю-тера за обов'язкової умови виконання ергономічних правил. Відбувається остаточне корегування індивідуальних налаштувань, які зберігаються	Оператор, офтальмолог, дефектолог, психолог

Отже, для дітей з вадами зору особливо важливо створення індивідуального комп'ютерного середовища для максимально ефективного використання можливостей сучасних інформаційних технологій, які враховують особливості кожної дитини. Створення такого середовища є результатом спільних зусиль лікарів, педагогів корекційної освіти, фахівців інформаційної галузі.

Презентований підхід із створення індивідуального освітнього середовища цікавий тим, що він є важливим для використання ІКТ у системі корекційної освіти з дітьми різних нозологій, а також у процесі реабілітації та соціалізації осіб з особливими потребами взагалі.

Створення індивідуального освітнього середовища для людини з особливими потребами – суттєвий фактор навчання, виховання, розвитку, реабілітації, соціалізації та інтеграції осіб із різними вадами здоров'я, а командна діяльність фахівців сфери медицини, корекційної педагогіки та інформаційної галузі – чинник ефективності корекційно-реабілітаційного процесу.

Спеціалісти, мережевий простір надають значний перелік цікавих програм корекційно-педагогічного характеру для осіб, що мають певні вади зору. Програми акцентують увагу на проблемах корекції зору. Тут доцільно казати про такі програми, як «Чайка», «Килимок – 2» для

корекції бінокулярного зору, «Таблиці Шульте» та «Тренінг» для розширення периферійного поля зору тощо.

Розглянемо детальніше інтерактивну тренувально-ігрову програму «Квітка», яка призначена для лікування короткозорості у дітей та використовується для підвищення швидкості зорового пошуку, розвитку уваги. Програма пропонує пацієнтові серію зорових вправ, що ускладнюються, але однотипних. Смісл вправи полягає у пошуку заданого символу, – одиночної букви або зображення певної тварини – серед декількох символів-зображень, що знаходяться на пелюстках квітки.

За своєю складністю вправи підрозділяються на три рівні, усередині яких проводиться тільки варіювання розмірів зображень (5 градацій). На першому рівні букви та зображення різного розміру подаються по одному, на другому – групами по чотири, на третьому – групами по сім. Кожна серія зображень утримується на моніторі певний час. Потім їх змінює інша. За короткий термін треба обрати картинку точно таку, як і в серцевині квітки [12; 14; 37; 40].

Програма «Квітка» є ефективною для формування та розвитку навичок виявлення об'єкта в різних ділянках поля зору, що досягалося також тим, що за 10 – 12 хвилин тренування дитина виконує до 75 вправ, чого не можливо досягти під час роботи з паперовими посібниками.

Ігровий характер програми підвищує мотивацію дітей до виконання складної для них роботи, сприяє розвитку дрібної моторики, позитивно впливає на гіперактивних дітей, адже вони працюють над завданням довше, ніж вони можуть всидіти на місці у звичайній ситуації. Вихованці легко засвоюють співвідношення руху «мишки» по горизонтальній поверхні столу з рухом курсору по вертикальній поверхні монітору. У дітей, які працюють з програмою, формується самооцінка й критичність до своєї роботи, з'являється впевненість у власних силах та можливостях. Разом із тим, у дітей під час експерименту з програмою «Квітка» гострота зору підвищилась на 1 – 2 рядки [40, с. 75 – 76].

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій, програмно-апаратного забезпечення надає лікувальний ефект, що при грамотному використанні комп'ютерної техніки дозволяє поєднувати лікувально-відновлювальну та корекційно-розвивальну діяльність.

Методичні підходи до використання комп'ютерних технологій базуються на обов'язковому врахуванні особливостей розвитку дітей з

порушенням зору, на індивідуальній специфіці офтальмологічних захворювань дітей. Ефективність корекційно-розвивальної та навчально-виховної діяльності залежить від професіоналізму лікарів, педагогів, психологів та фахівців інформаційної галузі, які спільними зусиллями формують індивідуальне середовище для дитини.

Таким чином, аналіз програмних комплексів та експертних систем корекційно-розвивального та соціально-реабілітаційного характеру дозволяє зробити висновок, що використання програмно-апаратного устаткування у системі корекційної освіти спрямовується на:

- розробку нових підходів до проведення діагностування вад психофізичного розвитку особистості, підготовку та використання інформаційних технологій для реалізації індивідуальних програм корекції та розвитку дитини;

- забезпечення додаткових можливостей для організації та проведення слухомовленнєвої корекційної роботи з кожною дитиною індивідуально, забезпечення успішної соціалізації, підняття на якісно новий рівень системи роботи вчителів-логопедів та дефектологів із дітьми, які мають вади слухомовленнєвого характеру;

- організацію діяльності вчителя-дефектолога із розвитку інтелектуальної і фізичної сфери дітей із затримкою психічного розвитку, у тому числі й осіб, які страждають на дитячий церебральний параліч, на успішне подолання вторинних відхилень у розвитку дитини;

- на забезпечення корекційно-реабілітаційної діяльності з дітьми, які мають глибокі порушення зору. ІКТ надають дітям цієї нозології додаткові можливості корекційно-реабілітаційного характеру, створюють умови для забезпечення лікувально-відновлювальних можливостей, у тому числі шляхом формування індивідуального корекційного середовища для дитини на основі координації зусиль лікарів, педагогів корекційної освіти та фахівців інформаційної сфери.

Тому підготовка фахівців системи спеціальної освіти вимагає сьогодні активізації зусиль у напрямі формування у студентів спеціальності «корекційна освіта» інформаційної компетентності як загального, так і професійного спрямування.

6.3. Загальна та професійна інформаційна компетентність студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ імені Олесь Гончара

Широке застосування ІКТ у корекційно-розвивальній роботі, ефективність діяльності на основі сучасних технологій вчителів-логопедів та дефектологів, тифло- та олігофренопедагогів із дітьми, які навчаються у закладах системи спеціальної освіти, нові можливості, які надають програмно-апаратні засоби педагогу корекційної освіти, доповнюючи арсенал традиційних методів роботи з дітьми різних нозологій є тією основною причиною, яка ставить у порядок денний та вимагає в умовах сьогодення спрямовувати зусилля на формування інформаційної компетентності студентів корекційної освіти.

Використання ІКТ у процесі навчання досліджували Ю.М. Арський, В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, Р.С. Гіляревський, М.І. Жалдак, Г.М. Коджаспірова, Н.В. Осетрова, А.В. Осін, О.І. Пометун, А.І. Смірнов, С.А. Христочевський та інші.

Над проблемами та вимогами до розробки програмно-педагогічних засобів для системи освіти, методичні та дидактичні аспекти використання ІКТ у навчально-педагогічній діяльності загальноосвітньої школи, включення інформаційних технологій у вивчення окремих предметів, розділів, тем працювали П. Гевал, А.М. Гуржій, Н.С. Завієна, О. Мокрогуз, Т.О. Ремех, А.В. Фоменко, Г.О. Фрейман, О.А. Худобець та інші фахівці.

Активне включення програмно-апаратного забезпечення в систему соціальної роботи та корекційної освіти викликали необхідність узагальнення питань психолого-педагогічного, методичного, дидактичного використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальній освіті. Зазначені аспекти з клієнтами різних нозологій у своїх роботах аналізували – Д.П. Димитриченко, Л.А. Дітковська, В.В. Кабак, К.О. Косова, М.Ю. Кадемія, О.О. Майданчик, О.М. Пилюгін, І.Б. Порецький, С.Є. Ракачов, М.А. Рощина, Ю.Й. Тулашвілі, Г.Є. Цейтлін, О.В. Чеботарьова, В.В. Черних, Л.З. Шауцукова, В.І. Швецов та інші.

На початку ХХІ століття починає розроблятися питання формування інформаційної компетентності студентів корекційної освіти та вчителів системи спеціальних навчальних закладів.

Питанню формування ІКТ-компетентності вчителів спеціальних шкіл, студентів логопедичного та дефектологічного фаху присвятили

свої роботи З.О. Мотилькова, Т.В. Папернова, І.В. Федоренко, В.В. Соколовська, О.Б. Качуровська, О.Є. Кітік, М.К. Шеремет та інші.

Фахівці-дослідники, розглядаючи питання ефективності включення навчальних комп'ютерних програм у процес професійної підготовки логопедів [19–22], акцентували увагу на тому, що інформаційна компетентність фахівця системи спеціальної освіти є складовою загальної інформаційної культури спеціаліста, вивчали стан готовності вчителів-дефектологів до роботи з комп'ютерними технологіями, визначили теоретичні підходи до організації комп'ютерно-інформаційної підготовки студентів-дефектологів, розробили рівні сформованості інформаційної компетентності студентів-логопедів, сформулювали форми розвитку їхньої ІКТ-компетентності, вказали напрями використання сучасних комп'ютерних технологій вчителем-логопедом, розробили дидактичні та методичні вимоги до застосування ІКТ на занятті вчителями системи спеціальної освіти та дослідили інші проблеми [16–18; 49–51].

Подальше своє завдання ми бачимо в аналізі рівня загальної інформаційної культури та професійної ІКТ-компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара та визначення шляхів вдосконалення формування у майбутніх фахівців системи спеціальної освіти професійної інформаційної компетентності.

Сучасні дослідники в сферу інформаційної компетентності майбутнього педагога включають:

- здатність ефективно використовувати всі сучасні інформаційні джерела і всі види наданої ними інформації;
- вміння здійснювати відбір необхідної інформації та її аналіз на предмет доцільності, придатності, форм та методів її використання у навчально-виховному процесі;
- компетентність в адаптації інформації до вікових та індивідуальних особливостей сприйняття її учнями;
- уміння ефективно організовувати навчально-виховну діяльність в інформаційному полі.

Тому загальну інформаційну компетентність вчителя сьогодні розглядають як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [35; 43, с. 147 – 149].

Аналіз інформаційної компетентності фахівця корекційної освіти дає підстави стверджувати, і ми у цьому згодні з О.Б. Качуровською, М.В. Соколовською, І.В. Федоренко, що вона є сукупним результатом достатньо складного й довготривалого процесу професійно-педагогічної підготовки; стійким особистим утворенням, яке поєднує комплекс особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок; важливою передумовою успішної освітньо-корекційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості; здатністю особистості вирішувати професійні корекційно-педагогічні задачі із залученням ІКТ [50, с. 9].

Розглянемо систему формування загальної інформаційної культури та її складової – ІКТ-компетентності – майбутнього фахівця корекційної освіти в ДНУ ім. О. Гончара.

Основою підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти до використання програмно-апаратного забезпечення у професійній діяльності є підготовка студентів до роботи у середовищах таких програм, як Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Excel, Paint та ін.

Сучасна освіта, професійна діяльність не можлива без умінь працювати з веб-браузерами, які забезпечують можливість виходу в Інтернет та організацію роботи з ресурсами Мережи – Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera тощо.

Сьогоднішній студент приходить до ВНЗ із суттєвою підготовкою у сфері інформаційної культури.

Державний стандарт початкової загальної освіти у освітній галузі «Технології» для створення дитині бази для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти передбачає «формування уявлень про шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки» [1].

Для реалізації поставленої задачі вже у 2–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів введено підготовчий курс «Сходи до інформатики», метою якого є формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації.

Під час навчання учні опановують змістові лінії «Комп'ютер та його складові», «Інформація та інформаційні процеси», «Використання інформаційних технологій», «Комунікаційні технології» протягом 105 годин (по 1 годині на тиждень у 2, 3 та 4 класах) [48].

У 5–9 класах продовжується опанування ІКТ-компетентностей та ключових компетентностей з метою забезпечення готовності учнів до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства та їхньої спроможності стати не лише повноцінними його членами, а й творцями сучасного суспільства.

На опанування основних завдань курсу, програма якого побудована на основі лінійно-концентричного підходу, виділяється 245 годин. У курсі «Інформатика» акцентується увага на таких змістових лініях:

- інформація, інформаційні процеси, системи, технології;
- комп'ютер як універсальний пристрій для опанування даних;
- комп'ютерні мережі;
- інформаційні технології створення та опрацювання текстових документів, графічних зображень, числових даних, об'єктів мультимедіа, мультимедійних презентацій, систем управління базами даних;
- комп'ютерне моделювання;
- основи алгоритмізації та програмування [43].

Метою курсу «Інформатика» у 10 – 11 класах є формування в учнів теоретичної бази знань з основ інформатики, умінь і навичок ефективного використання сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій у своїй діяльності, що має забезпечити формування основ інформаційної культури та інформаційних компетентностей. У програмі акцентується увага на програмному забезпеченні різного типу:

- операційній системі з графічним інтерфейсом (Windows, Linux);
- текстовими (Microsoft Word, OOWriter) та табличними процесорами (Microsoft Excel);
- засобами для розробки комп'ютерних презентацій (Microsoft Power Point, OOImpress) та обробки аудіо-, відеоданих і розробки мультимедійних презентацій;
- програмами для обміну миттєвими повідомленнями (Skype, ISQ тощо);
- веб-браузерами (Internet Explorer, Opera, Chrome тощо), які учні опановують у 10 – 11 класах протягом 70 годин, по 1 годині на тиждень [15].

Отже, при мінімальному навантаженні у галузі вивчення «Інформатики» випускники школи вивчають предмет, розрахований на

формування загальної інформаційної культури та загальних інформаційних компетентностей протягом 420 годин за всі роки навчання у школі. Так, це не враховує спеціальних курсів, які вводяться у більшості сучасних шкіл та об'єктивних факторів існування школярів в рамках інформаційного суспільства, таких як, наприклад, наявність ПК у основної маси учнів дома та інших. Можна вважати, що державні підходи до формування загальної інформаційної культури особистості задовільні, але важливим чинником процесу стає суб'єктивний фактор – ставлення учнів середньої школи до необхідності опанування інформаційних компетентностей, що не є об'єктом нашого дослідження.

На другому курсі, у третьому семестрі, студенти спеціальності «Корекційна освіта» вивчають нормативні навчальні дисципліни інформаційної спрямованості – «Нові інформаційні технології» та «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання».

Навчальна дисципліна «Нові інформаційні технології» має за мету формування у студентів глибокого розуміння питань та формування системи знань зі складу, призначення й характеристик основних елементів ПК, історії розвитку комп'ютерної техніки і її класифікації, роботи в операційній системі Windows, вміння створювати ділові документи, використовуючи пакет Microsoft Office, а також використовувати сучасні технології для успішної професійної діяльності [46]. Дисципліна передбачає 17 годин лекцій, 17 годин лабораторних занять, самостійну роботу студентів – 20 годин. Загальна кількість – 54 години (1,5 кредити ECTS), вид контролю – залік.

У результаті опанування змістових модулів «Інформація, інформаційні системи і технології» та «Комп'ютерні мережі. Інтернет» студент повинен знати: історію розвитку комп'ютерної техніки; склад ПК та характеристики його основних елементів; способи захисту інформації; сутність роботи в операційній системі Windows; основні можливості пакету Microsoft Office для створення документів.

Протягом вивчення дисципліни студент повинен отримати навички практичної роботи в операційній системі Windows, текстовому процесорі Microsoft Word, табличному редакторі Microsoft Excel, з програмою підготовки презентацій – Microsoft Power Point, роботі у мережі Інтернет, спілкування за допомогою електронної пошти.

Виходячи з мети та завдань навчальної дисципліни лекційний курс, комплекс лабораторних занять, система самостійної роботи та індивідуальних завдань зорієнтовані на формування загальної

інформаційної культури студента. Знання, вміння та навички роботи з операційною системою Windows, компонентами програми Microsoft Office безумовно є фундаментальною основою формування ІКТ-компетентності студента спеціальності «Корекційна освіта».

Навчальна дисципліна «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання» має за мету засвоєння теоретичних знань та отримання практичних навичок щодо структури, властивостей й особливостей сучасних інформаційних процесів, методик використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі [47].

Програмою дисципліни передбачені лекції (17 год.), лабораторні заняття (17 год.), самостійна робота студентів (19 год.), загальна кількість – 53 години (1,47 кредитів ECTS), вид контролю – залік.

Структура навчальної дисципліни зорієнтована на вирішення проблем: засвоєння теоретичних основ організації інформаційних процесів та набуття практичних навичок їх реалізації в умовах інформаційного суспільства у викладацькій діяльності.

Таким чином, опанування навчальної дисципліни готує студентів до системного використання програмного забезпечення у навчальному процесі, акцентує увагу на дидактичних можливостях найбільш поширених програм та формах їх використання у навчальному процесі.

Для виявлення рівня самооцінки сформованості загальної інформаційної культури студентів спеціальності «Корекційна освіта» кафедрою «Педагогіки та корекційної освіти» ДНУ ім. О. Гончара було проведено анкетування студентів I – IV курсів. В анкетуванні взяли участь 140 осіб (I курс – 43 студенти, II курс – 36 студентів, III курс – 39 студентів, IV курс – 22 студенти).

Рівень власної загальної інформаційної компетентності на достатньому рівні (активне використання програмно-апаратного устаткування для навчання та роботи з виникненням іноді певних труднощів) вказали 85 студентів, що складає 60,7 %, на високому рівні (вільне володіння та використання програмно-апаратного устаткування) відмітили 27 студентів (19,3 %); 22 студенти (15,7 %) вважають свій рівень початковим (мають загальне уявлення про роботу з ПК), а 6 осіб (4,3 %) – середнім (у процесі навчання та роботи виникають системні труднощі) (рис 6.1).

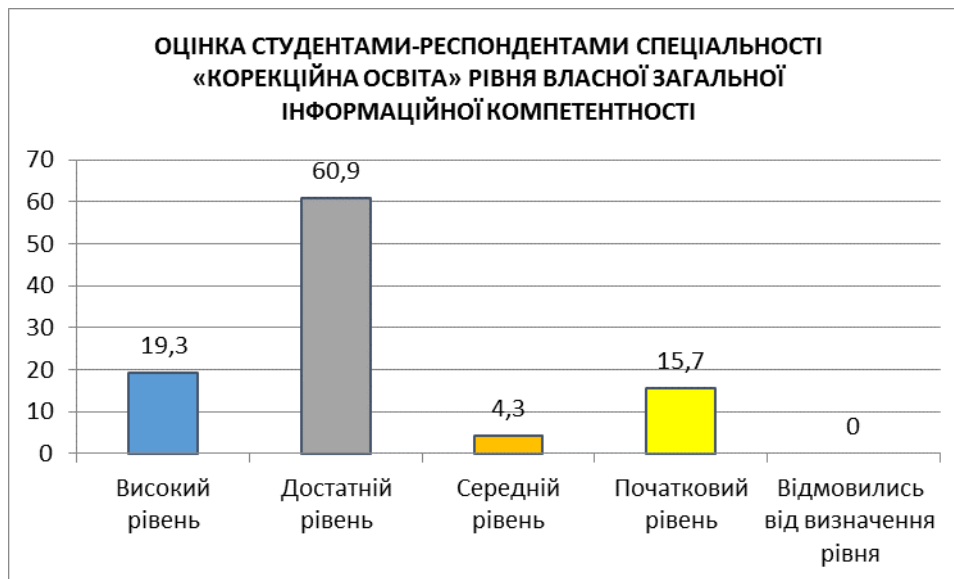


Рис. 6.1. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня власної загальної інформаційної компетентності

Отже, 112 студентів, які складають 80 % респондентів, оцінюють свій рівень загальної інформаційної компетентності на достатньому та високому рівнях. Разом з тим, потрібно звернути увагу на той факт, що 23,25 % студентів I курсу та 22,8 % студентів IV курсу свою інформаційну компетенцію оцінюють на початковому рівні. Але, якщо студенти I курсу мають шанс підвищити свій рівень шляхом вивчення нормативних дисциплін інформаційного профілю на II курсі, то студенти IV курсу – випускники і компенсувати недоліки інформаційної культури їм необхідно буде через систему самостійної роботи та післядипломної підготовки спеціалістів.

Базою інформаційної культури особистості вважаємо рівень володіння поширеними програмами, які забезпечують можливість використовувати функціональні можливості ІКТ у повному обсязі. З'ясування цього аспекту реалізовувалося в рамках анкетування студентів.

У першу чергу нас цікавила суб'єктивна оцінка респондентами рівня володіння компонентами програми Microsoft Office.

Аналіз самовизначення рівня володіння програмою Microsoft Word вказує, що основна кількість студентів оцінили свою компетентність у володінні цією програмою на достатньому рівні (активне використання програми з виникненням певних труднощів) – 67 осіб (47,9 %) та високому рівні (вільне володіння та користування програмою) – 63 студенти (45 %), що разом складає 130 респондентів (92,9 %). Такий результат є закономірним, враховуючи необхідність

володіння текстовим редактором у навчальній діяльності та повсякденному житті сучасної особистості. Але окремі студенти – 2 особи (1,4 %) – відмітили початковий рівень своєї компетентності (наявність загального уявлення про інтерфейс та функції програми); 8 респондентів (5,7 %) відмітили, що можуть користуватися програмою, якщо отримують постійну допомогу (середній рівень). Серед цих осіб – 6 студентів, які вже пройшли курси інформаційного навчання в університеті (рис. 6.2).

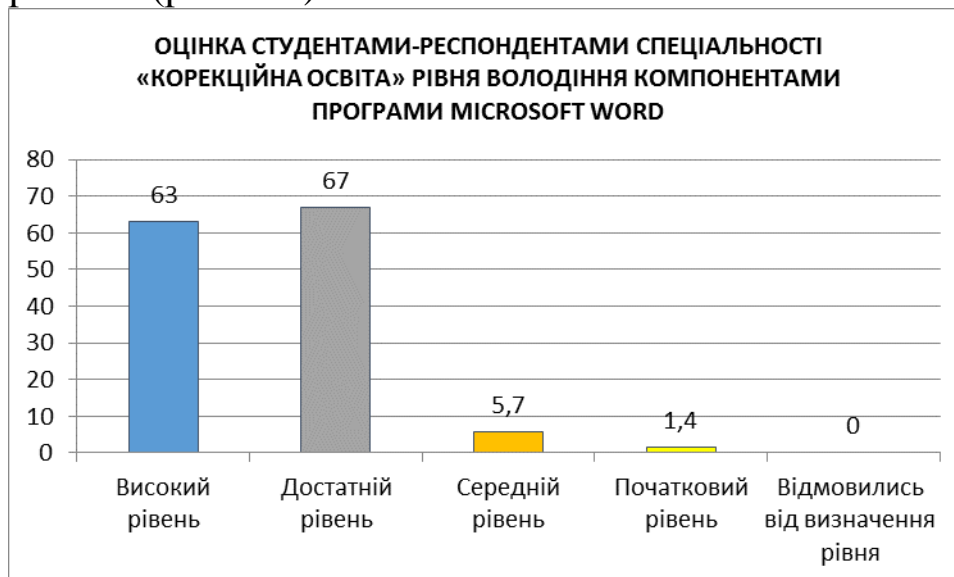


Рис. 6.2. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня володіння компонентами програми Microsoft Word

Рівень володіння програмою для створення презентацій – Microsoft Power Point дещо інший у порівнянні з володінням студентами програмою Microsoft Word. Так на достатньому рівні оцінили власну компетентність роботи із зазначеною програмою 51 студент (36,4 %), а на високому – 56 респондентів (40 %). Загалом – 107 студентів (76,4 %). Збільшується у порівнянні з володінням текстовим редактором Microsoft Word кількість студентів, які оцінюють свій рівень на початковому етапі – 19 студентів (13,6 %) та середньому – 11 осіб (7,9 %), разом – 30 респондентів (21,5 %). Викликає також турботу факт появи студентів, які взагалі не оцінили власний рівень володіння програмою Microsoft Power Point – 3 студенти (2,1 %), по одній особі на II, III та IV курсах (рис. 6.3).

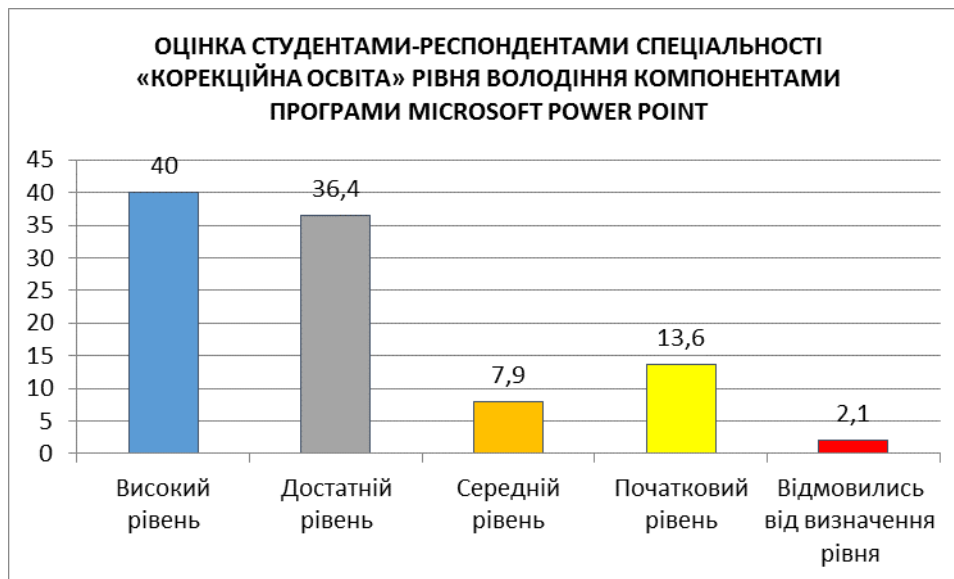


Рис. 6.3. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня володіння компонентами програми Microsoft Power Point

Отже, залишаючись на високому рівні самооцінки володіння програмою створення презентацій на основі програми Microsoft Power Point, ми спостерігаємо тенденцію до зниження оцінки власної компетентності володіння цією програмою, у порівнянні з володінням текстовим редактором. Це викликає занепокоєння, адже володіння програмою Microsoft Power Point надає можливість вчителю самостійно створювати високоякісну наочність та заохочувати дітей до створення презентаційних проектів у рамках навчально-виховного процесу, що розвиває самостійність, творчість дітей, підвищує їхню самооцінку.

Суб'єктивна оцінка рівня володіння табличним редактором Microsoft Excel знижується у порівнянні з володінням двома попередніми програмами Microsoft Office. Так, на достатньому рівні свою компетентність оцінюють 36 студентів (25,7 %), а на високому – 11 респондентів (7,9 %), що складає загалом тільки 47 анкетованих осіб (43,6 %). Зростає суттєво кількість студентів, які оцінюють свій рівень володіння програмою Microsoft Excel на початковому рівні – 44 студенти (31,4 %), на середньому – 47 осіб (33 %) , кількість студентів, які не визначилися з власним рівнем компетентності – 2 особи (1,4 %) (рис. 6.4).

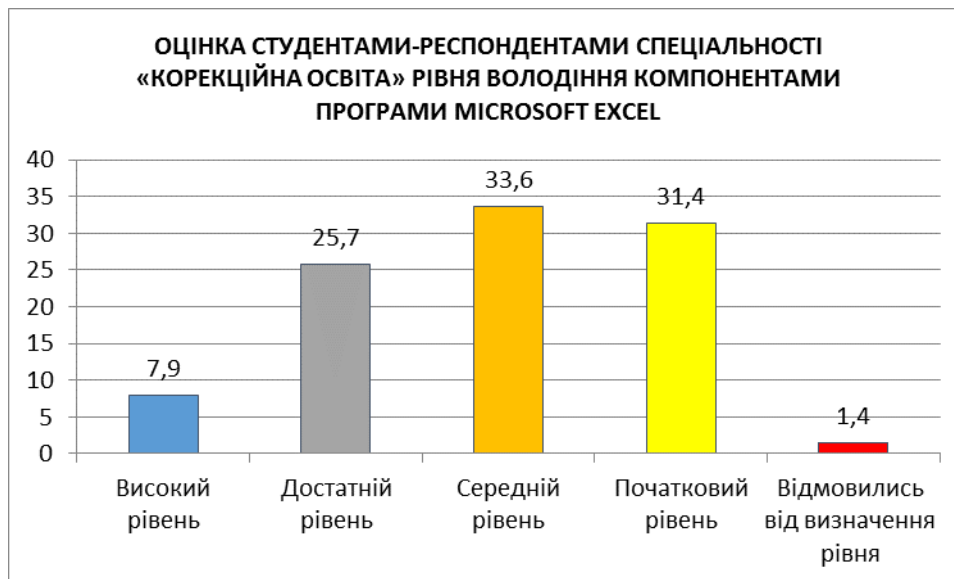


Рис. 6.4. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня володіння компонентами програми Microsoft Excel

Таким чином, 93 студенти (66,4 %) відчують суттєві труднощі у володінні табличним процесором. Зазначений факт є підставою для ствердження, що зазначені студенти у майбутній професійній діяльності будуть відчувати значні проблеми в графічному узагальненні та систематизації навчально-дидактичного матеріалу ходу та результатів власної професійної діяльності тощо.

Складовим елементом інформаційної культури особи в умовах інформаційного суспільства, стає вміння користуватися програмами для обміну повідомленнями та роботи в мережі Інтернет. Так 108 респондентів (77,1 %) вказали, що постійно користуються програмою миттєвого обміну інформацією (аудіо-, відео-, текстовою) – Skype; 84 студенти (60 %) працюють із програмою Adobe Reader, яка дозволяє переглядати, друкувати та корегувати документи у форматі PDF, може працювати як плагін у веб-браузерах, забезпечує перегляд слайд-шоу у форматі Album, відкриває флеш-відео тощо; 124 студенти (88,6 %) активно працюють з веб-браузерами в мережі Інтернет (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera тощо) (табл. 6.2).

**ПРОГРАМИ ВСТАНОВЛЕНІ НА ПК СТУДЕНТІВ-РЕСПОНДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА» ДЛЯ ПОСТІЙНОГО
КОРИСТУВАННЯ**

Поширені програми, встановлені на ПК студентів-респондентів	Кількість поширених програм, встановлених на ПК студентів-респондентів				Усього встановл. поширених програм на ПК студ.-респонд.
	I курс	II курс	III курс	IV курс	
Skype	33	2 9	29	17	108
Corel Draw	0	1	1	0	2
Photo Shop	13	1 1	9	5	38
Adobe Reader	27	1 9	25	13	84
WinRAR	15	1 3	13	10	51
Браузери для роботи у мережі Інтернет (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera тощо)	35	3 3	37	19	124
Інші	15	1 0	12	5	42

Розглянемо оцінку студентами-респондентами власного рівня компетентності роботи в мережі Інтернет.

Власну здатність до пошуку, переробки та опрацювання інформації на основі можливостей, які надає нам сьогодні Internet, оцінили позитивно 122 особи (87,2 %), які вказали, що вміють шукати, переробляти та використовувати необхідну інформацію, є активними користувачами акаунтів соціальних мереж. Дев'ять студентів (6,5 %) вважають себе особами, які є «просунутими» користувачами Інтернет.

Таким чином, 131 респондент (93,7 %) – це той контингент студентів, які можуть використовувати Інтернет в особистих та професійних цілях, активно включаючися в загальне інформаційне поле. Разом із тим необхідно виділити дев'ять студентів, які вважають свою компетентність недостатньою для сьогодення – шість осіб (4,3 %)

вказали, що мають лише загальне уявлення про роботу в Інтернет, один студент (0,6 %) має середній рівень та два респонденти (1,4 %) проігнорували оцінювання власного рівня компетентності роботи в мережі Інтернет (рис. 6.5).

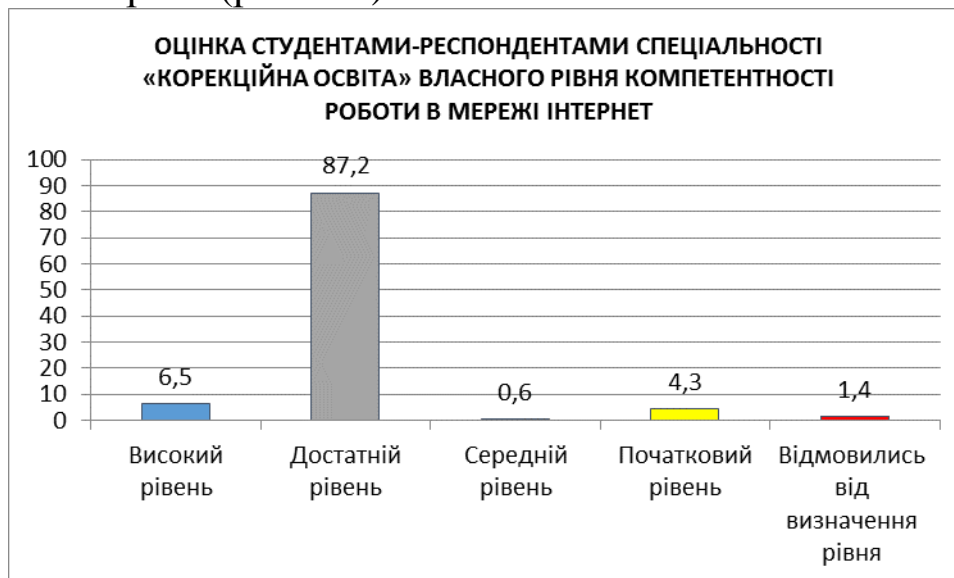


Рис. 6.5. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» власного рівня компетентності роботи в мережі Інтернет

Отже, підводячи підсумок проблемі формування та суб'єктивної оцінки рівня власної загальної інформаційної культури студентів спеціальності «Корекційна освіта», ми маємо сказати що:

- студенти приходять до ВНЗ із достатньо значним рівнем загальної інформаційної культури, компетентними у галузі роботи з найпоширенішими програмами;

- навчальна дисципліна «Нові інформаційні технології», спираючися на знання, вміння та практичні навички вчорашніх випускників загальноосвітніх шкіл, спрямована на конкретизацію та узагальнення інформаційної культури та ІКТ-компетентності сьогоdnішніх студентів, що є базою, фундаментом формування професійної інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта»;

- навчальна дисципліна «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання» спрямовує свою теоретичну та практичну складову на опанування майбутніми фахівцями системи спеціальної освіти сучасними інформаційними тенденціями загального характеру та методичними підходами включення ІКТ у навчально-виховний процес, що стає основою формування професійної інформаційної компетентності фахівця корекційної освіти;

– враховуючи перспективи та тенденції розвитку інформаційного суспільства, кількість навчальних годин, що виділяються на вирішення проблем формування загальної інформаційної культури студентів-бакалаврів спеціальності «Корекційна освіта» є достатньо скромним показником;

– студенти оцінюють власний рівень інформаційної культури та компетентності на достатньому та високому рівнях, основна більшість вміє працювати з текстовим редактором та програмою підготовки презентацій, дещо менше студентів опанували програму табличного редагування;

– володіння студентами-респондентами програмами миттєвого обміну інформацією (Skype), робота в мережі Internet на основі поширених веб-браузерів є підставою стверджувати про задовільний рівень розвитку цієї складової загальної інформаційної культури та інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта»;

– певну занепокоєність викликають дані опитувань, які свідчать, що частина студентів відчуває суттєві складнощі у володінні текстовими (Microsoft Word – 10 осіб) та табличним редактором (Microsoft Excel – 93 студенти), підготовки презентацій (Microsoft Power Point – 33 особи), на початковому та середньому рівні оцінюють власну загальну інформаційну компетентність 28 студентів (20 %), а компетентність роботи в мережі Internet на цьому ж рівні оцінюють 9 студентів (6,3 %).

Перейдемо до аналізу професійної ІКТ-компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта». Розгляд проблеми здійснюється на основі суб'єктивної оцінки студентами-респондентами рівня власної компетентності володіння програмно-апаратним забезпеченням корекційно-мовленнєвого, дефектологічного характеру та тифлокомп'ютерного програмно-апаратного забезпечення.

Під час оцінювання студентами власної компетентності володіння програмно-апаратним забезпеченням мовленнєво-корекційного спрямування з'ясувалося, що 54 студенти (38,6 %) взагалі не оцінили свою компетентність, 53 особи (37,9 %) визначили свій рівень початковим (мають загальне уявлення про існування програмно-апаратного забезпечення з функціями корекції мовлення), 21 респондент (15 %) – середній (їм потрібна для забезпечення роботи системна консультація фахівця) і тільки 12 студентів-респондентів (8,5

%) визначили свій рівень компетентності достатнім (9 осіб – 6,4 %) та високим (3 студенти – 2,1 %) (рис. 6.6).

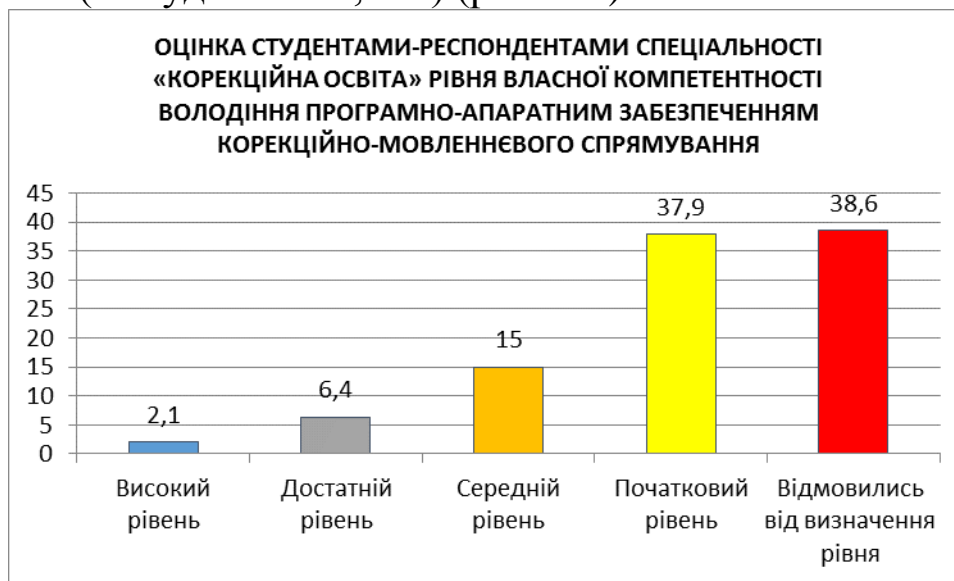


Рис. 6.6. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня власної компетентності володіння програмно-апаратним забезпеченням корекційно-мовленнєвого спрямування

У підсумку можемо констатувати, що 128 студентів (91,5 %) спеціальності «Корекційна освіта» не мають або мають достатньо обмежене уявлення про характер та функціональні можливості програмно-апаратного забезпечення мовленнєво-корекційного спрямування.

Не менш серйозна ситуація складається із визначенням студентами-респондентами рівня власної компетентності володіння тифлокомп'ютерним програмно-апаратним забезпеченням. Так початковий рівень для себе визначають 77 студентів (55 %), середній рівень 14 осіб (10 %), які кажуть, що мають загальне уявлення про роботу з тифлокомп'ютерним програмно-апаратним забезпеченням, але знають де зможуть ознайомитися з досвідом роботи, у разі потреби. Відмовилися від оцінювання власної компетентності володіння тифлокомп'ютерним програмно-апаратним забезпеченням 46 студентів (32,9 %). Певний досвід роботи із зазначеним устаткуванням мають три студенти (2,1 %) – один респондент з I курсу та дві особи – з III курсу (рис. 6.7).

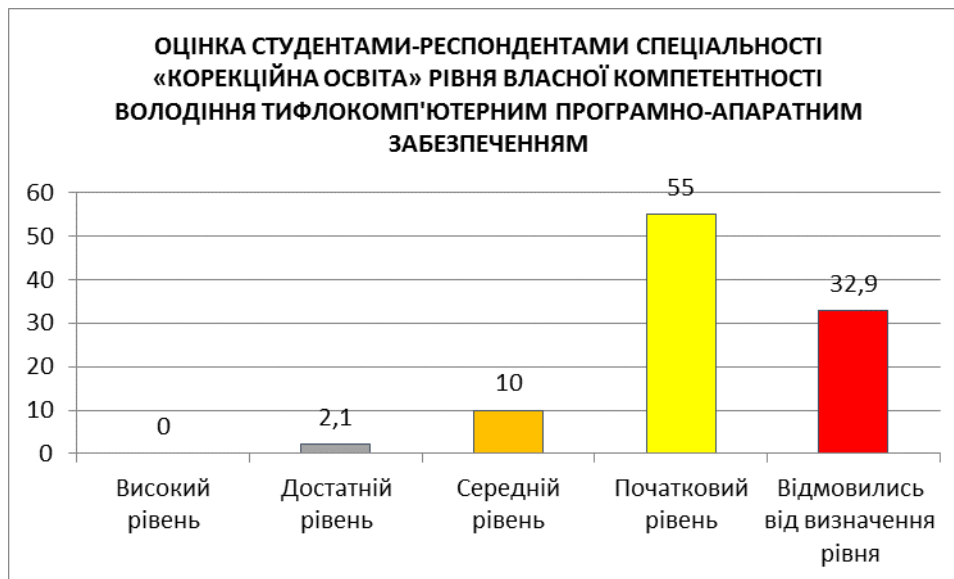


Рис. 6.7. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня власної компетентності володіння тифлокомп'ютерним програмно-апаратним забезпеченням

Отже, студенти корекційної освіти, у своїй більшості, не мають взагалі або мають досить узагальнену інформацію про існування та функціональні можливості тифлокомп'ютерного програмно-апаратного забезпечення.

Ситуація, яка склалася з визначенням студентами-респондентами власної компетентності володіння програмно-апаратним забезпеченням корекційно-дефектологічного характеру, також викликає значну стурбованість. Як і в інших підходах до визначення професійної компетентності у цьому разі від участі в оцінюванні взагалі відмовилися 43 студенти (30,7 %), яких ми вважаємо такими, що не мають взагалі ніякого уявлення про зазначене програмно-апаратного забезпечення. 72 студенти (51,4%) визнали свій рівень компетентності початковим (мають загальне уявлення), 21 респондент (15 %) – середнім (їм необхідна системна консультація фахівця) і тільки чотири особи (2,9 %) визначили свій рівень компетентності середнім, вказавши, що з програмно-апаратним забезпеченням корекційно-дефектологічного характеру вміють працювати, але необхідна системна консультація фахівця. Високий рівень компетентності не визначив ніхто (рис. 6.8).

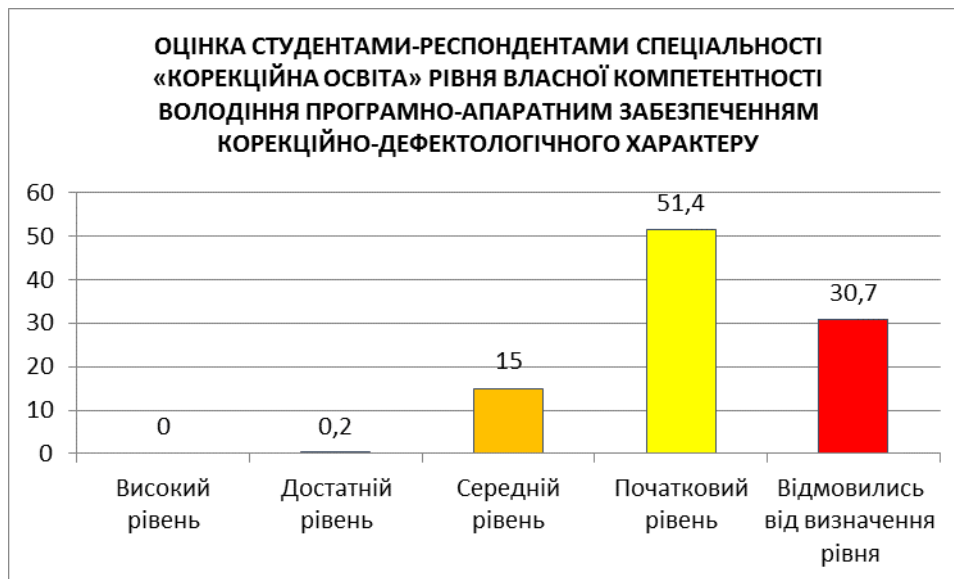


Рис. 6.8. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня власної компетентності володіння програмно-апаратним забезпеченням корекційно-дефектологічного характеру

Складовим елементом професійної інформаційної компетентності фахівця системи корекційної освіти виступає володіння електронними методами встановлення зв'язків між змінними в процесі обробки статистичних даних. Мова йде про вміння студентів використовувати метод рангової кореляції Спірмена, критеріїв Пірсона (χ^2) та Стьюдента (t - критерій), які є необхідними при проведенні науково-практичних досліджень, у тому числі в галузі корекційної педагогіки.

Студенти-респонденти, оцінюючи свій рівень компетентності у зазначеній сфері, вказали, що 72 особи (51,4 %) мають початковий рівень (загальні уявлення про можливість використання зв'язків між змінними у процесі проведення корекційно-педагогічного дослідження); 26 студентів (18,6 %) – середній рівень (потребують постійно-системну консультацію); 37 респондентів (26,4 %) відмовилися від визначення власної компетентності зазначеного характеру. І тільки п'ять студентів (3,6 %) зазначили, що вони вміють проводити розрахунки на основі електронних методів для встановлення зв'язків між змінними, але у них виникають певні труднощі. На високому рівні цією компетенцією не володіє жоден студент спеціальності (рис. 6.9).

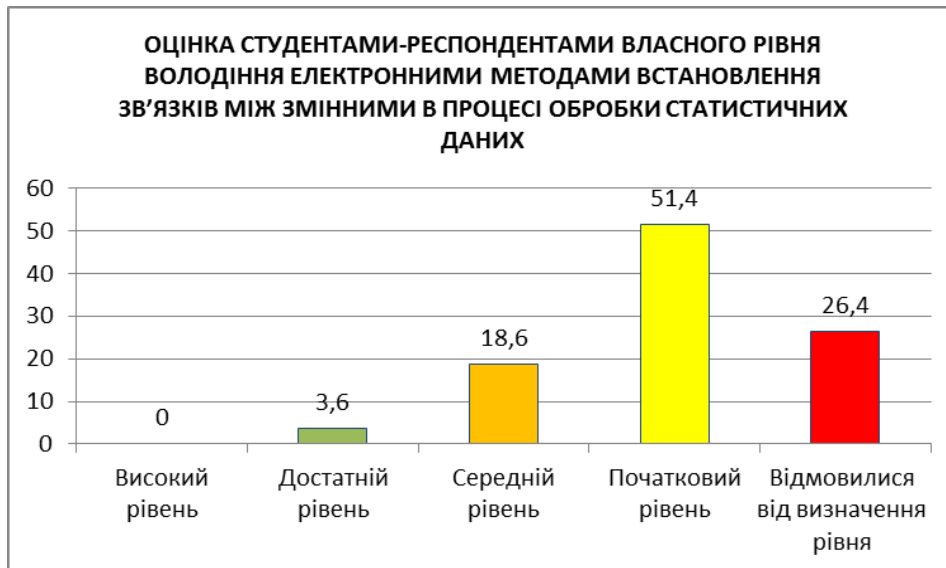


Рис. 6.9. Діаграма оцінки студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» рівня володіння електронними методами встановлення зв'язків між змінними в процесі обробки статистичних даних

Отже, мінімальний рівень компетентності обробки статистичних даних електронними методами – це ще одна з проблем підготовки фахівців корекційної освіти. Особливо звертаємо увагу на те, що тільки чотири студенти III курсу (10,3 % від кількості респондентів курсу) вказали на достатній рівень володіння електронними методами встановлення зв'язків між змінними в процесі обробки даних педагогічних досліджень при тому, що студенти III та IV курсу готували та захищали курсові роботи, які передбачали певні самостійні дослідження в процесі проходження практики.

Аналіз професійної ІКТ-компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» свідчать про низьку готовність майбутніх фахівців до використання інформаційно-комунікаційного програмно-апаратного забезпечення у своїй практичній корекційно-реабілітаційній діяльності.

Дослідження дає підстави зробити висновок, що рівень загальної інформаційної культури студентів кафедри «Педагогіки та корекційної освіти» є задовільним, що доведено рівнем володіння студентами текстовим (Microsoft Word) та табличним (Microsoft Excel) редакторами, програмою створення матеріалів презентаційного характеру (Microsoft Power Point), рівнем опанування та роботи з інформацією у системі Інтернет. У той же самий час ми вимушені констатувати, що рівень професійної ІКТ-компетентності студентів спеціальності вимагає системної роботи над розвитком та вдосконаленням, що є широким полем діяльності професорсько-

викладацького складу кафедри в умовах інтеграції України у світове співтовариство.

Становлення та розвиток інформаційного суспільства вимагає все більш активного включення ІКТ у навчально-виховний процес взагалі та у корекційно-розвивальну діяльність фахівців спеціальної освіти зокрема.

Властивості, об'єкти та дидактичні можливості ІКТ у формі гіпертексту, інтерактивності, мобільності, мультимедіа, моделювання, комунікативності та продуктивності у навчально-виховній роботі стали суттєвим фактором розширення можливостей подання навчальної інформації, ефективного застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку, відтворення реальної обстановки діяльності; дозволяють підвищити мотивацію навчання, активно «втягують» учнів у навчальний процес; розширюють коло навчальних форм та методів роботи; дозволяють учням наочно уявити результати своїх дій тощо.

Розвиток ІКТ досяг рівня активного включення програмно-апаратного забезпечення у корекційно-розвивальну діяльність фахівців системи спеціальної освіти. Сучасні інформаційні засоби допомагають вчителям корекційної освіти проводити діагностику вад психофізичного розвитку особистості, забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини. Програмно-апаратне забезпечення в якості ефективних додаткових засобів до системи традиційної корекційно-реабілітаційної діяльності використовується вчителями-логопедами для професійної діяльності з дітьми, що мають вади слухомовленнєвого характеру. Вчителі-дефектологи активно використовують ІКТ у роботі з розвитку інтелектуальної та фізичної сфери дітей із затримкою психічного розвитку, осіб, що страждають на дитячий церебральний параліч, у подоланні вторинних відхилень у розвитку дитини.

Сучасне програмно-апаратне забезпечення широко задіяне у корекційній роботі тифлопедагогами. Для дітей, які мають глибокі вади зору, ІКТ виступають додатковим фактором корекції та розвитку, надають більші можливості для включення в суспільне життя, забезпечують активну соціалізацію, отримання сучасної якісної освіти, професійної підготовки, включення в глобальний інформаційний простір.

ІКТ забезпечують ігрову форму включення дітей в корекційно-розвивальний процес, що значно підвищує його ефективність.

Зазначені положення ставлять за необхідне розвиток загальної інформаційної культури та ІКТ-компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта».

Проведені дослідження дозволяють констатувати, що рівень компетентності студентів у сфері формування загальної інформаційної культури завдяки цілеспрямованій діяльності школи та вищого навчального закладу відповідає вимогам сучасного рівня розвитку суспільства, а рівень професійної ІКТ-компетентності майбутніх фахівців корекційної освіти відстає від потреб сьогодення і потребує активного вдосконалення та розвитку.

Вважаємо, що до системи опанування студентами спеціальності «Корекційна освіта» ІКТ-компетентною професійного спрямування необхідно включити такі заходи:

- розробити спецкурс, на основі якого студенти будуть опановувати методику використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній освіті;
- включити певні розділи і теми з аналізом сучасного програмно-апаратного забезпечення у системі спеціальної освіти в програми спеціальних дисциплін;
- створити систему постійно діючих семінарів із питань удосконалення навичок роботи з різними корекційно-розвивальними програмами, які використовуються в системі спеціальної освіти;
- організувати проведення системи майстер-класів ІКТ-компетентними педагогами корекційної освіти;
- забезпечити стажування у педагогів системи спеціальної освіти, які активно використовують ІКТ у навчально-виховному процесі.

ІКТ не зможуть замінити вчителя-фахівця, але вони виступають дієвим додатковим чинником зростання ефективності корекційно-розвивальної діяльності з дітьми різних нозологій.

Список використаних джерел:

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 20.04.2011 року, № 462 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
2. Лист Міністерства освіти та науки України «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних

- зкладах» (№ 1/9-306 від 06.06.05р.) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/basept/ua-smtfxe.htm>.
3. Building the European Information society for us all: Final policy report of the high – level expert group, April 1997 // European Commission. Directorate – General for employment, industrial and social affairs. Unit V/B/4. – Brussels, manuscript completed in April 1997.
4. The Western Pennsylvania School For Blind Children. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.wpsbc.org/site/default.aspx?PageID=1](http://www.wpsbc.org/site/default.aspx?PageID=1) – Назва з екрану.
5. White Paper on growth, competitiveness and employment - the challenge and ways forward into 21st century // European Commission, Belgium, 1993. – 54 p.
6. Базыма Б. А. Цвет и психика. [Электронный ресурс] / Б. А. Базыма. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/colorpsy8.htm>.
7. Борисенко О. Н. Новітні технології діагностики та лікування сенсоневральної приглухуватості та глухоти у дітей / О. Н. Борисенко, І. А. Сребняк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей. – К. : Ун-т «Україна», 2011. – 470 с. – Режим доступу : [http://www.vmurol.com.ua/upload aukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Zbirnik_tez2011](http://www.vmurol.com.ua/upload/aukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Zbirnik_tez2011).
8. ВАБОС – слуховые аппараты. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vabos.com.ua>.
9. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленневими порушеннями / В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Б.С. Мороз, В.П. Овсяник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rc-vabos.at.ua/_ld/0/9.pdf.
10. Використання універсального комп'ютерного тренажеру з корекційно-розвиваючою програмою «Живий звук» в процесі а/реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення в Центрі слухомовленневої реабілітації НВП «ВАБОС» [Електронний ресурс] / Т. В. Богданович, Д. М. Заїка, В. О. Конюшняк та ін. – Режим доступу : <http://csr-vabos.com.ua/Vikoristanya>.
11. Гордон Л. Г. Информационные технологии в образовании для общества знаний: существует ли универсальный ключ? [Електронний ресурс] / Л. Г. Гордон. – Режим доступу : [http://onfifar.cpic.ru/upload /conf2005/ reports/doklad_577.dos](http://onfifar.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_577.dos).
12. Дітковська Л. А. Методика підготовки підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-

комунікаційних технологій за умов корекційно-реабілітаційного простору / Л. А. Дітковська // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011, № 14 (225), Ч. II. – Режим доступу : [http://www.logopedu.com.ua/article/426 Metodika pidgotovki pidlitkiv iz dityachim cerebralnim paralichem do vikoristannya informaciino komunikaciinih tehnologii za umov ko rekciino reabilitaciinogo prostoru](http://www.logopedu.com.ua/article/426%20Metodika%20pidgotovki%20pidlitkiv%20iz%20dityachim%20cerebralnim%20paralichem%20do%20vikoristannya%20informaciino%20komunikaciinih%20tehnologii%20za%20umov%20ko%20rekciino%20reabilitaciinogo%20prostoru)

13. Дидаліна В. Інформаційно-комунікаційні технології в роботі з дошкільниками, які мають затримку психічного розвитку / В. Дидаліна // Вихователь-методист дошкіль. закл. : щомісяч. спеціаліз. журн. – 2013. – № 7. – С. 43–51.

14. Збірка програм для лікування зору [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://fantom2.org.ua/news/2008-12-29-459/>.

15. Інформатика. Навчальна програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/dos/files/news/309/30993/77.doc>

16. Качуровська О. Б. Дистанційна освіта як одна із форм формування інформаційної компетентності майбутніх учителів-логопедів / О. Б. Качуровська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 101 – 104.

17. Качуровська О. Б. ІКТ в навчальному процесі як складова професійної підготовки учителя логопеда / О. Б. Качуровська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 78 – 81.

18. Качуровська О. Б. Інформаційна компетентність як складова професійної підготовки учителів-логопедів / О. Б. Качуровська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – С. 106 – 110.

19. Китик Е. Е. Изучение эффективности включения обучающих компьютерных программ в процесс профессиональной подготовки логопедов / Е. Е. Китик // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 73 – 81.

20. Китик Е. Е. Информационные технологии и подготовка логопедов: обучающая компьютерная программа «Дислалия: сигматизмы» / Е. Е. Китик – 2008. – № 3. – С. 74 – 84.

21. Китик Е. Е. Информационные технологии и подготовка логопедов: обучающая компьютерная программа «Дислалия» / Е. Е. Китик // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 79 – 84.

22. Китик Е. Е. Применение информационных технологий в процессе подготовки логопедов: обучающая компьютерная программа «Артикуляционный уклад звуков в норме» / Е. Е. Китик // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 73 – 82.

23. Клименко Т. О. Дидактичний аспект використання засобів нових інформаційних та телекомунікаційних технологій в процесі навчання / Т. О. Клименко // Інформаційні технології в освіті, науці і техніці : матеріали IV Всеукр. конф. молодих науковців ІТОНТ [зб. наук. праць]. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – С. 112 – 114.

24. Коваль Л. В. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-корекційній роботі. Комп'ютерна навчально-корекційна програма «В країні цікавих звуків» / Л. В. Коваль // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доп. – К. : УН-т «Україна», 2011. – 470 с.

25. Коваль Л. В. Інтегрований навчально-корекційний курс засвоєння основ грамоти із залученням нових інформаційних технологій / Л. В. Коваль // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – № 1, 3, 4.

26. Коваль Л. В. Підготовка дошкільників з дитячим церебральним паралічем до опанування навичок письма : автореферат дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. В. Коваль : – К., 2011. – 20 с.

27. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

28. Компанієць М. Н. Використання експертної системи «Логніюд» в системі індивідуальної корекційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку / М. Н. Компанієць // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доп. – К. : Університет «Україна», 2011. – 470 с. – Режим доступу : http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Zbirnik_tez2011.pdf.

29. Косова К. Викладання «Основ інформатики і комп'ютерної техніки» для молодших школярів з порушеннями зору / К. Косова // Початкова школа. – 2009. – № 6. – С. 33 – 39.

30. Косова К. Індивідуальне комп'ютерне середовище для дітей із порушенням зору / К. Косова // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 33–36.
31. Кукушкина О. И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 67 – 69.
32. Лалаева Р. И. К вопросу об аспектах изучения нарушения письменной речи детей / Р. И. Лалаева, С. Б. Яковлев // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1986. – С. 92 – 96.
33. Лисовская Т. В. На пути создания электронных образовательных ресурсов для детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская // [Актуальні питання корекційної освіти](#). – 2012. – Вип. 3. – С. 164 – 171. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apko_2012_3_22.pdf
34. Литвиненко Н. І. Технології розвитку творчих здібностей учнів: конструювання на комп'ютері / Н. І. Литвиненко, С. І. Заріцька // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 5. – С. 3 – 6.
35. Логопеди закладів освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://krasnokutsk-logoped.tdu.kh.ua>
36. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова. – М., 1997. – 330 с.
37. Новожилова О. В. Лечебная гимнастика при рассеянном склерозе: руководство для больных и инструкторов ЛФК [Электронный ресурс] / О. В. Новожилова. – Режим доступа: www.bce-book.com.
38. Нежуріна О. А. Розвиток сенсорного виховання з елементами ІКТ розумово відсталих дошкільників / О. А. Нежуріна // Логопед. – 2015. – № 1(49) січень. – С. 29 – 32.
39. Осетрова Н. В. Книга и электронные средства в образовании / Н. В. Осетрова, А. И. Смирнов, А. В. Осин. – М. : Логос, 2002. – 144 с.
40. Подугольникова Т. А. Развитие способности к зрительному поиску и локализации объектов с помощью компьютерной программы «Цветок» у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями бинокулярного зрения / Т. А. Подугольникова, Е. А. Козлова, М. Ф. Носова // Дефектолог. – 2007. – № 2. – С. 67 – 76.
41. Приходько О. П. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дітей з порушеннями зору (історичний аспект) / [Електронний ресурс] О. П. Приходько – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/2430/1/O_Prykhodko_KTDLZVZ_IPPO.pdf.

42. Програма курсу Інформатика, 5–9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 5. – С. 21–38. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp_2012_5_6.pdf.

43. Салогуб С. А. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів / С. А. Салогуб // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. пр. звітно-наук. конф. викладачів ун-ту за 2011 р., 9 – 10 лютого 2012 р. Ч.2 / Укл. : Г. І. Волинка, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2012 . – 291 с. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4340/1/SW%202011%20Part%202.pdf>.

44. Слухомовний тренажер для реабілітації дітей з порушенням слуху та мовлення «Світ звуків» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ippo.org.ua.

45. Современная информатика: наука, технология, деятельность / Р. С. Гиляревский, Г. З. Залаев, И. И. Родионов, В. А. Цветкова; ред. Ю. М. Арский. – М. : ВИНТИ, 1998. – 220 с.

46. Спірінцев В. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології» / В. В. Спірінцев. – Д., 2014. – 11 с.

47. Степанова Н. І. Робоча програма з навчальної дисципліни «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання». Для студентів напряму 6.010105 «Корекційна освіта» / Н. І. Степанова. – Д., 2014. – 14 с.

48. Сходинки до інформатики. Програма для 2 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 4, 5. – Режим доступу : www.ciit.zp.ua/index.php/ourwork/informatie/informprograms/item/64-prog-informpochakova

49. Федоренко І. В. Вивчення стану готовності вчителів-дефектологів до роботи з комп'ютерними технологіями / І. В. Федоренко// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – № 15. – С. 279 – 281.

50. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.В. Федоренко. – К., 2011. – 23 с.

51. Федоренко І. В. / Теоретичні підходи до організації комп'ютерно-інформаційної підготовки студентів-дефектологів /

І. В. Федоренко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 275 – 278.

52. Христочевский С. А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии / С. А. Христочевский // Информатика и образование. – 2000. – № 2. – С. 71 – 77.

53. Чеботарьова О. В. Використання інформаційних технологій у навчанні молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату / О. В. Чеботарьова // [Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NZTNPU_ped_2013_3_26.pdf). – 2013. – № 3. – С. 129–133. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NZTNPU_ped_2013_3_26.pdf.

54. Шевченко В. Дидактична проблематика логопедії в сучасних комп'ютерних технологіях / В. Шевченко, Н. Сененко // Дефектологія. – 2004. – № 3 (33). – С. 16 – 18.

СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

7.1. Соціально значущі лідерські якості майбутніх корекційних педагогів у контексті професійної підготовки

За відносно короткий час в українському суспільстві відбуваються суттєві зміни, і молода людина має ефективно реагувати на них. Склалася ситуація, у якій суспільство вимагає від молоді особистісного зростання, високої професійної підготовки, а держава, на жаль, не має можливостей для створення належних умов у досягненні молоддю таких домагань. Тому сьогодні особливо актуальним, поряд із професійною підготовкою, є завдання сприяти формуванню у студентської молоді практичних умінь адаптуватись до життя, бути мобільними, здатними до соціалізації. Так, у Національній доктрині розвитку освіти вказано, що «в умовах становлення в Україні громадянського суспільства ... освіта має стати найважливішим чинником ... формування нових життєвих орієнтирів особистості», а передумовою утворення розвинутого громадянського суспільства названа підготовка освічених, мобільних, конструктивних і практичних людей, конкурентоспроможних на ринку праці, які мають забезпечити соціально-економічне процвітання країни.

З огляду на зазначене, формування лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів є важливою складовою їх професійної підготовки. Усе більші зусилля вишів спрямовуються на виховання студента як особистість конкурентоспроможну, наділену атрибутами лідера, здатну до саморозвитку, успішної взаємодії у професійній і громадській діяльності.

Виходячи із зазначених вимог до соціального становлення молодої людини у період здобуття нею вищої освіти, типологічних особливостей та сфери професійної діяльності корекційного педагога, дотримуємося розуміння особистості як суб'єкта соціальних відносин і свідомої діяльності (за Г. Андреевою). Базуючись на психолого-педагогічних підходах до особистості як системи якостей і характеристик, уважаємо, що слід формувати і розвивати окремі лідерські якості як складові системи, і тим самим здійснювати вплив на становлення цілісної особистості-лідера. На нашу думку, правильно сформовані і розвинені лідерські якості забезпечують найбільш

ефективну участь особистості у житті суспільства, допомагають молодій людині професійно самореалізуватись та самоутвердитись у соціумі.

Що ми розуміємо під поняттям «лідерські якості особистості» у соціально-педагогічному аспекті?

У висвітленні цього питання беремо за основні такі положення:

– якість особистості – це стійка форма поведінки у зв'язку із конкретною, типовою для даного виду поведінки ситуацією (Г. Старкова);

– якість особистості передбачає наявність певних умінь і навичок; усвідомлюється індивідом, оскільки відображує певний спосіб мислення і розуміння (Т. Астахова);

– особистісна якість має різний ступінь вираженості у різних людей, є транситуативною та потенційно вимірною (Н. Бабкова-Пилипенко).

З нашої точки зору, знання того, яка поведінка і які ситуації криються за тією чи іншою якістю особистості, підвищують здатність людини до взаєморозуміння і взаємодії у соціумі, сприяють самоконтролю та саморегуляції поведінки у різних видах соціально значущої практичної діяльності, до якої спонукає професія корекційного педагога.

З огляду на відсутність у науковій думці єдиного визначення поняття «лідерські якості особистості», зважаючи на його багатогранність, після проведеного дослідження складових цього феномену та враховуючи площину здійсненого наукового пошуку, верифікуємо соціально спрямовані *лідерські якості особистості як комплексні особистісні характеристики, що виявляються у процесі соціальної взаємодії, під час якої певним чином формуються, розвиваються, удосконалюються і виражаються у самоствердженні, стійкості до перманентних змін соціального середовища та активній життєвій позиції особистості.*

Яка сукупність лідерських якостей є найбільш значущою для соціального становлення особистості майбутнього корекційного педагога?

Виділяючи соціально значущі лідерські якості особистості, виходимо із того, що сучасна молода людина – особистість специфічного просторового і смислового самовизначення, вона має високий енергетичний і активний потенціал, її життєві інтереси визначаються цінностями інформаційного суспільства та розвитком високих технологій. У зв'язку із цим виокремлюємо лідерські якості,

направлені на розвиток власне сутності людини, саморозвиток та самореалізацію як фундаментальну здатність перетворювати життя й соціальну дійсність на благо себе і суспільства в цілому.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду вважаємо, що найбільше соціальному становленню особистості майбутнього корекційного педагога сприяє формування таких лідерських якостей: об'єктивна самооцінка, упевненість у собі, прагнення досягти більшого (успіху), готовність до змін, оптимізм, емоційна стійкість, перцептивність, комунікативні якості, аналітико-рефлексивні, пізнавальна та соціальна активність, соціальна відповідальність, стратегічне бачення, здатність «вести за собою», самоконтроль, соціальна адаптивність, креативно-творчі якості (здатність до творчої самореалізації).

Важливість вказаних лідерських якостей для становлення особистості корекційного педагога підтверджується їх характеристикою.

Важливість формування у студентської молоді *упевненості у собі* зумовлена особистісними змінами, що відбуваються після вступу молоді до ВНЗ: з'являється нове ставлення до себе, яке, разом із позитивним настроєм («Я – студент!»), несе тривогу і різні соціальні страхи («Я з цим не впораюсь...», «Це вище моїх сил» тощо). Якщо увага молоді концентрується на подібних установках, гальмується її упевнене поведіння, виникає ситуація неуспіху і, як результат, сумніви щодо правильності зробленого життєвого вибору. Саме для того, щоб студентами не заволоділи негативні почуття, необхідно формувати у них упевненість у собі – властивість особистості, ядром котрої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здатностей як достатніх для досягнення значущих цілей і задоволення потреб.

Маємо зазначити, що загальноприйнятого визначення упевненості у собі на сьогоднішній день не існує. Науковці уникають чіткого формулювання цього поняття, оскільки вважають сучасний рівень дослідження проблеми недостатнім, щоб давати таке визначення. Найбільш вагомими видаються такі характеристики упевненої у собі особистості: емоційність мови (відкрите, спонтанне вираження у мові своїх прагнень і почуттів), відповідність між словами й діями, здатність до імпровізації, вміння протистояти й атакувати (пряме й чесне вираження власної думки, без оглядки на оточення); упевнена у собі людина не прагне сховатися за невизначеними формулюваннями;

частіше, ніж інші люди, використовує займенник «Я», їй не властиве самознищення й недооцінка своїх сил і якостей, вона здатна без зайвої сором'язливості вислуховувати похвалу на свою адресу (С. Паркінсон).

Для формування упевненості у собі вагомими є не стільки об'єктивний життєвий успіх, статус, гроші тощо, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій і відповідна оцінка з боку значущих людей. Позитивна оцінка наявності, якості та ефективності власних навичок і здатностей спонукає до сміливості у постановці нових цілей і завдань, а також до ініціативності, із якою людина береться за їх виконання.

В упевненому поводженні особистості ключову роль виконує *об'єктивна самооцінка*. Це основа довіри до самого себе, без якої видається неможливим сформуванню соціальної лідерської позиції. Студенти мають навчитися чесно визнавати, що вийшло, а що – ні, робити висновки із допущених помилок і рухатися далі до поставленої мети, а не комплексувати і зупинятися на місці: помилка дає той необхідний досвід, що допомагає особистості йти вперед. Відповідно, об'єктивною самооцінкою можна вважати розсудливе, раціональне зіставлення себе із певною діяльністю й виявлення власних можливостей щодо її здійснення.

Об'єктивна самооцінка формує прагнення до самопізнання, самовиховання, самоосвіти й самовдосконалення, що є особливо важливим у професійній педагогічній діяльності.

Обираючи соціально важливою таку лідерську якість, як «прагнення більшого», виходимо із філософської основи сенсу життя кожної нормальної людини та загального закону еволюції особистості, за яким природним є рух вперед, а не назад: якщо людина не прагне більшого, вона не розвивається, з'являється загроза стагнації, а згодом і деградації особистості. *Прагнення більшого* у соціальному аспекті полягає у намаганні людини пізнати соціальне середовище та найбільш повно реалізувати у ньому свої здібності і бажання.

Людина прагне більшого для того, щоб задовольнити свої інтереси й потреби. Але досягнувши мети, вона має ставити перед собою іншу – досягти ще більшого й кращого. Без такого бажання неможливий розвиток окремої людини і людства загалом. Тобто здорове прагнення більшого – ознака розвитку й руху вперед, воно повинно бути притаманне кожній молодій особистості-лідеру як носію суспільного прогресу.

Ми також вважаємо, що *емоційна стійкість* є обов'язковою невід'ємною якістю корекційного педагога. Здатність зберігати спокій і ясність думок, навіть у найкритичніших ситуаціях – одна із важливих особистісних якостей, що дозволяє людині налагодити зв'язок з іншими, здобути визнання, повагу і довіру оточуючих.

Бути емоційно стійким – значить швидко орієнтуватися в умовах постійних змін, знаходити оптимальне рішення у складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку та самоконтроль (Л. Аболін).

Стійкість вказує на особистісний ресурс людини, її вміння зберігати рівновагу і стабільність у постійно змінюваних життєвих обставинах. Емоційна стійкість як комплексна характеристика включає навички свідомо керувати своєю діяльністю, і професійною зокрема, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечує оптимальну працездатність, здатність правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати власним емоційним станом у взаємодії з різними людьми за різних обставин.

У соціальному становленні корекційного педагога, окрім названих якостей, важливу роль відіграє *оптимізм* – світосприймання, за якого навколишній світ, незважаючи на всі його недоліки, є кращим і найбільш досконалим, а все, що у ньому відбувається, направлене на благо (О. Холостова).

Людина, налаштована оптимістично, у всьому бачить світлі сторони, вірить, що у світі панує позитивне начало і добро. Світогляд оптиміста перейнятий бадьорістю, життєрадісністю, твердою вірою у краще майбутнє, в успіх своєї справи.

Ми розглядаємо оптимізм як лідерську якість особистості. У соціальному аспекті – це вміння змінювати деструктивні думки і ставлення до невдач; глибока віра у життя і людей; здатність у будь-якій ситуації знайти позитивні моменти й акцентувати увагу саме на них; щира упевненість у тому, що всі труднощі можна подолати; вміння перемогти зовнішні обставини за рахунок внутрішніх резервів душі. На наш погляд, майбутній корекційний педагог, перейнявшись такими оптимістичними поглядами, зможе професійно самореалізуватися і передати власну переконаність вихованцям та їх батькам.

Серед лідерських характеристик привертає увагу і така якість, як перцептивність. Володіння нею допомагає людині будувати ефективні взаємовідносини у соціальному середовищі.

Перцептивність – це здатність сприймати, розуміти та об'єктивно оцінювати партнера по спілкуванню і досягати на цьому ґрунті взаєморозуміння [16].

Вагомість перцептивності для корекційного педагога полягає у формуванні здібності передбачати наміри, думки, установки, рівень культури співрозмовника. У взаємостосунках – це вміння зіставляти себе з іншим, беручи до уваги його потреби, мотиви, установки і те, як цей інший розуміє власні потреби, мотиви й установки. У спілкуванні перцептивність проявляється у сприйнятті зовнішніх ознак співрозмовника відповідно до його особистісних характеристик, інтерпретації і прогнозуванні на цій основі його вчинків. Відносно до самого себе перцептивність – це здатність усвідомлювати себе через іншого, пізнавати і розуміти самого себе у процесі спілкування та прогнозувати власні дії відповідно до поведінки партнера по спілкуванню.

Із зазначеного встановлюємо важливі для корекційного педагога завдання перцепції – сформулювати перше враження про людину, визначити головні характеристики співрозмовника і відповідно до них обрати конкретну техніку поведінки і спілкування.

Психолого-педагогічні дослідження (Н. Волкова, Т. Гриценко, С. Рубінштейн, В. Татенко та ін.) показують, що майже усі деталі зовнішнього вигляду людини можуть нести інформацію про її емоційний стан, ставлення до оточуючих і до себе. Особистість людини, її жести, міміка, загальний стиль експресивної поведінки, хода, манера стояти, сидіти, звичні пози і їх зміна під час розмови, просторова орієнтація по відношенню до партнера – усе це має певний зміст і несе інформацію про внутрішній стан людини. Уміння його розкрити дає можливість передбачити наміри, вчинки, емоції і відповідно керувати процесом взаємодії, що надзвичайно важливо для утвердження позиції педагога, адже від тієї інформації, яку люди одержують один про одного, залежить ефективність взаєморозуміння.

Далі звертаємося до такої лідерської якості, як *готовність до змін*. Вона характеризується взаємодією конкретної потреби із ситуацією та її задоволенням. Вказану готовність розуміємо як вміння особистості діяти відповідно до перманентного соціального оточення,

налаштованість на певну поведінку стосовно інших суб'єктів взаємодії, вироблення особистісних орієнтацій щодо соціальних цінностей тощо.

Молода людина має навчитися долати свій страх, побоювання допустити помилку й втратити те, що має на сьогоднішній день, внутрішнє бажання залишитись у своїй зоні комфорту, де нема ніяких протиріч, де хоч і не завжди добре, зате стабільно; має усвідомити, що для досягнення успіху у будь-якій зі сфер буття необхідно впустити у своє життя зміни, слід накопичувати нові знання, використовувати інші моделі поведінки, змінити свій теперішній емоційний стан тощо. Тобто готовність до змін можна виробити, для цього досить дуже захотіти досягти певної мети і збагнути, що без прийняття змін вірогідність досягнення успіху неможлива.

На думку М. Д'яченка і Л. Кандилович, готовність – це налаштованість особистості на певний спосіб поведінки, установка на активні дії, пристосування з метою успішних дій у даний момент. Науковці розглядають завчасну (загальну або довготривалу) готовність і тимчасову (ситуативну). Ситуативна готовність – це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість на активні цілеспрямовані дії у даний момент. Завчасна готовність включає заздалегідь набуті установки, знання, навички, уміння, мотиви діяльності, що готують людину до виконання певних задач у майбутньому.

Можна стверджувати, що готовність до змін формує установки особистості, котрі впливають на життєву стратегію людини, задає певні механізми соціальної поведінки, допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність у разі появи непередбачуваних перешкод. А найсприятливішим і найважливішим етапом для побудови орієнтирів, вибору стратегій поведінки та усвідомленого регулювання нею виступає період студентської юності, коли за достатнього розвитку свідомості молода людина із об'єкту зовнішніх впливів перетворюється на суб'єкт керування своїми психічними станами і поведінкою. Ми переконані, що сформована готовність до постійних життєвих змін допоможе молодій людині швидко адаптуватися, реалізувати себе у соціумі та досягти поставленої мети, стане тим поштовхом, який призведе до нових звершень.

Серед соціально важливих лідерських якостей особистості виняткове значення має *комунікативність*, адже корекційному

педагогу необхідно постійно спонукати, зацікавлювати дітей, батьків і громадськість, об'єднувати їх для досягнення поставлених задач, налагоджувати міжособистісні стосунки, і передусім за допомогою ефективної комунікації.

Ми дотримуємося погляду на комунікацію як на процес взаємообміну інформацією, котрий має життєвий сенс. В особистісному аспекті – це передача власного смислу, самореалізація, самовизначення людини у світі.

Сформована комунікативність та уміння налагоджувати позитивні стосунки у соціальному середовищі передбачають розвиток аналітико-рефлексивних якостей, оскільки вимагають уміння виділяти й обирати необхідні і значущі для досягнення мети способи комунікації.

Аналітичні якості – це уміння отримувати й обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її; здатність ідентифікувати першорядні фактори тієї або іншої ситуації, визначати їх взаємодію і ті із них, що вимагають найбільшої уваги [14, с. 23].

Аналітичні якості характеризуються спроможністю думати, розмірковувати, аналізувати ситуацію в принципі, розкласти на складові і поглянути на неї із різних точок зору. Дані якості у взаємозв'язку із рефлексивними представляються досить важливими, адже у будь-якому виді діяльності їх застосування дозволяє знайти таке вирішення проблеми, яке ліквідує саму причину її виникнення, а вміння правильно аналізувати й оцінювати ситуацію, у якій діє особистість, є передумовою успішної діяльності.

Рефлексивні якості поєднують здатність людини усвідомлювати власну діяльність, бачити у ній успіхи, помилки, виправляти їх і таким чином продукувати культурні цінності, визначати власне місце у світі, усвідомлювати свої можливості. Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду, засобом самопізнання і необхідним інструментом мислення, сприяє становленню вільної особистості, яка має і чітко, адекватно розуміє власну гідність. «Рефлексія виступає необхідною основою відповідального життєвого вибору та особистісного зростання, вона є універсальним механізмом саморегуляції, самозміни, саморозвитку людини на внутрішньому рівні (самосвідомість, самоприйняття, самоаналіз) та у соціальному середовищі» [2, с. 20-21]. Таке розуміння рефлексії підтверджує вагомість аналітико-рефлексивних якостей для процесу соціального становлення особистості.

Емпіричний досвід показує, що *активність* також є значущою лідерською якістю як у професійному, так і в соціальному становленні

студентів, адже не може бути педагогом особистість, котра не проявляє активності у взаємодії з іншими, не прагне пізнати світ навколо себе. Виокремлюємо пізнавальну та соціальну активність особистості.

Пізнавальна активність розглядається педагогікою як основа підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, умова духовного розвитку особистості, самостійності, підвищення рівня її творчого потенціалу. «Це якість особистості, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів функціонування» [8, с. 25].

Пізнавальна активність знаходить вияв у пізнавальній діяльності, а її сформованість визначається якісними особистісними змінами (висока зацікавленість студента у громадській діяльності, наполегливість у пізнанні, результативність діяльності, виділення культурного змісту у ситуаціях взаємодії тощо).

Формування *соціальної активності* студентів передбачає побудову певної структури соціальної поведінки особистості: її інтересів, установок та ціннісних орієнтацій. Тобто соціально активною є така життєва позиція, яка має суспільне значення і реалізується у соціальній діяльності. Рівень прояву активності може бути різним залежно від виду діяльності, але у міру того, як особистість набуває соціального досвіду і входить у все більше коло спілкування, її життєва позиція має ставати активнішою. Для нас важливим є погляд на активну життєву позицію як специфічний вид соціальної творчості у різних галузях людської діяльності, що має велику перспективу, особливо в плані становлення способу життя (Н. Максимовська).

На нашу думку, пізнавальна і соціальна активність, заснована на свідомому прагненні змінити соціальні умови та розвивати лідерські якості, сприяє становленню особистості корекційного педагога як суб'єкта суспільного життя, розширенню простору соціальної взаємодії та вільному прояву творчої самореалізації.

Ми переконані, що необхідною якістю у соціальному становленні корекційного педагога є *соціальна відповідальність*, яка включає особисту підзвітність, здатність діяти раціонально у рамках етичних норм на благо себе й оточуючих; передбачає уникнення особою участі у соціально негативних або шкідливих акціях та спрямовує особистість на виконання соціально значущої діяльності і досягнення соціальних цілей (І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлебнік).

Формування соціальної відповідальності – це насамперед вироблення таких способів поведінки та характеру мислення кожної молодої людини, які будуть сприяти створенню сталого майбутнього на засадах цілісності природного оточення, економічної життєздатності та справедливого духовного демократичного суспільства для нинішніх і майбутніх громадян.

Нормою соціальної відповідальності має стати переконання, що люди повинні надавати допомогу тим, хто її потребує, безвідносно до можливої власної вигоди. Тобто соціальна відповідальність – це відповідальність перед іншими людьми й даними їм обіцянками чи зобов'язаннями; можна сказати, що це те ж почуття обов'язку, яке може бути ситуативним («Я пообіцяв – значить виконаю», «Я дав слово – значить дотримаю його») або закріпленим за певною соціальною роллю, статусом (обов'язки матері, дитини, громадянина, людини тощо). Оскільки лідерство теж є певним соціальним статусом особистості, то воно накладає на людину соціальні обов'язки відповідно до обраної ролі. Соціальна відповідальність передбачає виконання покладених лідером на себе зобов'язань, інакше можна просто втратити лідерську позицію. Окрім того, вона покликана дисциплінувати студентів, спонукати їх до позитивної, свідомої і корисної поведінки. У такому аспекті соціальну відповідальність можна розуміти як об'єктивну необхідність відповідати за порушення соціальних норм перед державою, суспільством, колективом, соціальною групою, оточуючими людьми та перед самим собою.

Як бачимо, в основу соціальної відповідальності покладено власне суспільну природу людини, адже жити у суспільстві й бути вільним від нього неможливо.

Однак, ми спрямовуємо зусилля на те, щоб соціальна відповідальність стала для студентів передусім особистісним, внутрішнім вибором діяти певним (соціально схваленим) чином, добровільним підпорядкуванням суспільним правилам. Наприклад, коли лідер-педагог бере особисту відповідальність за виконання поставленої задачі, то це означає, що він використовує увесь свій досвід, потенціал і час, щоб досягти мети й при цьому не буде перекладати взятий вантаж на інших. Не кожному це видається під силу. Та відповідальними не народжуються, ними стають. Відповідальність як одну із найважливіших соціальних якостей можна розвивати, а за її відсутності – необхідно формувати, оскільки висока соціальна відповідальність у студентські роки закладає основу успішного

дорослого життя. Вона є ніби перепусткою у дорослий світ, відкриває перед молодістю людиною широкі права і можливості. Той, хто бере на себе більше соціальної відповідальності, отримує право бути більш самостійним, його більше цінують у групі, оточенні, у нього зростає самоповага, і як наслідок, з'являються кращі життєві перспективи, адже відповідальні особистості-лідери сьогодні, як ніколи, необхідні суспільству.

Особливості розвитку людини у пізньому юнацькому віці викликають необхідність формувати *стратегічне бачення* як соціально необхідну лідерську якість. Досить повний перелік якостей, якими володіють найкращі стратеги, наводить О. Анісімов: вони чудово вміють мислити стратегічними цілями й формувати бачення майбутнього; не поспішають, оскільки ключ до розуміння стратегічного мислення полягає в його обдумуванні; виділяють час на те, щоб налагоджувати, переглядати й розробляти якісне майбутнє; беруть до уваги найменші деталі; часто перевіряють, чи справдилося їхнє стратегічне бачення, чи спрацює воно в умовах регулярних, постійних й іноді непостійних змін (дуже корисними інструментами оцінки спроможності стратегічного бачення є короткі огляди ситуації, еталони і регулярний критичний аналіз); навчаються на досвіді: із часом стратеги в обмірковуванні стратегічних питань користуються своїм досвідом, великим чи невеликим, досвід служить свого роду найкоротшим шляхом у здійсненні процесу стратегічного планування; обов'язково визначають проміжні етапи, проводячи перевірки ефективності свого стратегічного бачення, та вносять до нього корективи. Стратегічне мислення не має відношення до сьогодні, завтра або наступного тижня у тісному поєднанні із ясним баченням свого майбутнього, ці два елементи визначають усе майбутнє: це процес формування й налагодження якісних результатів діяльності на багато років вперед.

Таким чином, стратегічне бачення відіграє помітну роль у соціальному становленні особистості, оскільки дозволяє їй ефективно будувати й організовувати свою діяльність, планувати і розподіляти власні сили і тим самим найбільш вдалим чином впливати на своє майбутнє.

Здатність «вести за собою» – якість, без якої лідер не може бути самим собою, адже лідер – це той, хто стоїть на чолі групи, спрямовує її діяльність і виконує інші функції управління, а якщо члени групи не виявляють бажання йти за певною особистістю, то її не можна назвати

лідером. Здатність «вести за собою» об'єднує такі педагогічно важливі риси й навички, як віра у людей, відкритість до нового, увага до оточуючих, уміння захоплювати своїми ідеями, переконувати, передавати іншим свою енергію й ентузіазм, вселяти їм повагу, прокладати шлях до досягнення мети, об'єднувати для вирішення поставлених задач, наснажувати інших, аби вони прагнули робити те, що є необхідним.

Водночас, із метою запобігання помилкових дій особистості на позиції лідера (які можна спостерігати, особливо у молоді), їх виправлення та корекції, формуємо і розвиваємо у студентів таку важливу якість, як *самоконтроль*. Самоконтроль – це «здатність людини до самоаналізу й оцінки свого «Я», власних інтелектуальних, морально-психологічних, професійних якостей, уміння враховувати їх під час здійснення конкретних дій у різноманітних ситуаціях, контролюючи таким чином власну діяльність» (В. Ягоднікова); «усвідомлене регулювання людиною власної поведінки й діяльності з метою забезпечення відповідності між їх результатами та поставленими цілями й вимогами, нормами» (Н. Бабкова-Пилипенко); «усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо» (С. Гончаренко).

Самоконтроль є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. До навичок самоконтролю можна віднести уміння планувати і контролювати власні дії, слідкувати за собою, передбачати наслідки власних дій і співвідносити їх із тими, що вимагаються.

Для нас цінним є те, що самоконтроль – це свідомий контроль за власною поведінкою, думками, почуттями, а також регулювання та планування своєї діяльності відповідно до загальноприйнятих норм. Самоконтроль виступає однією з найважливіших умов самореалізації особистості, її успішної взаємодії з іншими людьми.

Наступною виділеною нами лідерською якістю є *соціальна адаптивність*, що розглядається як властивість особистості, котра характеризує її здатність до внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (поведінкових) перетворень, які спрямовані на збереження або відновлення врівноважених взаємостосунків особистості із соціальним середовищем за умов його постійних змін [9].

Важливість формування у студентів даної якості обумовлена інтенсивними змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві.

Нестійкість і часто непередбачуваність соціальних процесів висуває підвищені вимоги до молоді особистості, якій необхідно, з одного боку, відповідати соціальним вимогам, а з іншого, – зберігати внутрішню стабільність і рівновагу.

Соціальна адаптивність є умовою успішної адаптації до колективу, її можна охарактеризувати як стан взаємовідносин особи і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє основні соціальні потреби, повною мірою відповідає рольовим очікуванням, які висуває стосовно неї група, вільно виражає свої творчі здібності (І. Галецька); соціальна адаптивність визначається співвідношенням особистісних і соціальних факторів, взаємодія яких конкретизується у вчинках, реальних діях, стратегіях і тактиках поведінки особистості (Л. Корель).

Сучасна освітня парадигма серед обов'язкових лідерських передбачає наявність креативно-творчих якостей. Ми вважаємо, що теперішня студентська молодь, котра прагне стати суспільною елітою, має виявляти креативність у перетворенні соціальної реальності на шляху до сталого суспільного розвитку.

Креативність – «якість індивіда, що характеризується здатністю до продукування принципово нових ідей» [15, с. 198]. У психологічних словниках креативність розуміється як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [14, с. 62]; «інтелектуальні здібності привносити щось нове у досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення нових проблем» [16, с. 184]. У широкому розумінні – це «здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення, породжувати різноманітні оригінальні ідеї в нерегламентованих умовах діяльності» [12, с. 859].

Ми розглядаємо креативність як передумову для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивіда до самоствердження. Основними параметрами креативності науковці вважають оригінальність, гнучкість і продуктивність (багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблеми). До переліку якостей креативних особистостей також належить самодисципліна, здатність відкласти задоволення, упевненість у собі, незалежність думок, терпимість до невизначеності, високий ступінь автономності, схильність до ризику, енергійність, високий рівень самоініціації та прагнення виконати завдання якнайкраще.

Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості, природною тенденцією до особистісного балансу, психічного здоров'я та самоактуалізації. Самоактуалізуючись, особистість проявляє інтегрованість, стає відкритішою для досвіду, спонтанною, дотепною і незалежною, розкриває власні творчі можливості.

Ми дотримуємося думки, що креативність властива кожній нормальній людині. Вона так само невід'ємна від людини, як здатність мислити, говорити і відчувати. Засновник гуманістичної психології А. Маслоу трактував креативність як якість, котру можна застосувати до будь-якого завдання у житті. За такого погляду цінність результату діяльності не має особливого значення, головне, щоб результат був новим і значущим для того, хто її здійснює. Тобто бути креативним означає бути здатним створювати, робити що-небудь по-новому або оригінально. Переконані, що саме креативність спонукає особистість до творчості.

Сучасна наука все більше починає розглядати творчість не як процес чи діяльність, а як характеристику особистості, стиль життя, спосіб стосунків зі світом. Доля творчості в індивідуальному розвитку визначається взаємодією, діалогом особистості із соціумом. Слова Г. Олпорта яскраво підтверджують вищезазначене: «У кожного художника є свій стиль, як і в кожного композитора, піаніста, скульптора, танцюриста, поета ... домогосподарки й механіка. Лише за стилем ми можемо розпізнати сонати Шопена, картини Ван Гога й пироги тітки Саллі» [18, с. 31].

Як бачимо, творчий процес пов'язаний із самоактуалізацією особистості, повною та вільною реалізацією нею своїх здібностей і можливостей у будь-якій сфері життєдіяльності. А творча самореалізація у широкому розумінні становить основну якість, невід'ємну характеристику кожної людини; є вищою формою активності і самостійної діяльності, містить елемент нового, передбачає оригінальну і продуктивну діяльність, здатність до вирішення проблемних ситуацій у поєднанні із критичним ставленням до досягнутого результату. Рамки творчої самореалізації охоплюють дії від нестандартного рішення простої задачі до повної реалізації прагнень особистості, вона безупинно розширює можливості людини, створює умови для скорення нових вершин.

Таким чином, лідерські якості найбільш яскраво виявляються саме у творчій суспільно значущій діяльності, котра забезпечує особистості її сутнісну й цілісну самореалізацію.

Підсумовуючи сказане про соціально спрямовані лідерські якості майбутніх корекційних педагогів констатуємо:

■ особливості соціально значущих лідерських якостей полягають у спрямованості на розвиток власне сутності людини, на саморозвиток та творчу самореалізацію як фундаментальну здатність перетворювати своє життя й соціальну дійсність на благо себе і суспільства в цілому;

■ найбільше сприяють соціальному становленню особистості такі лідерські якості: об'єктивна самооцінка, упевненість у собі, прагнення досягти більшого, готовність до змін, оптимізм, емоційна стійкість, перцептивність, комунікативність, аналітико-рефлексивні якості, пізнавальна та соціальна активність, соціальна відповідальність, стратегічне бачення, здатність «вести за собою», самоконтроль, соціальна адаптивність та креативно-творчі якості;

■ сформованість названих якостей у їх цілісній сукупності впливає на готовність майбутніх корекційних педагогів здійснювати професійну взаємодію із різними категоріями учасників навчально-виховного процесу, позитивно впливати на процес такої взаємодії і керувати ним.

7.2. Педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів

До питання педагогічної підтримки ми звернулися не випадково: якщо у сфері навчання цей процес досліджується досить широко, в області виховання також відпрацьовані певні методики, то в позааудиторній громадській діяльності педагогічна підтримка потребує ґрунтовного вивчення. Адже керівник будь-якого студентського громадського об'єднання (клубу, студії, гуртка, секції, «школи», центру та ін.) також має виконувати підтримуючу функцію, як то куратор чи тьютор.

Зазначимо, що у світовій педагогічній практиці вперше служба «guidance» з'явилася у США на початку ХХ століття й була пов'язана із професійною орієнтацією учнів старших класів. Із другої половини ХХ століття «guidance» як система педагогічної підтримки почала бурхливо розвиватись у багатьох країнах і набувати нормативного регульованого характеру.

У вітчизняній педагогіці із кінця ХХ століття ідея педагогічної допомоги активно розроблялась А. Мудриком і знайшла втілення у його концепції соціального виховання. Аналізуючи потребу учнів в індивідуальній допомозі, він розглядає педагогічну підтримку як

професійну діяльність, спрямовану на поліпшення або відновлення здатності школярів до соціального функціонування.

У дослідженнях науковця аналізується допомога учневі «у знаходженні сприятливої позиції» і особливо підкреслюється її індивідуальний характер. На його думку, індивідуальна допомога як свідома спроба допомогти дитині повинна надаватися учню у процесі індивідуальних консультацій та опіки з метою стимулювання саморозвитку. Педагог повинен допомагати учневі оволодіти знаннями, установками і навичками, котрі необхідні для задоволення власних потреб і аналогічних потреб інших; усвідомлення індивідуальних цінностей; розвитку процесів «само»; розуміння себе та інших, соціальних проблем; відчуття причетності до певної групи і соціуму у цілому.

Найповніше концепція педагогічної підтримки розвинена у дослідженнях О. Газмана. Вчений відзначає, що сутність педагогічної підтримки полягає у тому, щоб допомогти тим, хто навчається, подолати певну проблему, перешкоду, трудність, орієнтуючись на їх реальні й потенційні можливості і здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій.

У своїх роботах із педагогічної підтримки науковець виклав положення про те, що проблема виступає стимулом розвитку особистості; вона може бути використана як «полігон» для формування суб'єктних здібностей: рефлексії, як механізму «виходу» за ситуацію; аналізу як можливості визначати причинно-наслідкові зв'язки (ядро проблеми); і проектування, як умови цілеспрямованої й активної діяльності із позитивного перетворення ситуації, що склалася, та виходу із неї. Основним завданням педагогічної підтримки саме і є сприяння формуванню вказаних потенцій.

Сьогодні питанню педагогічної підтримки надається усе більша увага науковців. Її розглядають як спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя (Н. Мойсеюк); елемент будь-якого співробітництва та взаємодії, оскільки вона є виявом позитивного ставлення до діяльності людини і готовності сприяння її починанням та самореалізації (Н. Крилова); педагогічну діяльність, спрямовану на створення умов для розуміння учнями індивідуальних та соціальних сенсів життєдіяльності, процесу розробки і прогнозування результатів індивідуальної стратегії

поведінки й учіння, її реалізації, подолання особистісно значущих проблем (Т. Коростіянець); особливу освітню технологію, що спрямована на сприяння процесам самовизначення, саморозвитку і самовираження дитини, на розвиток її індивідуальності (Н. Купряшина) тощо.

Як бачимо, під педагогічною підтримкою розуміється система сумісної діяльності педагога та вихованця, спрямована на збереження самості останнього й підтримку його у процесах «само».

У розкритті цього поняття у соціальному аспекті конститутивним є технологічний підхід, на якому зосереджують увагу дослідники Т. Анохіна та Г. Сорока. Під педагогічною підтримкою вони розуміють систему засобів, що забезпечують допомогу дитині у самостійному індивідуальному виборі (моральному, громадському, професійному, соціальному тощо). У більш вузькому значенні Г. Сорока тлумачить педагогічну підтримку як систему засобів, що націлена на допомогу дитині у її життєвому виборі, забезпечує умови для самостійного подолання труднощів та перешкод на шляху саморозвитку.

Отже, педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів має бути спрямована на розвиток суб'єктного потенціалу людини – її самосвідомості, самоорганізації, самовизначення; змістом педагогічної підтримки є подолання перешкод, які виникають у житті і віддаляють особистість від досягнення бажаного результату.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми педагогічна підтримка студентської молоді являє собою спільне зі студентом визначення цілей, інтересів, можливостей, необхідних для реалізації ефективної соціалізаційної траєкторії, подолання труднощів і проблем, що виникли, забезпечення позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя (Н. Білик, І. Зверєва, Л. Коваль, П. Матвієнко, С. Харченко). Вона будується на засадах демократизму та гуманізму, співробітництві, повазі і довірі, коли педагог передусім виходить із цільових установок студентів, прогнозує можливі труднощі у їх досягненні, допомагає зрозуміти суть проблеми, оцінити особистісні можливості, побудувати варіанти рішень й обрати найбільш оптимальний із них.

На наш погляд, суть педагогічної підтримки процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів полягає у тому, щоб невимушено, ненав'язливо спрямувати особистісні орієнтації студентів на самоутвердження лідерських

устремлінь; позбавити молоду людину страху бути неуспішним і пробудити прагнення досягти життєвого успіху; підказати шляхи, що ведуть до нього.

Мета педагогічної підтримки розуміється нами як максимальне сприяння в усвідомленні та реалізації студентом потреби у творчій лідерській самореалізації як життєвої цінності шляхом залучення до інноваційних форм соціально-практичної діяльності лідерського характеру. Реалізація цієї мети передбачає вирішення ряду конкретних соціально-педагогічних завдань:

- допомагати студенту усвідомити лідерську потребу як цінність в особистісному розвитку, визначити наявну ситуацію і спроектувати стратегію власного майбутнього;

- стимулювати пізнавальну активність, аналітичні та рефлексивні уміння;

- розвивати у студентів навички ефективної соціальної взаємодії;

- культивувати соціально активну життєву позицію особистості;

- залучати до соціально-практичної діяльності лідерського характеру;

- сприяти особистісному прояву креативних і творчих якостей, спрямованих на самоствердження та самореалізацію особистості;

- надавати допомогу студентам у подоланні труднощів, які виникають у процесі самореалізації та соціальної взаємодії;

Поставлені завдання вирішуються через залучення студентів до різних форм соціальної групової взаємодії у студентському громадському об'єднанні. У коло педагогічної підтримки потрапляють питання із різних сфер життєдіяльності студента: здоров'я, навчання, спілкування, міжстатеві взаємовідносини, творчість, дозвілля тощо. Кожна із цих проблем використовується як основа для розвитку суб'єктних лідерських якостей: рефлексії як механізму виходу зі складної ситуації; аналізу як можливості визначати суть проблеми; проектування як умови цілеспрямованої й активної діяльності, спрямованої на вихід із проблеми.

Тут мова йде про таку визначальну для нас особливість педагогічної підтримки, як її випереджальний характер. Сенс випереджальної педагогічної підтримки – у наданні студентам інформації, котра ще не стала актуальною, але її затребуваність повинна відбутися найближчим часом, у пробудженні й актуалізації

інтересу студентів до раніше незнайомих видів діяльності; корекції системи особистісних цінностей та попередженні негативних відхилень.

Таким чином, у забезпеченні педагогічної підтримки процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості перед педагогом (куратором, керівником студентського громадського об'єднання) постає відповідальна задача – формування студента як активного суб'єкта соціальної взаємодії. Необхідно допомогти студенту побачити засоби досягнення поставленої цілі, оцінити власні можливості й зробити усвідомлений вибір, орієнтований на особистісне становлення і саморозвиток. Молода людина має усвідомити послідовність, поступовість формування лідерських якостей особистості, вона має пережити ситуацію успіху, яка підвищує самооцінку й задовольняє лідерські особистісні потреби, навчитися долати труднощі у прагненні досягти більшого.

Отже, під педагогічною підтримкою процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів розуміємо систему спільної діяльності педагога і студентів, направлену на сприяння у розкритті і розвитку соціально важливих якостей, вияв творчої лідерської ініціативи й активності молодій людині як суб'єкта соціальної взаємодії, що забезпечить успішну самореалізацію особистості у професійній діяльності і подальшому житті.

Маємо зазначити, що різнопланове вивчення активності як риси особистості почалося з другої половини ХХ століття. Теоретичними засадами інтенсивного вивчення активності людини у психології та педагогіці виступили роботи М. Басова (активна діяльність людини в середовищі), О. Леонтьєва (концепція діяльності), В. Мясищева (концепція активності особистості у спілкуванні), І. Іванова (навчання і праця як джерело творчої активності).

У розвитку активності молодій людині як суб'єкта соціальної взаємодії ґрунтовними також є положення теорії періодизації розвитку особистості Д. Ельконіна про те, що саме у юнацькому віці відзначається активна пізнавальна діяльність людини, пошуки себе, потяг до самоактуалізації, професійне й особистісне становлення, активний пошук людиною свого місця у суспільстві; визначною є і концепція С. Рубінштейна, яка прослідковує органічний зв'язок активності і суб'єктності (суб'єкта характеризує активність, здатність до розвитку, інтеграції, саморегуляції та самовдосконалення); теорія

установки, згідно із якою стан активності виникає у суб'єкта у випадку наявності певної потреби і ситуації її задоволення, при цьому активність виявляється як установка суб'єкта до здійснення відповідної діяльності.

Активна особистість передусім є суб'єктом власної життєдіяльності, вона різнобічно взаємодіє із соціальним середовищем, виконуючи конкретні соціальні ролі. У цьому й полягає соціальний аспект активності особистості. Активність допомагає розкрити внутрішні рушійні сили людини, які виявляються у її поведінці, стосунках із оточуючим світом, соціальній позиції, способах самовираження та самооцінці. Від ступеня активності залежить поведінка суб'єкта, його успішність та ефективність у соціальній взаємодії.

У педагогіці суб'єктна активність розглядається як волевиявлення особистості на основі накопиченого досвіду, особистісно значущих цілей та цінностей; вона є вищим рівнем особистісної активності, оскільки виступає джерелом творчої перетворювальної діяльності; у суб'єктно-активній діяльності молода людина має можливість виявити себе у якості значущого індивіда, який реалізує цю значущість із великою вірогідністю самостійності, власної ініціативності у виборі. К. Осницький зауважує, що усі процеси, пов'язані із саморозвитком (самопізнання, самовизначення, самоактуалізація та самореалізація), супроводжуються суб'єктною активністю.

Вищезазначене свідчить про вагомість суб'єктної активності у процесі формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості і підтверджує, що саме суб'єктна активність молоді у діяльності студентського громадського об'єднання дає можливість проявитись і сформуватись таким соціально значущим лідерським якостям, як упевненість у собі, уміння працювати в команді, стратегічне бачення, креативність, здатність до творчої самореалізації тощо.

Водночас, формування зазначених лідерських якостей стає можливим лише за умови залучення кожного студента, члена студентського громадського об'єднання, у процес соціальної взаємодії, різні форми практичної діяльності лідерського характеру, а забезпечення педагогічної підтримки цього процесу має провідне значення для його ефективності.

Стратегія залучення сприяє розширенню кругозору, поглибленню знань про соціальну дійсність, розвитку самосвідомості студентів,

відкриттю нових інтересів, здібностей, усвідомленню ними соціальних смислів і цінностей обраної професії. За цією стратегією прилучатися – значить оволодівати чим-небудь (певними діями, способами діяльності), а «залучати» означає «заохочувати, спонукати до чогось» [6, с. 708]; «дати можливість включитись у певну діяльність, зробити учасником чого-небудь» [8, с. 56].

Засновуючись на уявленні про педагогіку як науку, що вивчає «особливу, соціально й особистісно детерміновану, характеризовану педагогічним цілепокладанням і педагогічним керівництвом, діяльність із залучення людських істот до життя суспільства» [3, с. 5], залучення розглядаємо як певну педагогічну стратегію, у процесі реалізації якої студенти набувають навичок виконання соціальних функцій, умінь діяти у соціальному середовищі самостійно, активно і творчо.

Завдяки упровадженню стратегії залучення у діяльність студентського громадського об'єднання відбувається становлення особистості корекційного педагога, здатного до співчуття, готового до вільного гуманістично орієнтованого вибору, спроможного на індивідуальні інтелектуальні зусилля, схильного до самостійних компетентних і відповідальних дій у політичному, економічному, професійному, культурному й особистому житті.

Звертаємо увагу, що у розвитку молодої людини діяльність може виявитися процесом формальним, якщо між її учасниками не організовано відносини, які вимагають співтворчості, співробітництва, взаємопідтримки, якщо не відбувається постійне залучення, «підкріплення» соціально значущої діяльності провокуванням взаємин, що спонукають до моральних учинків. Саме тому забезпечення підтримки процесу формування лідерських якостей особистості є одним із важливих завдань педагога. Реалізація цього завдання передбачає актуалізацію ціннісних орієнтацій педагога, побудову взаємодії зі студентами на довірі й відкритості, переосмислення накопиченого досвіду з тим, щоб ефективно виконувати роль організатора партнерських взаємовідносин, комунікатора відкритої, рівноправної взаємодії, а за необхідності – дипломата і зразка коректності, толерантності, достоїнства; ініціатора дій, генератора ідей, координатора спільних зусиль, регулятора соціальних стосунків тощо.

Прикладом такої особистості є керівник громадського студентського об'єднання «Центр соціальних ініціатив та волонтерства» З. П. Бондаренко, яка у діяльності Центру надає перевагу інноваційним видам групової роботи, що робить процес

формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів найбільш ефективним. Емпіричний досвід діяльності даного студентського громадського об'єднання показує, що найбільш ефективними є форми та методи організації співпраці, у яких виражається педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутнього корекційного педагога, а саме: консалтингові служби педагогічної підтримки (як-то Соціально-психологічна служба університету, яка організовує семінари, тренінги, проводить індивідуальне консультування студентів); рефлексопрактика, що стимулює студентів до актуалізації особистого життєвого та професійного досвіду (участь у конкурсі «Студент року», мікродослідження, педагогічна розповідь, портфоліо тощо); педагогічна взаємодія (якій студенти навчаються на заняттях «Школи волонтера» під час різноманітних творчих вправ, рольових і тематичних ігор та ін.); групове спілкування і створення інтерактивної студентської мережі для обміну досвідом інтерпретації педагогічних явищ (зустрічі із фахівцями-практиками, майстер-класи, проблемні лабораторії, соціально-педагогічні тренінги); система студентського тьюторингу (функції педагогічної підтримки реалізують студенти-старшокурсники, члени Студради факультету); залучення студентів до активної науково-дослідної роботи (підготовка інформаційних повідомлень, дискусії, обговорення, «круглі столи», міні-презентації студентських проектів й ініціатив, участь у конкурсах студентських наукових робіт).

Відзначимо, що у процесі реалізації вказаних та інших форм і методів педагогічної діяльності необхідно перш за все керуватися загальними принципами гуманістичного виховання: безперервного загального розвитку, системності, полісуб'єктності, ціннісно-сміслової спрямованості, а також спеціальними соціально-педагогічними принципами: включення студентів у соціальні особистісно-значущі відносини, самореалізації особистості у позиції лідера, орієнтації на життєвий досвід студентів (за О. Уманським).

Сутність принципу включення у соціальні особистісно-значущі відносини слід розуміти як створення у середовищі студентського громадського об'єднання реальних можливостей для залучення студентів у різні види посильної соціально-практичної діяльності, що сприяє розвитку їх лідерських якостей; забезпеченні гарантії вибору виду і змісту такої діяльності, а також у налагодженні зв'язків з іншими громадськими об'єднаннями та організаціями для набуття студентами

соціально-практичного лідерського досвіду; принципу самореалізації особистості у позиції лідера – в усвідомленні кожним студентом лідерської потреби як цінності в особистісному становленні, формуванні соціальної відповідальності, творчо-креативних якостей, наданні педагогічної підтримки у проектуванні молодою людиною стратегії власного майбутнього; принципу орієнтації на життєвий досвід студентів – у забезпеченні для студентів можливості обміну досвідом прийняття рішень через інноваційні форми групової роботи у студентському громадському об'єднанні, формуванні психологічної, моральної та практичної готовності молодої людини до самостійного творчого вирішення професійних та життєвих завдань, саморозвитку та успішної самореалізації.

Відмінність педагогічної підтримки від педагогічного керівництва та педагогічного супроводу зумовлює вибір шляхів її реалізації та форм роботи педагогів зі студентами таким чином, щоб надати молоді максимум можливостей для прояву суб'єктної активності, самостійності, ініціативності, творчості, креативності, максимальної свободи вибору дій у тих чи інших ситуаціях. Водночас, перед кураторами та керівником студентського громадського об'єднання стоїть завдання вчасно помічати труднощі, із якими зіткнулися студенти, розпочавши навчання в університеті, допомагати їм знайти правильний вихід із складної ситуації або ж визначитися зі способом поведінки чи спілкування.

Забезпечити системність процесу включення студентської молоді у соціально-практичну діяльність студентського громадського об'єднання і тим самим сприяти формуванню соціально спрямованих лідерських якостей особистості можливо шляхом реалізації спеціально розробленої програми, яка інтегрує у собі теоретичну і практичну складові змісту діяльності студентського громадського об'єднання. Схема упровадження даної програми представлена на рисунку нижче.

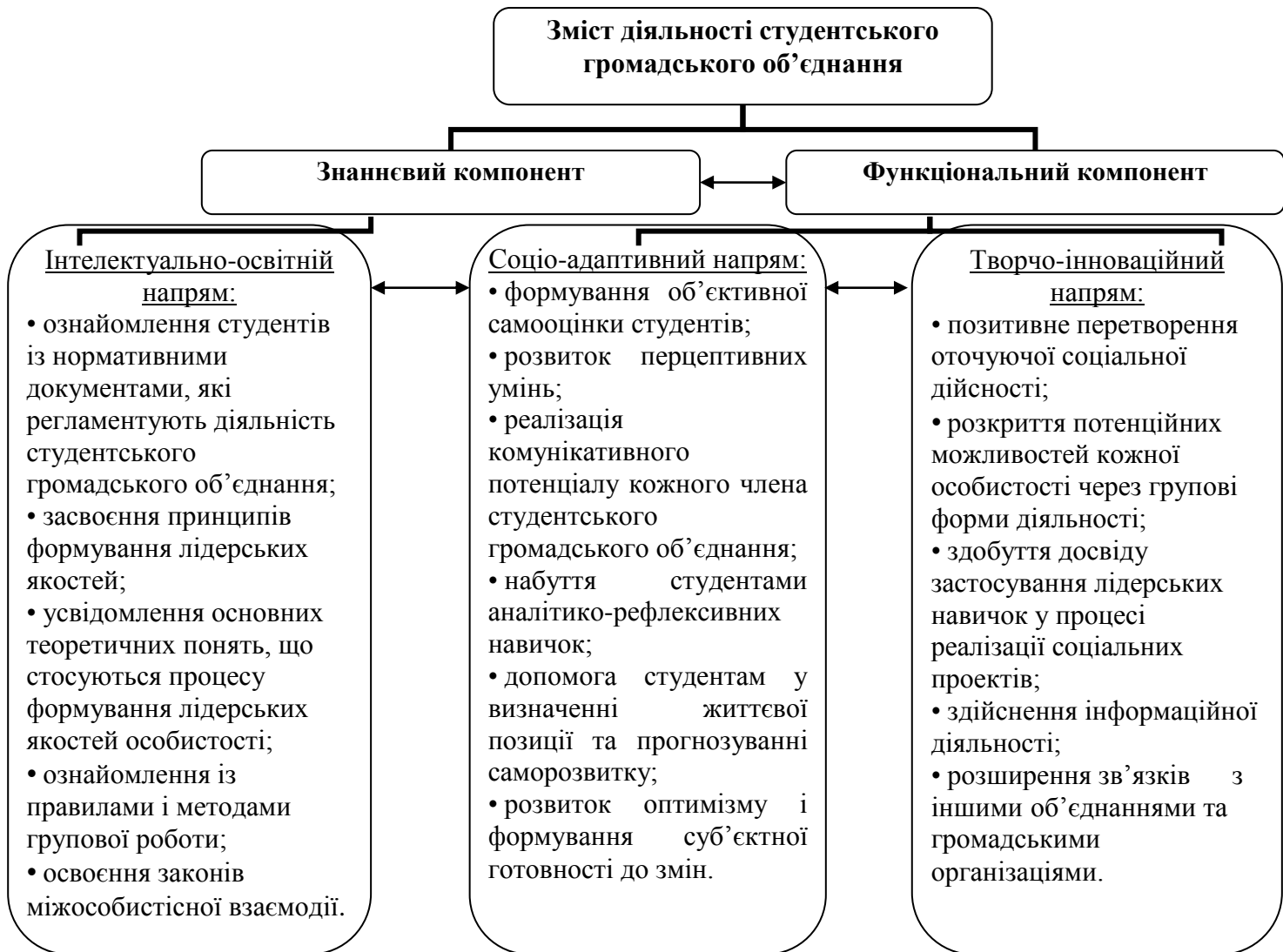


Рис. 7.1 Схеми впровадження програми формування лідерських якостей особистості у діяльності студентського громадського об'єднання

Програма розрахована на використання у позааудиторній діяльності студентського громадського об'єднання для формування лідерських якостей особистості, удосконалення форм і методів соціально спрямованої громадської діяльності.

Комплексною метою програми є перетворення сьогоденних студентів у лідерів нового покоління; формування соціально необхідних лідерських навичок особистості шляхом спеціально організованої діяльності студентського громадського об'єднання; створення у студентському громадському об'єднанні сприятливого середовища соціальної взаємодії; організація групової громадської роботи серед студентів як соціально значущої діяльності; збагачення соціального лідерського досвіду студентів через найбільш ефективні

для цього форми спільної діяльності; створення умов для розвитку лідерської креативності та самореалізації студентської молоді.

Відповідно до поставленої мети у процесі реалізації програми педагог має виконувати такі завдання:

- залучати студентів до соціально-практичної лідерської діяльності у студентському громадському об'єднанні;
- організовувати творчу соціально корисну діяльність студентів;
- формувати морально-правову культуру у молодіжному середовищі;
- підтримувати соціальну активність студентської молоді;
- формувати соціальну відповідальність, уміння працювати у групі, критично і креативно мислити;
- допомагати самоформуванню лідерської життєвої позиції як суспільної цінності;
- сприяти розвитку та поглибленню контактів між студентськими об'єднаннями, молодіжними та громадськими організаціями;
- сприяти реалізації лідерських навичок молодій людині з метою соціального становлення особистості-лідера;
- розробляти, апробувати і впроваджувати інноваційні методи і форми групової роботи, спрямовані на формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості.

Зміст пропонованої програми складається із трьох основних модулів, які розкривають систему цілеспрямованого впливу на студентів із метою формування їх лідерської життєвої позиції, системи цінностей сталого демократичного суспільства.

Суб'єктний модуль передбачає досягнення студентами таких результатів: усвідомлення сутності понять «лідер», «соціальний лідер», «соціально спрямовані лідерські якості» тощо; розкриття в собі позитивних якостей лідера, розуміння різних типів лідерів, створення портрету сучасного корекційного педагога як соціального лідера; уміння об'єктивно себе оцінювати, проводити аналіз своїх внутрішніх потенцій, сильних та слабких сторін своєї особистості; розвиток установки до визначення лідерської позиції як життєвої цінності; визначення джерел впливу лідера на людей; формування позитивного ставлення до своїх помилок і прагнення до саморозвитку.

За операційним модулем передбачається формування і розвиток таких соціальних лідерських умінь: спілкуватися із людьми різних

вікових категорій, співпереживати; будувати гуманістичні взаємини серед усіх учасників соціальної взаємодії; долати внутрішні бар'єри спілкування, використовувати власний комунікативний потенціал відповідно до ситуації; оволодіти культурою спілкування лідера, чинниками та правилами ефективної комунікації; здобути досвід поведінки у непередбачуваних ситуаціях; контролювати власні емоції; визначати стратегії поведінки у процесі соціальної взаємодії.

Відповідно до творчо-креативного модулю студенти набувають умінь ефективно взаємодіяти з оточуючими, позитивно впливати на них, реалізовувати соціальну лідерську активність, проявляти креативність, творчі здібності, навичок спільного вирішення поставлених перед групою задач; вчать «вести за собою» інших, самопрезентуватися, стратегічно мислити і бачити перспективи власного розвитку, діяти згідно із нормами, вимогами, обов'язками демократичного суспільства, нести соціальну відповідальність.

Таким чином, реалізуючи педагогічну підтримку процесу формування у майбутніх корекційних педагогів соціально спрямованих лідерських якостей, необхідно надати студентам максимум необхідного інформативного матеріалу, на основі якого відбуватиметься становлення особистості студента як суб'єкта громадської діяльності, сприйняття ним лідерської потреби як цінності, усвідомлення значення застосування лідерських якостей у процесі життєдіяльності.

Організуючи педагогічну підтримку, треба пам'ятати, що підтримка педагога – це передусім допомога, а не нав'язлива участь дорослого у житті молоді чи контроль із боку куратора; слід лише надавати молодій людині вчасну допомогу тоді, коли вона її потребує (чого, на жаль, у реальному житті не вистачає молоді, яка опиняється сам-на-сам із життєвими негараздами, не маючи достатніх знань і досвіду, щоб їх подолати).

Спостереження за діями і вчинками студентів під час першого семестру їх навчання в університеті дають підґрунтя для вибору форм педагогічної підтримки, які у більшості випадків направлені на подолання особистісних труднощів та недоліків у саморозвитку, факторів і чинників, що заважають або уповільнюють особистісне зростання молодої людини як соціального лідера.

Відповідно до поставлених завдань педагогічної підтримки означаються шляхи її упровадження у діяльність студентського громадського об'єднання: безпосередній та опосередкований.

Безпосередня педагогічна підтримка реалізується у практичній діяльності через групові та індивідуальні бесіди, консультації, спільні обговорення проблемних питань, корекцію дій студентів під час проведення тренінгових занять, колективних творчих справ та інші види роботи.

Зважаючи на те, що студенти не завжди до кінця розкриваються у формах групової взаємодії, брак часу залишає нез'ясованими певні питання, у ході виконання самостійної роботи творчого характеру у студентів можуть виникати труднощі тощо, виокремлюється система опосередкованої (дистанційної) педагогічної підтримки. Ця система включає такі форми надання педагогічної допомоги, як «mail-запитання», «дружня допомога», «студентський форум» у соціальних мережах «ВКонтакте» та «Facebook». Дана форма спілкування керівника студентського об'єднання із його членами та куратора зі студентами набуває значної поширеності і популярності, оскільки не потребує додаткових зусиль, затрат часу, не обмежується у просторі.

Досить результативною виявляється така форма, як «дружня допомога» - вид спілкування студентів та педагога через електронну пошту. Таке спілкування є найбільш конфіденційним, і молоді люди можуть звертатися у листах із питаннями більш особистого, інтимного характеру.

Що стосується форумів у соцмережах, де студенти обговорюють проведені види роботи, радяться щодо підготовки та проведення нових заходів, проектів та акцій, висловлюють думки, пропозиції тощо, то до них можуть долучатися усі, хто бажає, і така інтеграція сприяє налагодженню контактів у студентському середовищі, покращенню відносин між студентами, їх згуртованості, що стає у нагоді під час організації та проведення масових соціальних заходів.

Маємо зауважити, що у здійсненні педагогічної підтримки у дистанційній формі надзвичайно важливо, щоб педагог вчасно реагував на кожен запит студентів і швидко надавав відповідь чи пораду; та й самі молоді люди повинні проявляти повагу один до одного і дотримуватися етичних норм спілкування.

Хочемо додати, що на сторінках соціальних мереж студенти мають можливість не тільки задавати питання і відповідати на них, а й розміщувати свої зауваження до інших членів громадського об'єднання, подяки, побажання та пропозиції. Усе це має враховуватися під час вибору видів та методів організації спільної роботи із формування лідерських якостей, необхідних для ефективної

соціалізації студентів. Особливі зусилля у педагогічній підтримці процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів повинні концентруватися на організації суб'єктної взаємодії у групових формах діяльності та налагодженні продуктивних особистісних відносин, адже хороші емоційно-міжособистісні стосунки членів об'єднання сприяють його успішній роботі й досягненню бажаних результатів. Пріоритетними тут є дискусії, семінари, усні журнали, тематичні вечори, організація творчих виставок, екскурсій, соціальні проби, комунікативні тренінги, тренінги командної діяльності, колективні творчі справи (презентації).

Організуюючи педагогічну підтримку у таких формах роботи студентського об'єднання, маємо враховувати, що незалежно від виду діяльності усім студентам, за їх віковими особливостями, притаманна схильність актуалізувати свої потенційні сили, спроможність мобілізувати вольові зусилля (здійснювати вибір, приймати рішення і виконувати їх). Це, по суті, і є провідною рушійною силою, яка спрямовує молоду особистість до самовдосконалення, творчої самореалізації, оскільки на цій основі формується ставлення до власної соціальної діяльності, прагнення до саморозвитку, що пов'язано із оновленням своїх знань, умінь та навичок на основі власних потенційних можливостей. Педагогу необхідно лише спрямувати зусилля студентів у напрямі досягнення лідерських устремлінь.

Знання і навички, набуті студентами у ході проведення лекцій-бесід, міні-лекцій з наступним обговоренням сприйнятого матеріалу, дають можливість організувати і успішно проводити дискусії і «круглі столи», що стосуються актуальних у студентському середовищі проблем. Групові дискусії можна застосовувати у двох основних формах: як обговорення конкретних соціальних проблемних ситуацій та у формі аналізу суспільних процесів. Такий аналіз дозволяє кожному учаснику дискусії співвіднести власне бачення ситуації і способів її вирішення із поглядами інших учасників, що сприяє розширенню уявлень про ситуацію і збільшує кількість варіантів її вирішення.

Семінари як форма організації спільної діяльності також виступають потужним практичним стимулятором студентської активності у громадській діяльності. Організуюючи семінари з проблем формування соціально спрямованих лідерських якостей, потрібно прагнути надавати їм творчого та дослідницького характеру: використовувати інноваційні форми, націлені на розвиток самостійності студентів (науково-практичний семінар, семінарське

заняття-круглий стіл, семінар-тренінг, семінар-зустріч та інші). Особливо ефективними тут є семінари-тренінги, на яких студенти мають можливість після отримання певної теоретичної інформації у першому блоці закріпити і випробувати отримані знання у практичній груповій діяльності репродуктивно-творчого характеру.

Організована подібним чином освітня діяльність сприяє формуванню пізнавальної активності, аналітико-стратегічних вмінь, навичок ефективної взаємодії, стимулює студентів до самовираження, активної громадської роботи.

Для вирішення труднощів з налагодженням ефективної комунікації та розвитку вміння працювати у групі варто застосовувати комунікативні тренінги і тренінги командної діяльності. Метою цих тренінгових форм виступає не тільки формування комунікативних навичок студентів, а й набуття ними уміння відчувати інтелектуальний, емоційний та морально-вольовий стан товариша по групі, мотивувати до активності інших членів команди, спостерігати за формами самовираження інших людей, налагоджувати контакти з оточуючими, що є надзвичайно важливим у професійній діяльності корекційного педагога.

Реалізація завдань тренінгових занять забезпечується шляхом застосування низки спеціальних методів і прийомів, основними серед яких виступають метод концентрації присутності та метод групової рефлексії.

Метод концентрації присутності направлений на розвиток уваги студентів до події, яка відбувається у даний момент, «тепер і зараз». Найбільш ефективними виявляються такі прийоми даного методу, як постановка питань на усвідомлення явищ, дій товаришів по команді, власної поведінки. Наприклад, «ви знаєте цілеспрямованих людей?», «ви здатні співпереживати?», «чи дратують вас манери того, хто сидить поруч?» та інші. Ці та подібні питання інколи справляють приголомшливе враження на учасників тренінгового заняття, даючи їм можливість глибоко відчувати і пережити проблему чи ситуацію, про яку йде мова. Значний ефект також мають завдання на самоаналіз, вправи на вільний самоопис відчуттів, вільний вибір тощо.

Метод групової рефлексії є центральним для усіх тренінгових форм роботи, але особливу увагу йому варто приділяти з метою стимуляції і педагогічної підтримки особистісних лідерських устремлень та набуття студентами навичок аналізу індивідуальних переживань і подій, що відбуваються у групі. Зворотний зв'язок методу

групової рефлексії виступає вагомим механізмом формування лідерського досвіду на основі набутих умінь диспозиціонувати й аналізувати ситуацію і роботу групи у ній; створення ситуацій, що дозволяють молодій людині побачити своє відображення в очах інших членів команди, які розуміють суть її переживань (кожен у такій ситуації може бути і глядачем, і «дзеркалом»).

Важливим завданням педагогічної підтримки під час здійснення групової рефлексії стає не дати емоційному напруженню у групі вийти з-під контролю, оскільки часом студенти досить бурхливо виражають свої емоції.

Випереджальний характер педагогічної підтримки суб'єктної активності студентів, окрім указаних видів роботи, проявляється під час організації і проведення перших соціальних проб студентів, які готують майбутніх корекційних педагогів до здійснення більш ґрунтовних соціальних практик (соціальних акцій та проектно-соціальної діяльності) та дозволяють набути навичок продуктивної соціальної комунікації. Члени студентського громадського об'єднання можуть проводити соціальні опитування серед студентської молоді, брати інтерв'ю, спостерігати й описувати соціальні явища, організовувати творчі виставки, ініціювати обговорення різних проблем молоді у соціальних мережах. Усе це потребує ретельної підготовки, у якій керівник об'єднання або куратор групи має надавати консультативну допомогу, коригувати дії студентів, допомагати проводити перші соціальні проби.

Таким чином, стає очевидним, що педагогічна підтримка випереджального характеру, спрямована на розвиток суб'єктної активності студентів має вирішальне значення у формуванні якостей, необхідних для реалізації соціальної лідерської функції особистості у подальшому житті. Знання, уміння та навички, якими оволодівають студенти, беручи участь у діяльності студентського громадського об'єднання, стають ґрунтовною основою для активного формування і розвитку соціальної відповідальності та креативно-творчих якостей, спрямованих на професійне і особистісне самоствердження майбутнього корекційного педагога.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин – Казань, 1987. – 262 с.

2. Алексеева Л. Ф. Социальная педагогическая психология : учеб. пособ. / Л. Ф. Алексеева – Томск, 2000. – 116 с. – С. 20–25.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 375 с.
4. Анісімов О. С. Мислення стратега: стратегічне управління в схемах. – Вип. 7 / О. С. Анісімов. / укл. В. Н. Верхоглазенко. – М., 2009. – 421 с.
5. Астахова Т. Г. Концептосфера лідерства : історико-філософський вимір [Електронний ресурс] / Т. Г. Астахова – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2012_03_30/9_astahova.php.
6. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки. – дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бабкова-Пилипенко Наталя Павлівна. – Ялта, 2011. – 216 с.
7. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
8. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : БГУ, 1978. – 182 с.
9. Єгорова О. В. Пізнавальна активність особистості: сутність, рівні, компоненти [Електронний ресурс] / О. В. Єгорова – Режим доступу : http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=4839&start=1.
10. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика / І. Д. Зверєва. – Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
11. Коротяєв Б. І. Педагогічна філософія : колект. моногр. / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Луганськ : ДЗЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – 340 с.
12. Кремень В. Г. // Кремень Василь Григорович. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підр. / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Книга, 2005. – С. 12–47.
13. Максимовська Н. О. Розвиток соціальної активності студентської молоді в процесі анімаційної діяльності / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №4. – С. 31–37.

14. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка [Електронний ресурс] / Н. Є. Мойсеюк. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/19750724/pedagogika/metodi_pedagogichnoyi_pidtrimki.
15. Мудрик А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 224 с.
16. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
17. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. – Т. 3., вид. 2-е, випр. / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – 862 с.
18. Осницкий К. А. Проблемы исследования субъектной активности / К. А. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
19. Паркинсон С. Н. Искусство управления / С. Н. Паркинсон, М. К. Рустомджи [пер с англ. К. Савельева]. – М. : Агенство ФАИР, 1997. – 272 с.
20. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца. – М., 1983. – С. 176.
21. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 2000. – 424 с.
22. Словник пед. термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv.
23. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті / Г. І. Сорока – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
24. Старкова Г. В. Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Старкова Галина Владимировна. – Тамбов, 2011. – 237 с.
25. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности / Л. И. Уманский – М., 1980. – 160 с.
26. Устинова Л. Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Устинова Людмила Геннадьевна. – Волгоград, 2000. – 204 с.
27. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 502 с.

28.Хлебнік С. Р. Соціальна педагогіка // Коваль Л. Г.,
Зверева І. Д., Хлебнік С. Р. // Соціальна робота. – К . : ІЗМН , 1997. –
390 с.

Розділ 8

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ФАХІВЦЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

8.1. Актуальність підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності

Основоположним якісним та найвищим орієнтиром освітнього процесу у вищій школі має стати насправді елітний рівень підготовки фахівців, що забезпечить, з одного боку, можливість для молоді людини отримати фундаментальні знання і впливати на сталий людський розвиток, а з іншого – бути гармонійно розвиненою особистістю, що є найвищою цінністю суспільства. Соціальне виховання студентів під час навчальної діяльності – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців освітньої сфери, розглядається нами як один із основних напрямів діяльності сучасного вищого навчального закладу в умовах інтеграції до Європейської спільноти. На думку вітчизняного дослідника І.Д. Бега, виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, честі, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Однак досягнення її – справа надзвичайно складна. Вона вимагає передусім глибокого теоретичного осмислення [2, с. 31], реалізації якого у вищій школі надається надзвичайна увага, особливо, якщо мова йде про класичний університет. Студентам з перших днів їх перебування в освітньому закладі насамперед треба прищепити усвідомлення причетності до величної традиції класичної освіти і високої науки.

З огляду на цю думку, варто згадати історію започаткування та створення класичного університету на прохання князя Г. Потьомкіна у листі до Катерини II ще в 1784 р. про заснування у Катеринославі навчального закладу університетського типу. Історичні дані засвідчують, що імператриця задовольнила його прохання, але смерть князя, на жаль, перешкодила здійсненню цього задуму. І лише у 1918 р. на базі Вищих жіночих курсів за часів Української держави гетьмана Павла Скоропадського був створений Катеринославський університет, який почав втілювати академічні традиції класичних університетів, про що свідчили навчальні програми перших чотирьох факультетів –

історико-філологічного, юридичного, медичного та фізико-математичного [17, с. 30–65].

Відомо, що студентство на етапі розвитку української держави розглядається як резерв національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого соціального статусу у майбутньому. Крім того, студентська молодь завжди була й залишається носієм, провідником нових поглядів, світогляду, стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін у суспільстві.

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалася з часу виникнення університетів у період XII-XIII століть. До кола перших європейських університетів належить Болонський університет в Італії (1158 р. заснування), Кембриджський у Великій Британії (1209 рік) і Сорбонський у Франції (1253 р.). *Студент* (лат. students, родовий відмінок studentis – старанно працюючий; той, хто навчається) – учень вищого, а в деяких країнах і середнього спеціального навчального закладу. У далекому минулому студентами називали будь-кого, хто займався процесом пізнання. І лише з початком створення перших європейських університетів термін «студент» увійшов у практику мовлення на означення тих, хто навчається (спочатку і тих, хто навчає). А вже після уведення вчених звань для викладачів (магістр і професор) – лише тих, хто навчається. До сучасного студентства належать ті студенти, які цілеспрямовано і систематично оволодівають знаннями і професійними вміннями як у навчальний, так і позанавчальний час [16, с. 110].

Зважаючи на вищевикладене, одним із основних завдань сучасної молодіжної політики є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості організаційно-виховної роботи з цією категорією. Система організації соціального виховання майбутніх фахівців в умовах класичного університету передбачає такі структурні компоненти: створення умов для усвідомлення студентами потреби у формуванні професійно-особистісних якостей, соціальних умінь та навичок; забезпечення взаємозв'язку самовиховної активності студентів і їх інтегральної готовності до творчого виконання професійних функцій на морально-філантропічній основі; надання допомоги студентам у соціальному і професійному становленні;

стимулювання самовиховної активності студентів та участі у громадському житті.

І. Бех, розглядаючи становлення професіонала в сучасних соціальних умовах [2, с. 262–273], аналізує типові чинники, які впливають на вибір професійного шляху нинішніх абітурієнтів, серед яких яскраво виражені інтереси і схильності, прагнення бути корисним людям, наявність обов'язку соціального служіння людям тощо. Але не меншу вагу мають і більш прагматичні мотиви: соціальний престиж професії, престиж навчального закладу, набуття знань для вирішення особистих проблем, вибір навчального закладу за рекомендацією профорієнтаційної служби, загальноосвітнього навчального закладу, рідних, друзів, знайомих або цілком випадково [там само, с. 266].

З огляду на вищезазначене, зауважимо, що випадковий і помилковий вибір професійного шляху, несформованість образу своєї майбутньої професійної діяльності, відсутність уявлень про перспективи майбутнього життєвого шляху можуть стати причиною нівелювання цінності професійної саморегуляції.

Зрозуміло, що прагнення особистості здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти може, з одного боку, зміцнювати професійну налаштованість, а з другого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових та професійних орієнтирів. Зрозуміло, що без професійних устремлінь, без вираженої професійної мотивації професійне самовизначення стає неможливим [2, с. 266]. Тому педагогічним працівникам варто використовувати у своїй діяльності методи активної уяви у практиці професійної орієнтації і подальшого професійного становлення, способи формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії, навчання прийомам цілепокладання та конструювання «образу себе як професіонала», за визначенням І. Беха, приділяти увагу розвиткові тих якостей, які характеризують їхню емоційну

стійкість: здібності до самоконтролю і психічної саморегуляції [там само, с. 269].

На наш погляд, відповідною роботою, необхідною для становлення майбутнього фахівця, із формування професійної мотивації та набуття професійної налаштованості, відчуття педагогічного поклику, може стати волонтерська або добродійна робота під час навчання у вищому навчальному закладі, яка б відповідала таким умовам: врахування особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі; формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності; створення соціально-виховного середовища для реалізації знань, умінь та професійно-особистісних якостей студентів.

Відзначимо, що сьогодні переважна кількість учнівської та студентської молоді займається волонтерською роботою. Роль волонтерства у соціально-педагогічній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2011 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2013 р.), «Про волонтерську діяльність» (2014 р.), у яких добровільна праця волонтерів визнається необхідною та суспільно корисною. У першій статті закону України «Про волонтерську діяльність» підкреслюється, що волонтерська діяльність – добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, яка здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги [23, с. 1].

Однак дослідження за останній період свідчать про те, що спостерігається помітна тенденція зменшення кількості волонтерів, які працюють у соціальній і освітній сферах, та у багатьох організаціях ще не до кінця сформовано оптимальну модель волонтерської роботи, особливо у вищому навчальному закладі, яка включала б ефективні технологічні механізми оптимального залучення, відбору, навчання та моніторингу, а також процесів *супервізії*, *інтервізії* й методу заохочення, що є вагомими етапами успішної діяльності волонтерів. Розуміємо, що ця діяльність волонтерів, яких ще називають добровольцями, є надзвичайно важливою у розвитку суспільства в цілому й колективі вищої школи зокрема.

Відомо, що зараз значна роль відводиться теоретичному обґрунтуванню процесів благодійницької й волонтерської діяльності

(цьому є підтвердження законодавчих документів), але не завжди ті, хто займається цією діяльністю, мають можливість у повному обсязі та з певною мотивацією використати набуті теоретичні знання на практиці [11; 22; 23]. Тому нам видається важливим питання дослідження особливостей організації волонтерської роботи у студентських колективах вищого навчального закладу як фактора соціального та професійного становлення студентів, що є нині дуже актуальною проблемою.

Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у ВНЗ, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Проблема волонтерства, добродійної діяльності та милосердя у контексті підготовки студентів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу посідає значне місце у сучасних наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема І. Айнутдиної, О. Акімової, Т. Алексеєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Л. Вандишевої, Н. Заверико, І. Зверєвої, Р. Лінч, Т. Лях, С. Маккарлі, В. Пестрикової, В. Петровича, Ю. Поліщука, С. Харченка та ін.

Висвітлення проблеми виховання та соціального становлення студентів як складової частини підготовки майбутнього професіонала, як мети навчально-виховного процесу у вищій школі, передбачає освіту, виховання та розвиток особистості, на думку дослідників теорії і практики процесу соціального виховання студентської молоді, а саме: Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Беха, Н. Заверико, І. Зверєвої, Н. Лавриченко, Г. Лактіонової, С. Литвиненко, Г. Локаревої, І. Миговича, Л. Міщик, Л. Ніколенко, О. Песоцької, В. Петровича, В. Поліщук, Ю. Поліщука, В. Радула, С. Савченка, С. Харченка та ін.

Соціальний розвиток сучасної молоді потребує рішучого переведення її з позиції виконавця на позицію активного учасника, співавтора, автора й співвиконавця виховного процесу. Адже бездумний виконавець ніколи не стане господарем ситуації. У моральній поведінці особистості виявляються як зовнішня регуляція, так і саморегуляція. Тому саме завдяки моральному вихованню, активній життєвій позиції особистості, її унікальним загальнолюдським цінностям, умінню володіти людинознавчими технологіями перебудовується й сама людська особистість відповідно

до тих норм і правил, які віддзеркалюють суспільні відносини, особливості поведінки людей [21, с. 8].

Теоретичний аналіз спеціальної літератури [1; 2; 3; 5; 16; 17; 20; 22; 24] дає можливість розглянути генезис виникнення благодійності й волонтерства в умовах вищого навчального закладу та існування цього феномена у теперішній час. Проаналізувавши наукові праці О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверєвої, Т. Лях, В. Петровича, С. Харченка, вважаємо, що важливість проблеми залучення студентів до волонтерської діяльності полягає у тому, що волонтери є не тільки добровільними помічниками, які розуміють та відчують проблеми й труднощі інших людей, а й тими особистостями, які дбають про власну самореалізацію, саморозвиток, що допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, ціннісно орієнтовану особистість зі здатністю та бажанням творити у душі найкращих гуманістичних надбань людства. Відомо, що майбутнім професіоналам важливо дбати про самореалізацію, передавання свого практичного досвіду, набуття соціальних умінь та навичок, відчуття своєї необхідності, а також причетності до добродійних справ регіону, держави. Підкреслимо, що найважливіше у роботі волонтера – це усвідомлення необхідності власної діяльності та бажання працювати. Головна перевага волонтерів полягає у тому, що вони виконують роботу, яка їм подобається, й отримують задоволення від її результатів.

8.2. З історії розвитку волонтерського руху у вітчизняній та зарубіжній практиці

Аналізуючи період заснування класичного університету на Дніпропетровщині (1918 р.), приємно згадати про добрі традиції милосердя, які склалися сторіччями, утворюючи основи благодійництва, прагнення допомогти тому, хто цього потребує, та є актуальними й до сьогодні. Історію добродійної, або волонтерської, роботи в Україні, як і у інших державах тогочасного Радянського Союзу, досить-таки важко простежити, оскільки формальне фіксування таких дій та їх вивчення розпочалося порівняно недавно. Однак не викликає жодних сумнівів той факт, що така робота у тій чи іншій формі існувала дуже давно.

Так, традиції милосердя склалися на Русі сторіччями, утворюючи основи благодійництва, прагнення допомогти бідним, хворим, немічним [6, с. 335; 20, с. 7–21]. Відомо, що за роки становлення Київської Русі добродійність була швидше не нормою, а

долею окремих осіб. Збереглися факти, які свідчать про добродійні вчинки людей різних часів і різного соціального походження.

У XIX – на початку XX ст. добродійництво набуло особливого поширення серед відомих українців (Сергій та Михайло Грушевські, Григорій Галаган, батько й син Рильські, родина Симиренків, брати Бродські, кілька поколінь Терещенків, Євген Чикаленко та ін.) [5; 6; 24].

Витоки благодійної та добросвітської діяльності багатьох українців можна простежити на історичних фактах життя та діяльності відомих громадських діячів, добротворців та меценатів Катеринославщини (М. Амчиславська, М. Карпас, М. Корф, Ф. та І. Кофман, П. Міклашевський, М. Родзянко, Я. Савельєв та ін.), які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної культури, освіти, промисловості, поліпшення медичної справи тощо [6, с. 336; 24, с. 21].

З інтересом дізнаємося, що у ті далекі часи благодійництво вважалось нормою світського життя, доброю рисою особистості кожного, хто хотів бути причетним до справ громади, ознакою нового, перспективного етапу розвитку суспільства. Розвитку того, що неодмінно буде відлунюватися в майбутньому. Збережені матеріали дають нам уявлення про тих, хто дбав про інших, хто своєю турботою і добрими діями зберігав, поліпшував життя багатьом нужденним і бідним людям. Так, серед відомих імен людей, які активно займалися благодійною діяльністю, можна назвати ім'я земського діяча Катеринославського повіту, активіста громади, Якова Савельєва, який відзначався надзвичайною чарівністю, життєвою мудрістю та далекоглядністю, і який неодноразово допомагав учнівській та студентській молоді вирішувати нагальні проблеми та здобувати ремісничу освіту. Так, вважаючи справу просвітництва вельми важливою, він закликав земців наслідувати приклад організації справи народної освіти в Олександрівському повіті, де, завдяки зусиллям барона М. Корфа, «справа народної освіти постала якось особливо», де на неї «особливо тепло подивилися» [6, с. 337].

Потомствений дворянин М.В. Родзянко, що родом з Новомосковського повіту, очолюючи з 1900 по 1904 р. губернську земську управу, сприяв промислому розвитку міста Катеринослава, його благоустроєві. Так, було виділено засоби на будівництво будинку для обласного музею імені О. Поля, членом ради якого він був. Працюючи в Санкт-Петербурзі, він не забуває про Катеринослав – чимало жертвує на міські благодійні справи. Як зазначають архівні

матеріали, добрі справи на рахунку не тільки окремих осіб, але й численних організацій та товариств нашого рідного міста [там само, с. 338].

Цікавим для продовжувачів традиції милосердя й благодійництва є такий факт. Імена почесних громадян міста заносилися на мармурову дошку, що висіла на стіні залу засідань міської думи. Восени 1917 р. фракція більшовиків так званої «соціалістичної думи» зажадала скасувати постанови думи про обрання поймаєних на дошці осіб почесними громадянами міста, а дошку зняти і передати до музею. Дошку було знято, і десь у вихорі революції та громадянської війни вона загубилася. Знайти її сліди у фонді музею не вдалося, зате збереглася пам'ять про тих, чий імена були написані на ній [6, с. 339].

Відомі вчені, педагоги та студенти Дніпропетровського інституту народної освіти теж не були винятком із яскравих прикладів добродійної справи того та пізнішого часу. Створені товариства допомоги студентам та учням опікувалися не лише проблемами студентської молоді, а й допомагали сиротам із притулків, шкіл та дитячих установ.

Говорячи про добродійність, відзначаємо, що прояви благодійництва в Україні існували здавна, поступово переростаючи у стійкі традиції, що жили століттями й переходили із покоління в покоління як найкращі здобутки людства і сьогодні продовжуються у волонтерстві. Волонтерство – новий термін, але не нове явище в громадському житті нашої країни. В історії педагогіки добре відомі тимурівський рух і суспільно корисна діяльність у дитячих і молодіжних об'єднаннях, операції «Турбота» і рух вожатих та ін. [5, с. 70–81; 19, с. 23–26].

Історично склалося так, що роком виникнення волонтерського руху прийнято вважати 1859 р. Загальновідомо, що саме тоді французький письменник-журналіст Анрі Дюнан, вражений кривавими картинами битви поблизу Сольферино, запропонував ідею створення Червоного Хреста – організації, яка працювала б на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Цей факт поклав початок волонтерській роботі в усьому світі [13, с. 146; 19, с. 17].

Але мало хто з практиків знає про те, що започаткували волонтерську роботу у Великій Британії, а пізніше у США саме *студенти*, які працювали з населенням у сеттльмент-центрах, що виникли за аналогією з європейськими кварталами в колоніях як

центри соціальної допомоги для місцевого населення, як благодійні установи на зразок Тойнбі-Холл, заснованого священником Самуелом Барнетом у 1884 р. у бідній частині Лондона. Цей заклад існував за рахунок приватних пожертвувань і дав поштовх до створення більше ніж 400 благодійних установ у англійських та американських містах. Студенти, які об'єднувалися між собою на волонтерських засадах у невеликі групи, а пізніше добровільні об'єднання, оселялися в найбідніших кварталах Лондона, а потім у багатьох міських районах по всій Великій Британії, щоб на собі відчути всі незручності бідності і проводити соціальну роботу на місцях. Вони були провідниками освіти, різних видів культурної діяльності, помічниками місцевих жителів у вирішенні радикальних соціальних проблем та наданні соціальної допомоги нужденним. Отже, є підстави стверджувати, що волонтерська робота зародилася і як *студентський волонтерський рух* [1, с. 28].

На початку третього тисячоліття добродійна діяльність продовжена у добрих волонтерських справах сучасного студентства. Сьогодні феномен волонтерства трактують як форму громадянської участі в суспільно корисних справах; як діяльність, яка є не примусовою та ґрунтується на прагненні допомогти іншому; як справа, зроблена без попередньої думки про фінансову винагороду; як добровільний вибір діяльності, який відображає особисті погляди й позиції; активну долю громадянина в суспільному житті.

Волонтерами називають громадян, які здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача; людину, яка вільно, не маючи якихось корисливих цілей, займається діяльністю на благо суспільства; людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги людям, що опинилися у складній життєвій ситуації [19, с. 17–20].

8.3. Зміст підготовки студентів до волонтерської роботи як складника професійної діяльності

Славні традиції добродійництва вже тринадцятий рік продовжує Центр соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету ім. Олесея Гончара [5; 7; 9, с. 50–59; 15; 20]. За своїми напрямками діяльності Центр є унікальним і не має аналогів серед вищих навчальних закладів України. Коли в суспільстві про волонтерство з'являлися лише перші повідомлення, у ДНУ імені Олесея Гончара була вже організована цілеспрямована робота з пошуку тих

форм і напрямів роботи, які б відповідали вимогам і потребам часу. Проблема психологічної та соціально-педагогічної допомоги соціальним сиротам та дітям-сиротам була на той час, коли створювався Центр соціальних ініціатив і волонтерства, вкрай важливою й актуальною. Центр як громадське об'єднання підтримує тісний взаємозв'язок із структурами університету, зокрема радою з гуманітарно-виховної роботи (проф. В. Іваненко), групою аналізу у сфері гуманітарної освіти та виховання молоді (М. Марфобудінова), студентською радою університету (Д. Кулик), кафедрами педагогіки та корекційної освіти (проф. В. Гладуш), соціальної роботи (проф. О. Осетрова) та ін.

Центр соціальних ініціатив і волонтерства був створений у 2002 р. на факультеті психології (керівник доц. кафедри педагогіки та корекційної освіти З.П. Бондаренко), а з 2010 р. набув статусу загальноуніверситетського (наказ ректора ДНУ імені Олеся Гончара № 454 від 14.06.2010 р.), та успішно діє до теперішнього часу. Центр має Положення, структуру, напрями роботи та склад координаційної ради, соціальних партнерів, з ким має спільні проекти та заходи.

Свідченням розробки й виконання важливих соціальних проектів є і те, що в університеті прийнято Угоду про науково-технічне співробітництво з Дніпропетровським обласним центром соціальних служб, сім'ї, дітей та молоді терміном на 2013–2015 р., у якій передбачені пропозиції щодо співпраці факультету суспільних наук та міжнародних відносин, факультету психології й обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з напрямку підготовки та перепідготовки фахівців із соціальної роботи, психології та педагогіки. Окрім включення у навчальні плани вибіркових інноваційних дисциплін проводиться організаційна робота серед студентів названих факультетів у їх участі у волонтерському русі під патронажем Центру соціальних ініціатив і волонтерства університету. З цією метою відбулися робочі зустрічі представників двох факультетів університету з колективом обласного ЦСССДМ [5, с. 77–78].

До складу волонтерських об'єднань входять 67 студентів різних курсів, які є представниками таких факультетів: суспільних наук і міжнародних відносин, психології, економічного факультету, факультету української та іноземної філології і мистецтвознавства, прикладної математики, біології, екології та медицини, а також представників Дніпропетровського педагогічного коледжу, які займаються багатьма подібними напрямами діяльності з надання

соціально-педагогічних та психологічних послуг дітям-сиротам та дітям, які залишилися без батьківської опіки, дітям-переселенцям, військовим, які перебувають на лікуванні у медичних установах міста.

У структурі Центру є: школа волонтерів, тренерська студія, прес-центр, аматорський театр, комітет соціальних проєктів, фандрейзингу, супервізії, інтервізії, моніторингу тощо. Значна увага приділяється такому напрямку роботи як надання студентами таких соціальних послуг для дітей-сиріт та дітей з особливими потребами: освітніх (допомога вихованцям дитбудинку № 1 м. Дніпропетровська в підготовці домашніх завдань, конкурсних виступів, навчання комп'ютерній грамоті, діловій англійській мові; підготовка абітурієнтів із числа випускників дитячого будинку до зовнішнього незалежного тестування), психологічних (індивідуальне консультування, допомога у розв'язанні складних життєвих ситуацій, корекція поведінки та життєвих планів дитини-сироти тощо), інформаційних та юридичних.

Метою діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства було визначено організацію волонтерської роботи майбутніх корекційних педагогів і психологів в умовах вищого навчального закладу, їх підготовку до здійснення професійних функцій шляхом залучення до добровільної діяльності, підтримку та розвиток соціальних ініціатив. Ця мета детермінувала формулювання основних завдань, визначення пріоритетних напрямів діяльності.

З огляду на вищесказане, основним змістом діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства стали: сприяння розвитку волонтерської роботи в Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара, спрямованої на формування у студентів інтересу до добровільної діяльності та її організаційно-методичне забезпечення; створення сприятливих умов для гармонійного розвитку студентської молоді, задоволення потреб у добровільному виборі напрямів волонтерської роботи, активної участі в наданні соціальних послуг шляхом залучення ресурсів університету; сприяння академічним групам, студентським радам факультетів, окремим студентам у реалізації ними власних соціально значущих ініціатив і проєктів; участь у розробці інноваційних соціально-педагогічних технологій у галузі соціальних ініціатив і виховання та їх упровадження в систему позааудиторної роботи студентської молоді; встановлення зв'язків із соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді, інтеграція в міжвузівську систему соціальної роботи з молоддю; сприяння успішній соціалізації та розвитку здібностей,

інтересів, нахилів студентів в умовах позааудиторної роботи через розробку освітніх і виховних програм, через безпосередню волонтерську роботу студентів університету; координація наукових досліджень на факультетах університету щодо розробки нових соціально-педагогічних технологій та впровадження їх у навчально-виховний процес закладів освіти (дитячі будинки, притулки, центр реабілітації неповнолітніх); організація факультетських тематичних конкурсів на кращу розробку соціально значущих ініціатив і проектів, волонтерської роботи; підбір психодіагностичних та корекційно-розвивальних методик надання психолого-педагогічної допомоги дітям, які залишилися без батьківської опіки, дітям із вадами фізичного і психічного розвитку; залучення, відбір та навчання студентської молоді у школі волонтерів, проведення тематичних семінарів, тренінгів, семінарів-тренінгів для волонтерів у галузі новітніх педагогічних, соціально-педагогічних технологій; організація практичної діяльності волонтерів у закладах інтернатного типу, дитбудинках та притулках міста; надання різних видів послуг (соціально-педагогічні; матеріальна допомога, психологічні; інформаційні; просвітницькі; реабілітаційні; юридичні; дозвілєві; освітні та ін.) вихованцям дитячих будинків № 1, Малого групового будиночку, притулку «Барвінок», дитбудинку для дітей з особливими потребами (школа-інтернат № 1, № 6), центру соціально-психологічної реабілітації дітей, а також категорії дітей тимчасово переміщених осіб зі Сходу країни [15, с. 9]; здійснення супервізії, інтервізії та моніторингу волонтерської роботи в університеті; висвітлення діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства у засобах масової інформації й на інтернет-сайті; створення міжвузівського координаційного центру волонтерства [9, с. 50–59].

У межах створення моделі організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу виокремлено такі завдання діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства: організація діяльності Центру та навчання майбутніх корекційних педагогів, психологів і соціальних працівників у школі волонтерів (теоретичний і практичний аспекти) для підготовки студентів до виконання професійних функцій; проведення інтервізії й супервізії та надання психолого-педагогічної підтримки студентам під час волонтерської практики; проведення моніторингу волонтерської роботи.

Основними напрямками діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства з підготовки майбутніх корекційних педагогів,

психологів до виконання професійних функцій стали: підготовка до професійної діяльності у процесі навчання (аудиторна робота), вплив якого залежить від реалізації його можливостей, що втілюються в змісті, організації та методах навчання, особистості викладача; реалізація особистісних і професійних якостей, знань та вмінь студентів, їх професійне зростання, що сприяє розширенню кола своїх інтересів, професійному й особистісному самоутвердженню, у позааудиторній роботі (навчання у школі волонтерів, діяльність тренерської студії, різнопланові заходи); здійснення професійних функцій під час безпосередньої участі у волонтерській роботі шляхом надання соціальних послуг дітям, які їх потребують.

Додатковими напрямками діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства є: залучення, відбір та підготовка студентів у школі волонтерів до волонтерської роботи, організація безпосередньої волонтерської роботи для дітей, які залишилися без батьківської опіки, для дітей з вадами психофізичного розвитку, з особливими освітніми потребами з дитячих будинків, центру соціально-психологічної реабілітації для дітей, центру соціальної підтримки дітей і сімей, створеного в рамках проекту «Добре вдома» (2012–2014) міста Дніпропетровська, шляхом надання різних видів послуг – соціально-педагогічних, освітніх, психологічних, дозвіллевих тощо; здійснення фандрейзингу; проведення благодійних акцій; ігротек тощо.

Центр соціальних ініціатив і волонтерства очолив керівник, який персонально відповідає за виконання завдань, покладених на громадське об'єднання, яке має співпрацювати з усіма підрозділами та службами вищого навчального закладу, соціальними інституціями міста. Підтримується тісний взаємозв'язок зі структурами університету, зокрема, радою з гуманітарно-виховної роботи, центром з гуманітарних проблем освіти, студентською радою університету, кафедрою педагогіки та корекційної освіти, деканатами факультетів та ін. Для кожного структурного підрозділу Центру розроблено конкретні завдання щодо реалізації мети. Так, кафедра педагогіки і корекційної освіти здійснювала аналіз соціально-педагогічних проблем, координувала співпрацю з партнерськими організаціями, вишукувала ідеї, відпрацьовувала вітчизняний і зарубіжний досвід організації волонтерської роботи в умовах ВНЗ, підбирала методи, види та сфери волонтерської діяльності, а також ті форми роботи, які б сприяли успішній підготовці студентів до волонтерської роботи; розробляла організаційну структуру волонтерської роботи (це був 1-й етап –

пошуково-проектувальний) створення моделі волонтерської роботи у ВНЗ [7; 9; 10; 13; 18; 19].

На цьому етапі також проведено підбір професійного колективу педагогів для здійснення підготовки студентів до волонтерської діяльності. Це були фахівці, які мали бажання працювати зі студентами у нерегламентованому форматі робочого часу, винахідливі, креативні та здатні присвятити себе цій гуманній, милосердній справі. Керівником обрано досвідченого педагога, який ініціював цей вид навчальної й громадської роботи [9].

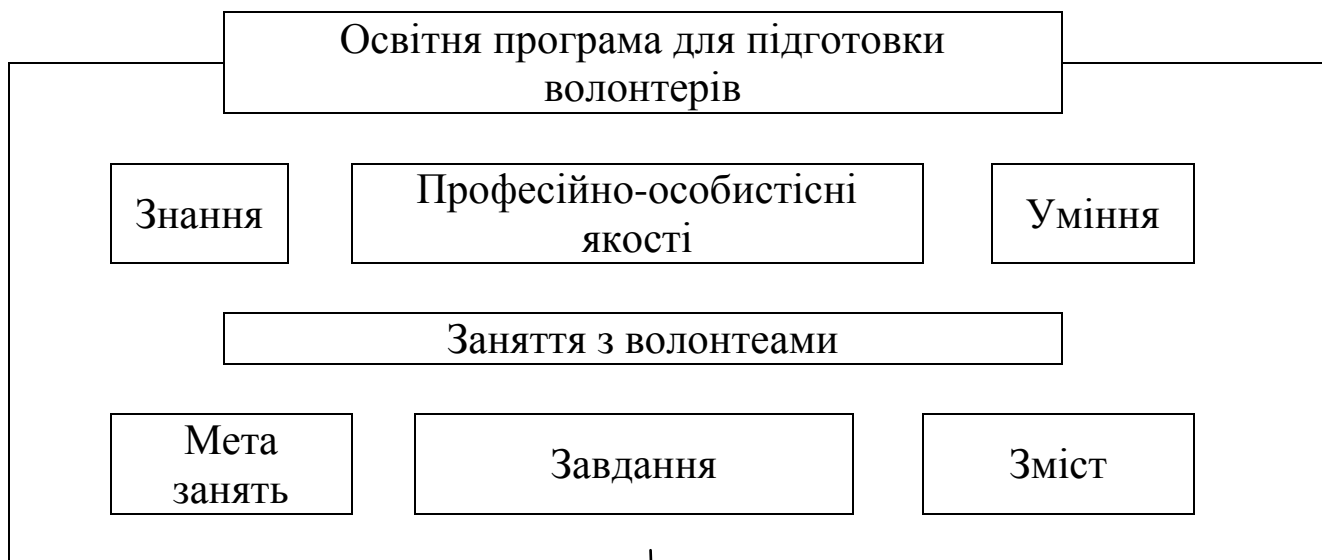
Процес підготовки волонтерів із числа студентів, відпрацьований нами під час практично-пошукової роботи, включає такі кроки: планування та складання освітньої програми підготовки волонтерів; набір потенційних волонтерів, анкетування, опитування та співбесіда – орієнтація на навчання; залучення волонтерів до розробки програми надання соціальних послуг дітям-сиротам; супервізія, інтервізія, моніторинг та мотивація волонтерської роботи; оцінювання праці волонтерів. Розроблена нами і представлена на рис. 8.1 «Освітня програма для підготовки волонтерів» може бути розширена та доповнена згідно із специфікою закладу та рівня його акредитації.

На 2-му етапі – *інформаційно-діагностичному* – створення моделі волонтерської роботи відбувається збір інформації; залучення та набір потенційних волонтерів завдяки анкетуванню (анкета розроблена волонтерами) чи опитуванню; створення презентаційних та наочних матеріалів з метою популяризації волонтерської роботи у вищій школі.

На 3-му етапі створення моделі волонтерської роботи (*змістовому або формувальному*) після опитування, анкетування відбувається ознайомлення студентів із напрямками волонтерської роботи та формування вмотивованого ставлення до професійної діяльності, до набуття знань, практичних умінь та навичок. Тут же відбувається формування готовності студентів до волонтерської роботи: визначення критеріїв та показників рівнів сформованості готовності, яке здійснювалося завдяки аудиторним заняттям та спеціально спланованим заняттям у школі волонтерів, тренерській студії центру волонтерства. Завдяки активній роботі викладачів кафедри, керівника центру волонтерства було створено тренерську студію, школу волонтерів, використовуючи Типове положення про школу волонтерів та досвід центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді.

Основними цілями діяльності школи волонтерів визначено: надання волонтерам спеціалізованих знань із психолого-педагогічних,

правових, соціально-медичних питань, потрібних для реалізації соціальних проектів і програм; сприяння професійному зростанню та набуттю практичного досвіду волонтерів; сприяння розвитку професійно-особистісних якостей, творчих здібностей, самовираженню та становленню волонтерів як активних членів суспільства; розробка й упровадження навчально-тематичних планів та програм підготовки волонтерів за пріоритетними напрямками діяльності Центру.



Знання	Навчання волонтерів специфіці волонтерської роботи. Надання основної інформації про вікові та індивідуальні особливості дітей, які залишилися без батьківського піклування, дітей з особливими потребами; про особливості спілкування; соціальну взаємодію; надання соціальних послуг; організацію благодійних акцій; про дозвіллеву діяльність дитячих та молодіжних колективів та ін.
Професійно-особистісні якості	У процесі навчання та практичній діяльності студентів формуються важливі якості, необхідні для волонтерської роботи: милосердя, емпатія, альтруїзм, толерантність, вимогливість до себе та інших, комунікативність, соціальна активність тощо.
Уміння	Навчання волонтерів навичкам спілкування, уміння володіти собою; вивчати переваги та недоліки власної діяльності, планувати й організувати роботу, розв'язувати складні життєві ситуації, надавання соціальних послуг дітям, які їх потребують; вибирати доцільні засоби, форми та методи виховної, соціально-

	педагогічної, волонтерської роботи та ін.
Мета занять	Сформувати готовність студентів до волонтерської роботи, яка є потрібною для професійного становлення майбутнього педагога (аудиторні та позааудиторні заняття).
Завдання	Поповнити знання теорії та практики волонтерської роботи; розвинути професійно-особистісні якості, потрібні для добродійної діяльності (милосердя, емпатія, альтруїзм, толерантність, вимогливість до себе та інших, комунікативність, соціальна активність), та сформувати практичні вміння здійснювати волонтерську роботу (аналітико-діагностичні, конструктивно-проективні, організаторські, комунікативні, гностичні, рефлексивні та ін.).
Зміст	Діяльність школи волонтерів, тренерської студії тощо.

Рис. 8.1. Структура підготовки майбутніх педагогів до здійснення волонтерської роботи

Заняття у школі проводяться у формі семінарів, тренінгів, різноманітних творчих вправ, рольових та тематичних ігор, підготовки інформаційних повідомлень, дискусій, обговорень, міні-презентацій студентських проектів та ініціатив, зустрічей із фахівцями-практиками (майстер-клас, проблемні лабораторії) тощо.

Напрацювання білоруських учених В. Величко, Д. Карпієвича, О. Карпієвич, Л. Кирилюк [7, с. 48] у сфері соціально-педагогічної роботи (організація та проведення школи-семінару «Інноваційні методи навчання у громадянській освіті») дали можливість використовувати на практиці специфічні *інтерактивні ігри та симуляції*, а також способи організації діяльності в *малих групах*, під час *тренінгів*. Соціально-психологічний та діловий аспекти групової роботи (інша назва «група-айсберг» є найголовнішими в діяльності волонтерів. Важливим є дотримання доцільної рівноваги та збалансованості зазначених компонентів міжгрупової взаємодії. Діловий аспект передбачає: дискусію з теми; роботу над текстом; сприяння одержанню інформації тощо. Соціально-психологічний аспект передбачає аналіз почуттів та емоцій учасників, від чого «залежить, чи можна уникнути небажаних проблем у ході розвитку семінару».

Програма навчання волонтерській справі у межах діяльності школи волонтерів (теоретичний та практичний блок) спрямована на

особистісний розвиток, успішну соціалізацію студентів, залучення їх до гуманістичних традицій милосердя українського народу, цільовим компонентом якої є формування морально-етичних традицій милосердя у вищому навчальному закладі, сприяння в духовному розвитку, правильної соціальної позиції, самореалізації особистості студентської молоді, формування найважливіших професійно-особистісних якостей майбутніх корекційних педагогів, психологів та соціальних працівників: милосердя, емпатії, відповідальності, толерантності, вимогливості до себе та інших тощо. Згідно з Типовим положенням про школу волонтерів передбачена участь спеціалістів міської соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді у проведенні теоретичних та практичних занять, використанні інтерактивних форм та методів навчання. Соціальне партнерство, яке можна простежити на цих зв'язках, взаємовигідне для обох сторін процесу: йде практико-орієнтована підготовка студентів до волонтерської роботи, а втім і до професійної діяльності [9, с. 56–57; 11].

Перевага надана формам навчальної роботи, які сприяють набуттю конкретних умінь та організаторських навичок волонтера: підготовка соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, процесій, рейдів тощо; організація дискусій, вікторин, акцій та інших масових заходів для дітей, які залишилися без батьківської опіки: лекція як базовий метод під час навчання волонтерів у школі волонтерів; бесіда на заняттях для волонтерів для плідної взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення настрою групи тощо; ділова гра на заняттях з різних напрямів соціальної роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок; «мозковий штурм» («брейнстормінг») на заняттях волонтерів для стимулювання до вивчення тієї чи іншої теми ефективнішого навчання; дискусія з волонтером або з групою волонтерів із найбільш актуальних гострих питань, тем; колоквіум як форма обговорення проблеми за участю більшості членів групи; семінар-практикум для волонтерів та працівників соціальних служб для подальшого засвоєння теоретичних знань; тренінг для волонтерів з метою ефективного вивчення тем навчання; конференції працівників та волонтерів з обміну досвідом, напрацювання методик викладання та навчання волонтерів; «круглий стіл» для волонтерів із залученням державних та громадських структур для обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського

руху; збори волонтерів різних центрів з метою обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді.

Перелічені форми роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню професійно-особистісних якостей, необхідних для майбутньої соціально-педагогічної роботи. Цим самим на заняттях була впроваджена програма підготовки студентів до волонтерської роботи, розроблений навчальний курс та підготовлений аналогічний опорний конспект до спецкурсу «Соціально-педагогічні основи волонтерської роботи», який органічно інтегровано з іншими навчальними курсами: «Соціальна педагогіка», «Педагогіка», «Корекційна педагогіка», «Історія соціальної педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

За допомогою цих видів роботи здійснювалася підготовка студентів до виконання професійних функцій під час волонтерської роботи, у майбутніх педагогів і психологів формувалися важливі теоретичні знання, практичні вміння та професійно-особистісні якості, готовність до волонтерської роботи як основи професійної діяльності. Підкреслимо, що позааудиторна робота зі студентами повинна мати обов'язково професійно спрямований характер, який розуміємо як створення навчально-виховних педагогічних ситуацій волонтерської тематики, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що вимагає від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань [10, с. 60–63].

За умов правильної організації позааудиторної роботи студенти мають можливість набути практичного досвіду волонтерської роботи, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок із навчальною й практичною волонтерською роботою.

Процесуально-технологічний етап (4-й етап створення моделі волонтерської роботи) мав на меті організацію позанавчальної діяльності волонтерів шляхом надання соціальних послуг дітям, які їх потребують (дитбудинки, притулок, центр реабілітації тощо), поступову реалізацію професійно-особистісних якостей, знань та вмінь студентів у процесі цієї добродійної роботи. Це відбувалося у позанавчальний час у закладах інтернатного типу м. Дніпропетровська: дитбудинку № 1 для дітей з ДЦП, притулку «Барвінок», Будинку

немовляти, ДБСТ, центрі соціально-психологічної реабілітації дітей, школі-інтернаті та ін. [5, с. 77–79].

Розкриємо особливості змісту цього етапу. На законодавчому рівні соціальні послуги визначено як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних й інших заходів, спрямованих як на окремі категорії сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, так і на попередження соціально небезпечних явищ серед дітей, молоді та сімей; поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації і повернення до повноцінного життя [9, с. 57].

Об'єктом для надання соціальних послуг стали вихованці дитячого будинку № 1 м. Дніпропетровська, притулку «Барвінок», центру соціально-психологічної реабілітації для дітей, діти-сироти з особливими потребами з міського дитячого будинку. Передбачено такі види послуг: *освітні* (організація гуртків, індивідуальних і групових занять, семінарів, соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів); *психологічні*, орієнтовані на формування в дітей впевненості та мотивації в подоланні складних життєвих ситуацій, здорового способу життя; розвиток навичок самовдосконалення тощо (надання консультацій, психологічних тренінгів, консультування «телефоном довіри», застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, для її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад); *соціально-педагогічні* (організація дитячих та молодіжних організацій, гурткової роботи, клубів за інтересами, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, посередницька діяльність між об'єктом волонтерського впливу та іншими соціальними інституціями, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, заінтересованих осіб); *юридичні* (надання консультацій із питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу й реалізації юридичної відповідальності осіб, котрі вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав й інтересів особи тощо); *інформаційні* (довідкові, просвітницькі, рекламно-пропагандистські послуги) та ін. [7, с. 38 – 39; 9, с. 55].

Помітне місце у волонтерській роботі посідає також і *матеріальна допомога*. Студенти-волонтери збирають речі, продукти, канцтовари, книжки, солодощі, які потім передають дітям-сиротам, дітям з інвалідністю, а також допомагають сім'ям із дітьми-інвалідами вирішувати не лише психологічні проблеми, а й побутові: купують продукти, виконують різну роботу по господарству, в домашньому помешканні, інколи на присадибних ділянках. Волонтери беруть активну участь в організації дозвілля для дітей сиріт і дітей з особливими потребами.

Превалюючим видом послуги визначено освітній, а саме: навчання ровесників ровесниками (Н. Зимівець), завдяки якому молоді люди отримали можливість стати гарними вихователями своїх ровесників. Пройшовши навчання, значна частина волонтерських груп займається організацією дозвілля дітей та підлітків. При цьому культурно-масові заходи, як правило, тематичного характеру, наприклад з акцентом на профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, підготовці юнаків до служби у збройних силах, пропаганді здорового способу життя, підтримці творчої молоді. Слід зазначити, що серед волонтерів із числа представників дитячих громадських формувань виховуються добре підготовлені менеджери, чимало представників цих формувань займаються організаційною роботою в об'єднаннях школярів, проводять благодійні акції, пропагують зміст роботи своїх організацій. Можна сказати, що головним у діяльності дитячих громадських організацій є створення умов для самореалізації, саморозвитку дітей та молоді, самоствердження особистості. Безумовно, це соціально значуща робота, а подальше розгалуження і збільшення числа волонтерів не лише зі студентських колективів, а й із дитячих організацій дасть змогу залучити до неї більшу кількість дітей і молоді [14, с. 60 – 64].

5-й етап – *рефлексивно-аналітичний*, який здійснює рефлексію набутого досвіду волонтерської роботи, дбає про закріплення професійних знань, умінь та навичок, визначає критерії і показники сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності завдяки участі у волонтерській роботі.

Ми дійшли висновку, що *керівництво і контроль* – один із найважливіших елементів успішної діяльності волонтерів. Педагог-супервізор повинен дуже уважно поставитися до порушень основних правил надання соціальних послуг дітям, які їх потребують, що можуть виникнути під час волонтерської роботи студентів. У такому разі

педагог повинен провести особистісну інспекцію волонтерів. Якщо діяльність волонтера не відповідає потребам дитини, то їх взаємостосунки можуть бути припинені. Питання *супервізії* (кураторство, допомога викладачів, аспірантів, магістрів волонтерам-початківцям), *інтервізії* (вид групової супервізії, де суб'єктом аналізу є самі учасники процесу (на зразок «груп рівних»), а її метою є забезпечення та покращення якості професійної діяльності) та *моніторингу* (оцінка й контроль діяльності студентів-волонтерів, пропозиції й заохочення волонтерів) ми оформили у 6-й етап створення моделі волонтерської організації [4, с. 43–54].

Аналіз діяльності студентів дає можливість у кінці навчального року використовувати такі методи та прийоми заохочення як похвала, оголошення подяки, почесна грамота, світлина для стенду, запис на сторінках сайту волонтерського центру, у соціальній мережі Інтернет, інформація на сторінках стіннівок та газети ВНЗ («Дніпропетровський університет»), міських («Наше місто») й обласних («Зоря») газет тощо. Студентам, які успішно закінчили курс підготовки до волонтерської роботи, вручаються свідоцтва учасника навчальних занять у школі волонтерів, а в кінці навчального року надсилаються подяки батькам найактивніших волонтерів. Ця традиція стала вже постійною.

Результатами добродійної, волонтерської роботи є, перш за все, адресна допомога дітям, які знаходяться у складних життєвих умовах, а також сформований рівень готовності майбутніх педагогів до волонтерської роботи у показниках та критеріях: (змістовий (когнітивно-діяльнісний) – теоретичні знання та практичні уміння студентів); особистісний: професійно-особистісні якості, мотиваційний (зовнішні та внутрішні мотиви). Безумовно, що після кропіткої, систематичної й послідовної роботи професійного колективу педагогів і працівників ЦСССДМ, інших соціальних партнерів, які є активними суб'єктами діяльності, зі студентами, потенційними волонтерами, на всіх етапах створення моделі волонтерської організації, таким рівнем сформованості готовності майбутніх педагогів до волонтерської роботи може бути лише високий і найвищий.

За результатами волонтерської роботи студенти починають досліджувати питання соціального сирітства, психологічних особливостей розвитку дитини та її адаптації у суспільстві, проблеми дітей і підлітків, які опинились у складній життєвій ситуації тощо. Так, студенти-волонтери четвертого курсу факультету психології спеціальності «Корекційна освіта» Олександра Козак, Юлія Мелехіна,

Ольга Дяченко взяли участь у міжнародній науково-практичній конференції «Гуманітарна підготовка фахівців» (ДНУЗТ, 15–16 березня 2013 р.), де виступили з повідомленнями «Позанавчальна діяльність студента як фактор соціального становлення особистості», а студентки третього курсу, координатори волонтерської роботи Надія Кириченко та Анна Дидіва, взяли участь у III Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології» (19 березня 2015 р.).

Студентами-волонтерами організовано постійне привітання вихованців дитбудинку № 1 із Днем народження 18 жовтня, 19 грудня із Днем Святого Миколая, 6 і 7 січня з Різдвом Христовим та 1 червня із Днем захисту дітей (усі інтернатні заклади, над якими організовано кураторство). Співпраця студентів-волонтерів з цими закладами має зворотний зв'язок – до ДНУ вступають вихованці дитячого будинку № 1 і здобувають вищу освіту. Так, за роки співпраці вступили й закінчили ДНУ 11 вихованців дитбудинку, з яких одна випускниця 2012 р. Юлія Задорожня закінчила факультет психології з відзнакою, отримавши диплом магістра психології, та успішно закінчила ВНЗ студентка Юлія Булах, теж випускниця дитячого будинку № 1 м. Дніпропетровська (директор В. Бехтеров), що свідчить про належні умови для оволодіння професією дітям, які залишилися без батьківського піклування, та міцну співпрацю вищої школи із закладами інтернатного типу.



Рис. 8.2. Модель організації волонтерської роботи майбутніх корекційних педагогів в умовах вищого навчального закладу

Чудовою подією у житті дітей і молоді став організований благодійний концерт до міжнародного Дня волонтерів для дітей-сиріт інтернатних закладів «Сучасна культура-сучасні діти», проведений у Палаці студентів, що засвідчило долучення студентів до нових технологій з естетичного виховання.

На студії звукозапису радіостанції «Європа Плюс» була здійснена робота щодо опрацювання матеріалів запису авторських пісень у виконанні студента-волонтера Даніїла Борисенка та вихованців дитбудинку № 1 м. Дніпропетровська. Ідея проекту належала волонтерці Ользі Об'єдковій, яка на сьогодні є вже випускницею факультету психології й працює за фахом у спеціальній школі. Творча співпраця студентів-волонтерів і вихованців дитбудинку надала можливість висловити свої почуття та ставлення один до одного і до добродійної справи у музичному кліпі, який демонструвався напередодні Міжнародного дня волонтера на радіостанції.

Традиційно у Всесвітній день боротьби зі СНІДом 1 грудня волонтери Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара стають організаторами соціальної акції «Молодь проти СНІДу!», яка вкотре проходить на Європейській площі м. Дніпропетровська, і де студенти розповсюджують перехожим червоні стрічки з текстом «ВІЛ/СНІД – загроза життю людини!» тощо.

8.4. Із досвіду роботи волонтерського центру ДНУ імені Олеся Гончара

Новим напрямом волонтерської роботи є соціально-педагогічний та психологічний супровід дітей з особливими потребами. Консультантами цього напрямку виступають викладачі кафедри педагогіки та корекційної освіти (зав. кафедри В. Гладуш) та соціально-психологічна служба ДНУ імені Олеся Гончара (керівник доц. В. Лазаренко). Установлене співробітництво з благодійною організацією «Ангел дитинства» (президент благодійної організації Наталія Олексіївна Алексєєва) з огляду на ідею впровадження інклюзії у місті Дніпропетровську. Головною метою зусиль студентів-волонтерів Центру соціальних ініціатив і волонтерства (координатор напрямку Ольга Дяченко, студентка 4-го курсу (спеціальність «Корекційна освіта») факультету психології) є створення інтерактивного соціально-педагогічного театру для дітей з обмеженими фізичними можливостями на базі міської бібліотеки на бульварі Слави

Жовтневого району міста Дніпропетровська [11, с. 57–60]. Так, проведена організаційно-дозвіллева робота з дітьми-інвалідами та їхніми батьками, про що було описано на сайті ДНУ «Творімо добрі справи за покликом серця» (автор З. Бондаренко), дає можливість з допомогою студентів-волонтерів, майбутніх психологів та дефектологів розвивати ідею впровадження інклюзії у Дніпропетровському регіоні в цілому і місті Дніпропетровську зокрема. Це нова форма взаємодії – гувернерська практика діяльності волонтерів, майбутніх фахівців із дітьми з особливими освітніми потребами. Під час спілкування волонтерів із дітьми з обмеженими можливостями в інтерактивному театрі «Мальва» та підготовки театральних вистав до різних свят передбачено досконалу обізнаність із питаннями організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та набуття професійних навичок і умінь майбутніми психологами, дефектологами, соціальними працівниками. Це є одним із пунктів виконання постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та розроблених заходів Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ у цьому напрямі [8; 11; 12].

Міжнародному дню волонтера в Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара 5 грудня 2013 р. було присвячено засідання круглого столу «*Волонтерство та інклюзія: здобутки і перспективи*» за участю керівництва та педагогічного колективу ДНУ імені Олеся Гончара, представників органів місцевого самоврядування, громадських організацій, волонтерського активу факультетів. Обговорені питання визначення можливостей поширення пакету послуг дітям з особливими освітніми потребами у навчальних закладах міста, використання волонтерства як ресурсу соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям з інвалідністю, формування готовності студентської молоді до роботи у волонтерських об'єднаннях щодо запровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах м. Дніпропетровська (інформація на сайті ДНУ від 8 грудня 2013 р. – «Волонтерство як стиль життя»).

На початку навчального року студенти-волонтери взяли участь у міському фестивалі дитячої творчості для дітей з особливими освітніми потребами, який проводився у співдружності з міським відділом освіти, благодійними організаціями та ДНУ імені Олеся Гончара у приміщенні Палацу студентів. Діти під супроводом волонтерів (спеціальність

«Корекційна освіта», «Психологія») мали можливість взяти участь у багатьох майстер-класах, навчитися і петриківському розпису, і квілінгу, і ліпці тощо. А студенти набули досвіду спілкування з дітьми з вадами та їхніми батьками. Особливо відзначаємо старанність у роботі студентів-волонтерів 2-го (куратори М. Лепетченко, Т. Приходько) й 3-го курсів спеціальності «Корекційна освіта» (куратори Л. Ніколенко, Н. Никоненко).

Щорічно підводяться підсумки участі у обласному конкурсі «Волонтер року». Ми пишаємося тим, що переможцем обласного конкурсу «Кращий студент року» у номінації «Волонтер року» було визнано студентку факультету психології Дар'ю Оніщенко (спеціальність «Корекційна освіта»), членкиню координаційної ради Центру соціальних ініціатив і волонтерства, активну волонтерку й організатора волонтерського руху.

У практиці роботи Центру соціальних ініціатив і волонтерства – зустрічі із соціальними працівниками, провідними спеціалістами обласного, міського і Жовтневого районного ЦСССДМ, центру соціально-психологічної реабілітації для дітей, центру практичної психології та соціальної роботи (І. Фатнева, І. Губенко, Л. Гущина, Л. Красильникова, О. Прокопенко, В. Мушинський), окреслення кола спільних тем і проблем для актуального вирішення. Так, університетське громадське об'єднання Центр соціальних ініціатив і волонтерства і ЦСССДМ проводять спільні благодійні акції, вуличні ігротеки, а також заняття у школі волонтерів університету, міського і районного центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Завдяки обопільному партнерству відбувається кваліфікована підготовка студентів до волонтерської роботи в міському соціумі та надається соціально-психологічна допомога дітям, які залишилися без батьківської опіки, дітям з інвалідністю та людям похилого віку з геріатричного пансіонату [координатор напряму Олександра Козак, студентка 4-го курсу (спеціальність «Корекційна освіта») факультету психології].

Стало доброю традицією в університеті щорічне відзначення 5 грудня Міжнародного дня волонтера. У цей день презентується діяльність Центру соціальних ініціатив і волонтерства на перервах та після занять у навчальному корпусі № 1, 2, де навчаються студенти, підготовлена фотовиставка з проведених волонтерських заходів та організовуються конкурси на кращу світлинку. До цього дня приурочуємо благодійну акцію «Від серця – до серця», на якій

волонтерські активісти мають змогу розповсюджувати волонтерські світлини, розроблені самими волонтерами, брошури, вироби студентів з метою збору коштів для дітей-сиріт. Як правило, запрошуємо представників ЦСССДМ Жовтневого району, зокрема, його директора Л. Гущину, керівництво ДНУ для відзначення кращих активістів волонтерського руху в університеті.

З досвіду організації волонтерської роботи на факультеті психології для надання необхідної допомоги у навчанні й соціалізації студентам з особливими потребами рада студентів факультету, координаційна рада Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара [20, с. 227–238, с. 276–288] разом із викладачами сформували команду волонтерів, до якої включені найбільш підготовлені і активні студенти, у тому числі і студенти з особливими потребами. З цією метою варто на початку навчального року вивчити контингент студентів з особливими потребами, які зараховані на перший курс, а також завдяки психодіагностичному інструментарію дослідити потреби студентів означеної категорії в соціальних й освітніх послугах у процесі навчання цих студентів.

З урахуванням індивідуальних характеристик студентів з особливими потребами можна спланувати комплекс педагогічних заходів, у тому числі: супервізію (наставництво, кураторство) не лише з числа викладачів, а й із старшокурсників, залучення до співпраці на добровільних засадах студентів, які встигають у навчальній і позанавчальній діяльності до різного роду допомоги, – написання конспектів лекцій, спільного виконання навчальних модульних завдань, підготовки до заліків та іспитів тощо. У цій справі мають докласти зусиль не лише волонтери, а й члени студентського самоврядування, подбавши про достатню допомогу студентам з особливими потребами.

З появою соціально-психологічної служби у ВНЗ можна розглянути питання щодо розробки комплексу тренінгів із студентами з особливими потребами для їх успішної адаптації до навчальної діяльності, особливо, на першому році навчання, адаптації до повноцінного життя у студентській групі тощо. На нашу думку, співпраця студентів-волонтерів, представників органів студентського самоврядування із психологами соціально-психологічної служби вищого навчального закладу і студентами, які потребують активної допомоги, спрямована на створення позитивного психологічного

мікроклімату, відповідних умов саморозвитку, самовиховання і самореалізації особистості, адекватного мікросередовища в академічній групі, корекцію психологічного стану та соціальну інтеграцію студентів, які мають у цьому потребу.

Безумовно, створення єдиного у місті студентського центру з надання інклюзивних послуг та підготовки студентів з особливими потребами до майбутньої професійної діяльності, самовизначення та самовдосконалення, а також до створення власного сімейного оточення, може стати реальним завданням органів студентського самоврядування ВНЗ міста. Це може бути створена єдина система неперервного кваліфікованого педагогічного й волонтерського супроводу навчання і виховання студентів з інвалідністю, робота з якими є надто відповідальною і вимагає не лише високого рівня емпатії, милосердя та доброчинності, а й професіоналізму, творчості, психології позитивного мислення.

За останній період додався ще один напрям у діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства – соціально-психолого-педагогічний та волонтерський супровід членів родин із числа переселенців зі східних областей, родин загиблих воїнів у АТО, школярів та студентів із тимчасово окупованих територій, які навчаються у навчальних закладах міста; матеріальна допомога мешканцям Донбасу та воїнам у зоні АТО. Підтримка цього напрямку діяльності відчутна з боку ректорату університету, ради студентів та деканатів факультетів.

Погоджуємося, що місія національного класичного університету спрямована на забезпечення умов для самореалізації учасників навчально-виховного процесу, на виховання високоосвіченої, національно свідомої особистості. У цьому зв'язку особливо важливим сьогодні є концептуальне осягнення військово-патріотичного виховання студентської молоді. Привертає увагу одне із завдань реалізації цього напрямку виховання – пошук та реалізація сучасних форм і методів національно-виховної та військово-патріотичної роботи зі студентською молоддю, узагальнення його позитивного досвіду.

З огляду на це можна переконливо стверджувати, що необхідна скоординована діяльність ректорату, деканатів, кафедр, кураторів, органів студентського самоврядування у справі національно-військово-патріотичного виховання студентської молоді та здійснене сучасне інформаційне забезпечення військово-патріотичного виховання студентства університету, активне залучення до реалізації цього

виховання молоді громадських та благодійних організацій, освітніх, наукових та культурних установ Дніпропетровщини й України в цілому [16, с. 116; 21, с. 7].

Зрозуміло, що реалії сьогодення вимагають від особистості навичок швидкої адаптації до різноманітних явищ соціального середовища, умінь приймати самостійні відповідальні рішення та долати життєві перепони, активізувати особистісний потенціал для самореалізації та самоствердження в різноманітних сферах людської життєдіяльності. Проблема життєвого самовизначення молодого покоління, його патріотизму, усвідомлених громадянських учинків, оволодіння навичками життєтворчості та соціальної компетентності все більше привертає увагу широких кіл науковців та практиків.

За останні роки були розроблені та впроваджені освітньо-виховні програми, основною метою яких стало формування у молоді здорового способу життя, розвиток психологічної, екологічної, правової культури, утвердження патріотизму та національної самосвідомості молоді, поглиблення процесу формування основ гуманістичного світогляду, пріоритетності високих моральних, культурних, національних та загальнолюдських цінностей, що сприяє зміцненню духовної, моральної єдності суспільства; формування в молоді характерних рис патріота.

Особливо це стосується дбайливого ставлення до національних багатств, до усвідомлення значущості поваги до рідної землі, готовності до захисту Батьківщини, пошани до історичної пам'яті, любові до рідної культури й української мови, національних свят і традицій, збереження та зміцнення власної ідентичності. Так, в історію ДНУ імені Олеся Гончара вписані героїчні сторінки сьогодення: мужній приклад асистента кафедри політології факультету суспільних наук і міжнародних відносин Павла Миколайовича Левчука, стрільця-зенітника, солдата 25-ї окремої Дніпропетровської повітряно-десантної бригади, який загинув в ніч з 13 на 14 червня у літаку ІЛ-76, збитому над Луганськом, Сергія Петрова, випускника факультету суспільних наук і міжнародних відносин 2011 р. за спеціальністю «Політологія», який загинув 18 січня, захищаючи підступи до Донецького аеропорту у лавах зведеного загону бійців 95-ої аеромобільної та 93-ої механізованої бригад; Олександра Чернікова, випускника факультету систем і засобів масової комунікації, який у званні молодшого сержанта пройшов усі «гарячі точки» АТО і загинув біля Донецького аеропорту під Авдіївкою. У списку загиблих героїв, імена яких

назавжди вписано в історію університету, – Олексій Тищик, випускник факультету суспільних наук і міжнародних відносин, Володимир Градиський, випускник механіко-математичного факультету, Денис Гаврюшин, випускник юридичного факультету. Надзвичайно важливою подією у контексті цього напрямку роботи є відкриття меморіальної дошки у навчальному корпусі в пам'ять про загиблих воїнів у зоні АТО – випускників університету. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара є єдиним в освітньому просторі регіон, який здійснює цю гідну справу заради виховання майбутніх поколінь студентської молоді [15, с. 10 – 13].

Відзначаємо, що в арсеналі форм і методів соціально-психологічної роботи зі студентами є й інноваційні технології. Так, соціально-психологічною службою ДНУ імені Олеся Гончара разом із Центром соціальних ініціатив і волонтерства розроблено соціальний проект «Партнерська підтримка студентської молоді з числа переселенців із тимчасово окупованих територій». Метою проекту є створення умов для підвищення соціальної активності серед студентської молоді з числа переселенців із тимчасово окупованих територій у розв'язанні своєї ситуації; залучення студентської молоді і викладачів до волонтерської роботи; психотехнічна підготовка студентів і психологів-практиків, які могли б у подальшому надавати різні види психологічної допомоги. Для досягнення цієї мети організована робота навчально-розвивальних груп: «Соціальне проектування» – розробка і підтримка у реалізації соціальних проектів, залучення до волонтерської роботи та «Технології соціально-психологічного консультування» – психотехнічна підготовка студентів і практичних психологів. Заняття в цих групах, які студенти охоче відвідують, проводять досвідчені психологи.

На наш погляд, психологічна підтримка студентів-переселенців полягає у тому, щоб допомогти їм гармонізувати їхні емоційні стани, усвідомити ситуацію, працювати над особистісним цілепокладанням. Оскільки кожен психологічний феномен має соціальну природу, вважаємо за необхідне працювати і з соціальним оточенням переселенців – студентами, викладачами, адміністративним персоналом ВНЗ. Для того, щоб надавати партнерську підтримку, необхідно змінити ставлення до переселенців: зрозуміти їхній стан, усвідомити, яка допомога їм дійсно необхідна.

Для розуміння потреб та визначення напрямів роботи зі студентами-переселенцями, які навчаються в ДНУ, соціально-

психологічна служба університету провела серед них опитування. З'ясувалося, що, по-перше, переважна більшість студентів-переселенців отримують стипендію (75 %), але є такі, котрі стипендію не отримують (25 %), що ускладнює їх фізичне виживання. По-друге, певна частина студентів (25 %) потребує юридичної допомоги, консультацій для вирішення певних життєвих ситуацій. По-третє, переважна більшість молодих людей (60 %) визнає, що вона потребує психологічної допомоги.

Серед труднощів, з якими вони стикаються, виявлені такі: труднощі соціальної адаптації на новому місці – 25 %; підвищений рівень тривожності – 45 %; порушення сну, апетиту та інші соматичні прояви – 70 %; апатія – 50 %; замкнутість на власних переживаннях, зосередженість на собі – 50 %; посттравматичні стресові розлади (45 %) [15, с. 9].

У форматі цього проекту створений консультаційний центр, який здійснює індивідуальне соціально-психологічне консультування як силами працівників соціально-психологічної служби, так і за допомогою консультантів-волонтерів. З'явилися і нові форми роботи: ініціативи щодо допомоги студентам, які навчаються в ДНУ з Донбасу й Криму. Актуальними для студентів і викладачів зі східних областей України є різні сучасні форми роботи: студентські форуми, круглі столи, благодійні ярмарки, сесії-тренінги та виїзні семінари-тренінги тощо.

Отже, проект «Партнерська соціально-психологічна підтримка студентської молоді з числа переселенців з тимчасово окупованих територій» спрямований на надання комплексної соціально-психологічної допомоги. А саме, на створення умов для підвищення соціальної активності студентів-переселенців у вирішенні власних проблем; залучення студентської молоді і викладачів до волонтерської роботи; психотехнічна підготовка студентів-психологів і психологів-практиків, які могли б надавати психологічну допомогу; організація роботи груп самопомоги під керівництвом практичних психологів соціально-психологічної служби для студентів-переселенців у гуртожитках та на факультетах ДНУ.

Зазначимо, діяльність певних структур університету у розвитку нового волонтерського й благодійного бачення сутності патріотизму, шанобливого й толерантного ставлення до людей, які захищають країну на Сході та у зоні проведення АТО, до поранених, які знаходяться на лікуванні у медичних установах міста, набула широкого

розгортання. Так, студенти-волонтери, майбутні фахівці з корекційної освіти та психології, здійснюють волонтерську роботу з пораненими у медичних установах міста, надаючи їм певні благодійні послуги.

Окремо можна говорити і про наповненість волонтерів новими формами, методами й підходами у координаційному центрі «Допомога Дніпра», у волонтерському штабі «Вокзал-Дніпро», у військкоматах міста тощо. Студенти університету чи не єдині, які беруться до волонтерської справи у місті динамічно, швидко й творчо. Школа волонтерів допомагає освоювати студентам нові напрями, методи й форми волонтерської роботи.

Волонтерство й добротність у контексті напряму військово-патріотичного виховання розглядається нами як метод виховання студентської молоді та як ресурс соціально-педагогічної та психологічної допомоги вимушеним переселенцям і постраждалими від воєнних дій на Сході країни, як ресурс формування готовності студентської молоді до роботи у волонтерських об'єднаннях у непередбачуваній ситуації та їх професійного самовизначення. Можна стверджувати, що в університеті створена ефективна виховна система військово-патріотичного виховання молоді з використанням волонтерства як фактора соціального й професійного становлення й особистісного розвитку студентів.

Зауважимо, що моделюючи систему організації волонтерської роботи, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем, принципами волонтерства, а також виховними функціями. З огляду на це, нами визначено, що організація волонтерської роботи – диференційоване та взаємно упорядковане об'єднання індивідів та груп, які здійснюють добротну діяльність на основі загальних цілей з допомогою різноманітних педагогічних засобів, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання особистості і суспільства загалом. Саме від рівня організації волонтерської роботи студентів багато в чому залежить якість їх професійної підготовки, а ефективність організації волонтерської роботи у ВНЗ залежить від участі його керівництва, яке забезпечує тісний взаємозв'язок із суб'єктами організації волонтерської роботи й створює належні соціально-педагогічні умови.

Проведений нами аналіз визначення ролі волонтерської діяльності студентів у контексті оволодіння їх майбутньою професією завдяки створенню певної організаційної моделі волонтерської роботи серед студентів як умови їх успішного соціального та професійного

становлення, дозволяє сформулювати теоретичні й практичні висновки, рекомендації щодо адаптації студентів до майбутньої професії. Волонтерську роботу розглядаємо як складову частину професійної підготовки фахівців у галузі освіти, як фактор особистісного розвитку, набуття професійно важливих знань, умінь та якостей, як умову успішної самореалізації й соціального становлення.

Вважаємо, що реалізація розробленої моделі організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу сприятиме підвищенню рівня підготовки майбутніх педагогів до здійснення професійних функцій шляхом залучення їх до добродійної діяльності, підтримки та розвитку соціальних ініціатив. Зауважимо, що головним складником моделі визначено громадське об'єднання Центр соціальних ініціатив і волонтерства.

Отже, емпіричні дослідження процесу формування духовного й творчого потенціалу студентів ДНУ імені Олеся Гончара, їх активній соціалізації, підготовки до майбутньої професійної діяльності показують, що оптимальним у рамках цієї пошукової моделі є використання *методів самовиховання*, які спрямовуються на формування конкретних якостей особистості, сприяють їй стати визнаною суспільством і колективом ровесників чи наставників. До їх застосування спонукають зовнішні (соціальні, суспільно-політичні, особистісні) і внутрішні (матеріальні, духовні потреби, інтереси) фактори. Ми спиралися на точку зору А. Марушкевич [1; 3; 5], що серед методів самовиховання студентської молоді є найоптимальніші: орієнтація на приклад із життя, участь у добродійній діяльності, гартування волі, аналіз ідеальних явищ, усвідомлена жертвовність тощо.

Орієнтація на приклад із життя сприяє вдосконаленню своїх якостей через порівняння їх з якостями іншої людини, її суспільною активністю, професійною успішністю, сімейним благополуччям тощо. *Участь у добродійній діяльності* додає людині впевненості у собі і своїх вчинках, організовує і вдосконалює особистість. *Гартування волі* уможлиблює вироблення стійких рис характеру, здійснення переконливих вчинків, допомагає професійному зростанню тощо. *Аналіз ідеальних явищ* орієнтує на шляхетну поведінку, дотримання норм етикету, відповідного стилю життя. *Усвідомлена жертвовність* є проявом поступливості, сили волі, без якої неможливо перебороти у собі бажання триматись на певному рівні і не ризикувати задля добра когось. Реалізація методів виховання здійснюється через *засоби*, які

усвідомлюємо як «той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямі».

Отже, використання методів самовиховання на практиці, й особливо методу участі у добродійній діяльності або волонтерській роботі, є одним із важливих завдань самореалізації студентів та діяльності педагогічного колективу вищої школи. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара має такий досвід організації оптимальної моделі волонтерської роботи в умовах ВНЗ, де функціонує Центр соціальних ініціатив і волонтерства та інші волонтерські об'єднання.

З огляду на сказане, залишається актуальною думка про те, що у підготовці студентів до участі у житті суспільства та особистісно-професійній сфері мають бути використані усі підходи, спрямовані на створення успішного середовища для соціалізації студентів, важливою умовою якої є самоідентифікація як юнаків, так і дівчат. Отже, волонтерську роботу ми розглядаємо як складову професійної підготовки фахівців у галузі освіти, як фактор особистісного розвитку, набуття професійно важливих знань, умінь та якостей, як умову успішної самореалізації й соціального становлення, як стиль життя сучасної молоді, як бренд.

Зазначаємо, що можливості успішного навчання, розвитку, здобуття професії, зайняття активної громадянської позиції у ДНУ є. Це й волонтерство і громадська та наукова робота, які розглядаються нами як ресурси соціально-педагогічної та психологічної допомоги вимушеним переселенцям і постраждалими від воєнних дій на Сході країни, як ресурс формування готовності студентської молоді до роботи у волонтерських об'єднаннях у непередбачуваній ситуації та їх професійного самовизначення.

Волонтерська робота студентів університету в умовах Центру соціальних ініціатив і волонтерства є досить творчим і багатограним процесом, який забезпечує успішний професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста й гарантує високий рівень розвитку професійно-особистісних якостей, умінь і навичок, потрібних для майбутньої професійної діяльності, життєуспішності та самореалізації особистості сучасних студентів.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
4. Бондаренко З. П. До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 43–54.
5. Бондаренко З. П. Добročинність та волонтерство як веління часу / З. П. Бондаренко Думки, підказані серцем. Роздуми про виховання студентської молоді : [нариси] / ідея та заг. ред. М. В. Полякова; авт.-упоряд. В. В. Іваненко, Н. П. Олійник. – Д. : Видво ДНУ, 2011. – С. 70–81.
6. Бондаренко З. П. З історії розвитку благодійної діяльності та волонтерства в Катеринославі / З. П. Бондаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 8. – Кн. 2. – К., 2005. – С. 335–341.
7. Бондаренко З. П. Зміст та технології підготовки студентів до волонтерської роботи / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – №2. – С. 37 – 50.
8. Бондаренко З. П. Інклюзивна освіта у контексті професійної підготовки корекційних, соціальних педагогів і психологів / З. П. Бондаренко // Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології : тези доп. III Всеукр. наук.-практ. конфер. аспірантів та молодих вчених : Дніпропетровськ : Ун-т Альфреда Нобеля, 2015. – С. 105–110.
9. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
10. Бондаренко З. П. Опорний конспект лекцій до спецкурсу «Соціально-педагогічні основи волонтерської роботи» / З. П. Бондаренко. – Д. : РВВ ДНУ, 2010. – 64 с.
11. Бондаренко З. П. Підготовка майбутніх фахівців до здійснення волонтерського супроводу дітей-сиріт та дітей з вадами розвитку / З. П. Бондаренко // Актуальні питання теорії та психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доп. Всеукр. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 21 – 22 квітня 2015 р.) [ред. кол. : Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкорито́ва та ін.;

Хмельницький нац. ун-т, каф. практич. психол. та педагогіки – Хмельницький : ХНУ, 2015. – С. 57–60.

12. Бондаренко З. П. Студентське самоврядування у контексті інклюзивного освітнього простору вищої школи / З. П. Бондаренко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. педагог. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип. 31, том II (10) Тематичн. Вип.. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2014. – С. 175–182.

13. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення / І. Грига, О. Брижовата, Л. Дума, О. Лисенко та ін. // Соціальна робота в Україні : перші кроки / за ред. В. Полтавця. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000. – С. 145–173.

14. Зимівець Н. В. Особливості технології «рівний – рівному» у профілактичній роботі з учнівською молоддю / Н. В. Зимівець // Наук. вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці, 2005. – С. 60-64.

15. Іваненко В. В. Волонтерство як фактор соціального та професійного становлення студентів класичного університету / В. В. Іваненко, З. П. Бондаренко // Філософсько-гуманітарні читання : зб. наук. пр. / відп. ред. О. В. Добридень; ред. В. Ю. Кравченко, А. І. Лівенко. – Д. : ДЗ «ДМА», 2015. – С. 6–13.

16. Іваненко В. В. Модернізація вищої освіти : виховання конкурентноспроможного фахівця нового часу / В. В. Іваненко, З. П. Бондаренко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали X Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань. – Ч. I. – Ірпінь, Вид-во нац. ун-ту ДПС України, 2012. – С. 109–122.

17. Історія Дніпропетровського національного університету / голов. ред. М. В. Поляков. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 308 с.

18. Лях Т. Л. Волонтерські групи як ресурс соціально-педагогічної діяльності державних і громадських організацій / Т. Л. Лях // Соціальна педагогіка: теорія і технології : підруч. / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 130–140.

19. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. – 160 с.

20. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Л. Лях; авт. кол. : З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.

21. Поляков М. В. Виховання молоді в системі університетської освіти / М. В. Поляков // Думки, підказані серцем. Роздуми про виховання студентської молоді : [нариси] / ідея та заг. ред. М. В. Полякова; авт.-упоряд. В. В. Іваненко, Н. П. Олійник. – Д. : Вид-во ДНУ, 2011. – С. 5–13.

22. Про благодійну діяльність та благодійні організації. Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.

23. Про волонтерську діяльність. Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukr-kodeksy.com/pro_volontersku_diyalnist.htm.

24. Хорунжий Ю. М. Українські меценати– Добročинність – наша риса / Ю. М. Хорунжий. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2001. – 137 с.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

9.1. Педагогічна спрямованість та інтенсифікація змісту підготовки майбутнього корекційного педагога

Ефективне функціонування спеціальної освіти в умовах динамічної соціально-політичної і економічної трансформації нашого суспільства, забезпечення повноцінного розвитку дітей із психофізичними вадами знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності корекційних педагогів. З огляду на це, першочерговим завданням вищої корекційної освіти є підготовка фахівців, здатних працювати у різних типах навчально-реабілітаційних закладів, спеціальних шкіл, дошкільних і позашкільних закладах. Особлива увага має бути звернена на формування готовності корекційних педагогів до виконання специфічних завдань спеціальної освіти, які реалізуються шляхом корекційного впливу на розвиток особистості вихованців.

У корекційній педагогіці виняткового значення надається особистості вчителя (Л. Акатов, В. Алямовська, М. Арнольдов, В. Гладуш, О. Гонєєв, І. Єременко, З. Єрмолович, Н. Засенко, Г. Коберник, М. Кот, Н. Назарова, С. Ніколаєв, І. Подласий, А. Селецький, В. Синьов, І. Соколянський, Н. Строгова, Л. Фомічова, О. Хохліна, О. Чекурда, Т. Юрок та ін.). Науковці й практики визнають як аксіому, що у корекційно-виховній роботі першочергову роль відіграють не засоби корекції чи методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність його соціально і професійно значущих характерологічних якостей. Професійна освіта корекційних педагогів має ґрунтуватися на принципі системного підходу у єдності таких підсистем: студенти, викладачі, зміст підготовки, дидактичні процеси, форми та методи організації навчання. Результати роботи засвідчують, що ефективна підготовка до корекційної роботи можлива лише за умови врахування у всіх підсистемах специфічного компонента майбутньої професійної діяльності корекційного педагога та вимог до його особистості.

Готовність до корекційної роботи		
Особистісна (сформованість професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості, впевненість у оптимістичній перспективності корекційної роботи)	Когнітивна (наявність відповідних знань)	Діяльнісна (володіння вміннями корекційної роботи)

Рис. 1.1. Модель підготовки корекційного педагога до викладацької діяльності

Вивчення та узагальнення досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах свідчить, що для процесу формування готовності до педагогічної діяльності характерні загальні закономірності незалежно від профілю та терміну навчання. Внаслідок цього, умови двопрофільної спеціалізації (корекційний педагог та викладач), додаткові дисципліни, що відносяться до другої спеціальності, не вносять дисонансу до професійної підготовки. Проте педагогічна спеціальність потребує від них більших інтелектуальних зусиль, більш чіткої організації їх навчання, а відтак – більш удосконаленої системи викладання корекційно-педагогічних дисциплін. Ми, слідом за С. Гончаренко [5], А. Дубасенюк [13], П. Щербань [22] та ін. виходимо з того, що знання, якими оволодіють майбутні корекційні педагоги (спеціальні, психолого-педагогічні, корекційні, дидактичні, розвивальні) постійно інтегруються, спеціалізуються, узагальнюються та конкретизуються, що приводить до утворення соціально-перцептивних зв'язків між окремими фактами, поняттями та явищами дійсності. Тісний взаємозв'язок отриманих фахівцями знань із дисциплін педагогічного циклу з іншими (професійно спрямованими, корекційними) дисциплінами сприяє створенню сприятливих внутрішніх умов для розвитку та формування педагогічної готовності. Відтак, поєднання корекційної та педагогічної підготовки в процесі навчання не є неприродним.

Отже, вкрай важливим є дійсне забезпечення викладацької спрямованості професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, причому крізь усі форми організації навчання, що є вимогою нормативно-правової бази вищої освіти в Україні.

Внаслідок тривалості професійної підготовки у ВНЗ саме інтенсифікація навчального процесу забезпечить, на нашу думку, ефективність формування готовності до викладацької діяльності.

Взагалі під терміном "інтенсифікація" у педагогіці розуміють:

- 1) посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості;
- 2) підвищення інтенсивності діяльності за допомогою більш повного, ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів.

Інтенсифікація навчання, згідно з Ю. Бабанським [17], полягає у передачі більшого обсягу навчальної інформації студентам за умови незмінної тривалості навчання без зниження вимог до якості знань.

На думку В. Бондара [4], інтенсифікація навчального процесу у вищій школі означає підвищення якості навчання та одночасне зниження часових затрат за рахунок використання активізувальних засобів, форм та методів навчання. Сутність інтенсифікації полягає, як стверджує науковець, у ефективності викладання, ефективності учіння та ефективності навчального матеріалу.

За О. Гурою [8], інтенсифікація навчального процесу – це передусім забезпечення стійкого засвоєння відібраного кола професійно необхідних знань та опрацювання відповідних умінь та навичок в оптимально допущені суспільством терміни.

Як зазначає В. Сластьонін [16], основу інтенсифікації професійної підготовки становить програмно-цільовий підхід, сутність якого – у єдності усіх аспектів навчання, у їх підлеглості кінцевому результату, в нашому випадку – формуванню готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності. Тому перехід на інтенсивний шлях навчання у вищій школі означає шукати та створювати такі методи, прийоми, способи та засоби навчання, які дозволяють підвищити ефективність навчально-виховного процесу, причому не за рахунок напруження в діяльності викладача та студента.

Отже, незважаючи на наявність різних наукових підходів до розуміння сутності інтенсифікації навчання, інтенсифікація професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів має відбуватися на основі підвищення ефективності діяльності викладачів, навчально-професійної діяльності студентів, навчального змісту з метою формування готовності до викладацької діяльності у майбутніх викладачів зі спеціальності "Корекційна освіта".

Успішна інтенсифікація навчального процесу передбачає розробку та впровадження науково-обґрунтованих методів керівництва пізнавальним процесом, що мобілізує творчий потенціал.

Підвищення темпів професійної підготовки майбутніх викладачів може бути досягнуто завдяки удосконаленню змісту навчального

матеріалу та методів навчання. Здійснений нами аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених проблемі інтенсифікації навчального процесу у вищій школі (М. Абдулаєва [1], Ю. Бабанський [17], О. Гура [9], Я. Болюбаш [3], В. Сластьонін [16] та ін.), дозволив визначити такі шляхи вдосконалення змісту навчального матеріалу:

- раціональний відбір навчального матеріалу з чітким виділенням в ньому базової частини та додаткової, вторинної інформації, відповідно основної та додаткової літератури;

- перерозподіл за часом навчального матеріалу з тенденцією надання нової інформації на початку заняття, коли сприйняття студентів є більш активним;

- концентрацію аудиторних занять на початковому етапі освоєння навчального змісту з метою формування мотивації та установки, необхідних для активізації самостійної роботи студентів;

- раціональне дозування навчального матеріалу для багаторівневого опрацювання нового матеріалу з урахуванням того, що процес пізнання розвивається не за лінійним, а за спіральним принципом;

- забезпечення логічної наступності нової та вже опанованої інформації, активне застосування нового матеріалу для повторення та більш глибокого засвоєння вже пройденого;

- економічне та оптимальне використання навчального часу.

Удосконалення методів навчання забезпечується шляхом:

- широкого використання колективних форм пізнавальної діяльності (парна та групова робота, рольові та ділові, дидактичні ігри, тренінги, рефлеппрактикуми тощо);

- формуванням у викладачів відповідних умінь організації управління навчальною діяльністю студентів;

- удосконаленням навичок педагогічного спілкування, що мобілізують творче мислення студентів;

- застосуванням сучасних аудіовізуальних засобів, інформаційних засобів навчання.

Інтенсифікація професійної підготовки майбутніх викладачів як продуктивний спосіб покращення навчання передбачає досягнення бажаних результатів – формування готовності до викладацької діяльності за рахунок зміни якісних чинників, щонайперше, шляхом напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості в процесі пізнавальної діяльності. Адже відомо, що людина має великі можливості для інтелектуального зростання. Звідси, завдання

професійної підготовки майбутніх фахівців полягає у забезпеченні організації навчально-виховного процесу, спрямованого на реалізацію інтелектуальних сил. У такому разі інтенсифікація полягає й у використанні інноваційних педагогічних технологій (проблемних, комп'ютерних, ігрових), спрямованих на якісну перебудову навчально-виховного процесу. Адже саме проблемні методи дозволяють створити умови для розвитку мислення студента, його пізнавальних здібностей, творчих умінь; стимулюють активну творчу позицію особистості; забезпечують засвоєння знань, умінь, які самостійно здобуті в ході активної пізнавальної діяльності [18, с. 123].

Якщо враховувати те, що ступінь інтенсифікації педагогічного процесу складає: при лекційній формі з використанням наочних посібників 30 %, аудіовізуальних засобів – 50 %, при організації навчальних дискусій – 70 %, а при застосуванні активних методів – 90% [18], то саме впровадження останніх забезпечить підвищення якості викладання, навчальної діяльності студентів.

Оскільки однією зі складових інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців є підвищення ефективності діяльності викладачів, важливим є організація спеціальних заходів, що сприятимуть розвитку їх професійної компетентності. Особливого значення для викладачів, які працюють зі студентами корекційного напрямку є презентація нових активних методів навчання для дітей з обмеженням життєдіяльності. Такі методи, як ігрові та організаційно-діяльнісні вправи, тренінги професійного (корекційного) мислення, та ін. є не тільки ефективними методами професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, але й мають великий ресурс успішного формування в них готовності до викладацької діяльності.

Отже, введення до змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів педагогічно спрямованих форм навчання на основі інтенсифікації навчального процесу за всіма її напрямками забезпечить, на нашу думку, успішне формування в них готовності до викладацької діяльності.

9.2 Розвиток мотивації професійного самовдосконалення як умова формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності

Професійне самовдосконалення на думку сучасних вчених (А. Алексюк [2], А. Деркач [11] та ін.) є специфічним видом

професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Воно є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути у себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [11, с. 250].

Прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до висунутих вимог – якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки за свідомого прийняття професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самовдосконалення – процес неперервний, такий що діалектично розвивається, – уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість упродовж професійного життя особистості.

Існування самого процесу професійного самовдосконалення майбутнього викладача залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують та регулюють на всіх етапах перебігу.

Мотивація професійного самовдосконалення, за результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (А. Деркач [11], В. Лозова [13], В. Сластьонін [16] та ін.), не тільки детермінує зниження базових показників професійного розвитку фахівців, особливо педагогічної сфери (зниження рівнів актуалізації професійних якостей, старіння професійних знань, розпад професійних умінь та навичок), але й негативно впливають на ефективність професійної діяльності фахівців, сприяють виникненню професійних деформацій та деструкцій (розпад професійного Я, професійної

ідентифікації). Отже, важливою складовою професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів є створення умов для розвитку їх мотивації професійного самовдосконалення, що передбачає перехід від аморфної однорівневої системи прагнень до складної, ієрархічно побудованої, від вузької тимчасової сфери дії спонукань до стійкого автономного мотиву самовдосконалення, перетворення окремих спроб роботи над собою до постійно тривалого процесу, способу мислення фахівця.

Найбільш ефективно розвиток мотивації професійного самовдосконалення відбувається на етапі професійної підготовки фахівця, коли усталюються професійні установки, розвиваються професійні інтереси, цінності, уявлення про майбутню діяльність. Високий рівень розвитку мотивації професійного самовдосконалення, на нашу думку, є базовим чинником успішності формування готовності до викладацької діяльності у майбутніх корекційних педагогів, адже саме він виступає компенсаторним механізмом, що забезпечить розвиток усіх компонентів готовності до викладацької діяльності.

Професійне самовдосконалення майбутнього корекційного педагога відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня готовності до професійної діяльності.

Основними напрямками професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів нами визначені такі: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо [19].

Як певний процес професійне самовдосконалення майбутніх викладачів відбувається поетапно.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися самовдосконаленням. Самопізнання – це складний процес визначення майбутнім фахівцем власних здібностей та можливостей, рівня розвитку професійно значущих якостей. Воно відбувається за такими напрямками: 1) самопізнання у системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог, які висуває викладацька діяльність; 2) вивчення рівня професійної готовності, що відбувається шляхом самоспостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки у певних умовах змодельованої або реальної професійної діяльності; 3) самооцінки, що виникає на основі співставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійно значущих якостей з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання, в результаті глибинного переживання внутрішньо особистісного конфлікту у майбутніх фахівців виникає рішення займатися самовдосконаленням, створюється модель майбутньої роботи над собою.

Другий етап – планування та визначення програми самовдосконалення. Планування самовдосконалення – це багатозначний процес, який пов'язаний з визначенням мети та завдань професійного самовдосконалення як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльності майбутнього фахівця; з визначенням основ, що організують діяльність з самовдосконалення (розробка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних з роботою над собою. Цей етап потребує високорозвинених волевих якостей, адже базовою умовою успішного професійного самовдосконалення майбутнього фахівця є систематична та цілеспрямована робота. Важливо те, що переважна більшість як викладачів, так і майбутніх викладачів вважають професійне самовдосконаленням найголовнішим чинником успішної професійної діяльності та професійного розвитку особистості, тоді як тільки одна п'ята з них дійсно починають якусь практичну діяльність у цьому напрямку.

Четвертий етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Сутність діяльності майбутнього фахівця на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення

реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи.

Здійснений аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів щодо особливостей професійної мотивації педагогічних працівників дозволяє стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їх майбутньої викладацької діяльності.

Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення майбутніх корекційних педагогів є мотиваційний тренінг.

По-друге, це формування у майбутніх викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку майбутніх викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту, викладацьких майстерень, розробки портфоліо викладача та ін. Відтак, розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищого навчального закладу є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворювальною складовою його готовності до викладацької діяльності.

Для забезпечення розвитку мотивації професійного самовдосконалення майбутніх корекційних педагогів вищих навчальних закладів нами був застосований метод портфоліо – один з найсучасніших методів професійного навчання та професійного розвитку фахівців, що застосовується з метою систематизування досвіду, професійних знань та умінь особистості, визначення напрямків професійного самовдосконалення, оцінки рівня професійної готовності. Крім того, портфоліо забезпечує умови для покращення, оптимізації консультування майбутнього фахівця з боку викладачів, кваліфікованих фахівців, психологів, дефектологів [18]. На думку вчених, портфоліо – це ефективний спосіб раціонального та прозорого просування теперішніх та майбутніх фахівців на ринку праці, спосіб

оцінювання ключових компетенцій, а також перспектив ділового, професійного та творчого взаємоіснування.

Портфоліо відповідно до словника (з італійської - “папка з документами”, “папка фахівця”) – це сучасна освітня технологія, в основі якої використовується метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності [18].

В освітньому процесі, в процесі підготовки фахівців портфоліо представляє собою набір документів, що фіксують професійний розвиток (характеристики, рекомендації, висновки та ін.); методичну частину – описання методів роботи з аналізом їх ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, тренінгові програми, приклади творчих праць; опис процесу та результату корекційної діяльності; результати атестацій та інших видів діяльності [118].

Доцільність застосування методу портфоліо для формування готовності до викладацької діяльності у майбутніх корекційних педагогів в цілому та розвитку мотивації їх професійного самовдосконалення зокрема ґрунтується на тому, що: по-перше, цей метод первинно застосовується у вітчизняній та світовій освітній практиці як засіб педагогічної оцінки, як метод оцінки професіоналізму педагогів, як набір матеріалів, що демонструє вміння педагога вирішувати завдання власної професійної діяльності, обирати стратегію та тактику професійної поведінки. Отже, портфоліо природно є ефективним для оцінки професійної готовності майбутніх педагогів.

По-друге, портфоліо є методом саморозвитку рефлексивності особистості завдяки постійної самооцінки власних знань, умінь, якостей, досягнень; він дозволяє оволодіти вміннями проектування та планування власної діяльності та професійного становлення, стимулює розвиток самоорганізації та самопрезентації.

По-третє, складання портфоліо відбувається протягом позааудиторної роботи студентів, наповнює самотійну роботу особливим змістом.

По-четверте, як нами було вже зазначено, складання портфоліо є на сьогодні одним із нетрадиційних методів професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів.

9.3. Модель формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності

Оскільки відповідно до положень загальнонаукової теорії діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), будь-яка дія починається з постановки мети (цільовий компонент), що передбачає наявність образу бажаного результату, то для успішності формування професійної готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності необхідним є створення відповідної моделі. Розробка відповідної моделі педагогічної дії є обов'язковою і з точки зору дидактики вищої школи: модель як результат усвідомленої мислєдіяльності щодо об'єкта педагогічного впливу відображає вищий рівень науково-пізнавальної діяльності викладача (Н. Гузій [6, с. 144]).

Модель формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності представляє собою, відповідно до теорії функціональних систем, єдність таких блоків: цільового, змістовно-операційного та результативного (рис. 1.2).

Цільовий блок містить мету та завдання; змістовно-операційний – принципи, умови, етапи, форми і методи формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності; результативний – критерії та результат.

Отже, *метою* професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів є формування в них готовності до викладацької діяльності, що передбачає вирішення низки *завдань*:

- 1) формування мотивації педагогічної діяльності у вищій школі;
- 2) оволодіння майбутніми фахівцями спеціальними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції викладацької діяльності, про сутність готовності до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі;
- 3) актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні та самовихованні, що є внутрішнім механізмом розвитку професійної готовності особистості;
- 4) здійснення моніторингу сформованості готовності у майбутніх фахівців з корекційної освіти до викладацької діяльності.

Основними загальнопедагогічними принципами формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності є принципи: науковості; наочності; систематичності; системності; активності; міцності знань; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій

(В. Гладуш [7, с. 31]).

Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх фахівців корекційного навчання до викладацької діяльності. До педагогічних відносимо такі умови, які свідомо створюються в навчальному процесі та які повинні забезпечувати найбільш ефективне формування професійної готовності майбутніх фахівців до викладання. Чим краще підготовлені та реалізовані педагогічні умови, тим на більш вагомій результаті можна очікувати.

Багатогранність процесу формування готовності майбутніх корекційних педагогів до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ зумовлює й низку його етапів, виділення яких є умовним, проте обов'язковим, вони не є лінійними, а надбудовуються один над одним.

На першому, базисному, етапі відбувається формування ціннісно-мотиваційного компонента – сукупності мотивів, адекватних цілям та завданням професійно-педагогічної діяльності у вищій школі: соціальних мотивів, мотивів професійного самовдосконалення, мотивів взаємодії зі студентами, мотивів наукової та викладацької діяльності. Відсутність адекватних мотивів навчально-професійної діяльності призводить як до зниження її результативності, так і до зупинки загального процесу професіоналізації особистості [21, с. 206].

Як стверджують сучасні вчені-дослідники дидактики вищої школи, "формування особистості майбутнього фахівця перш за все залежить від становлення його громадянської позиції, надання соціальної та професійної спрямованості життєвим прагненням та мотивам молодих людей" [4, 7, 8].

Другим етапом формування готовності студентів корекційного напряму до майбутньої викладацької діяльності у ВНЗ є становлення змістовно-операційного компонента, що містить: 1) когнітивну – систему професійних знань; 2) конструктивну – сукупність професійних умінь і навичок; 3) особистісну – систему професійно значущих якостей фахівця, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Здійснений аналіз нормативних документів, що регламентують професійну діяльність викладача вищого навчального закладу та результатів вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень сутності викладацької діяльності й вимог до педагога вищої школи, дозволив,

спираючись на праці О. Гури [9], В. Гладуша [7], конкретизувати складові змістовно-операційного компонента готовності студентів до майбутньої викладацької діяльності у ВНЗ відповідно до її видів.

Формування професійних знань, умінь та навичок майбутнього викладача, має відбуватися, за нашою думкою, на основі концепції проблемно-діяльнісного навчання (за С. Демченко [12], В. Лозової [15]), оскільки її перевагами є такі: визначення взаємопов'язаних вимог до діяльності викладача та студента; збереження та гармонійне поєднання сильних сторін та суттєве додання недоліків різних теорій навчання:

1) *асоціативно-рефлекторної теорії навчання* Ю. Бабанського [17], В. Рибалки [20], в якій основними положення такі:

– логіка процесу навчання передбачає етапи сприйняття навчального матеріалу та усвідомлення пізнавальних завдань; осмислення матеріалу, доведене до розуміння його внутрішніх зв'язків та відношень; запам'ятовування матеріалу; застосування знань на практиці;

– центральною ланкою навчального процесу є осмислення матеріалу, що вивчається як активна аналітико-синтетична діяльність студентів у процесі вирішення теоретичних та практичних завдань;

– обов'язковими педагогічними умовами є формування активного ставлення студентів до навчання; чітке, зрозуміле та послідовне представлення навчального матеріалу; активізація пізнавальної діяльності студентів; демонстрація різних прийомів розумових дій та її закріплення за допомогою вправ. Основною перевагою цієї концепції є можливість засвоєння студентами великого обсягу теоретичних знань, які мають стати основою для вирішення практичних завдань.

2) *теорії поетапного формування розумових дій* О. Гури [9], М. Дакснера [10], В. Лозової [13], в якій акцентується на тому, що знання, уміння та навички не можуть бути ані засвоєні, ані збережені поза діяльністю людини: у процесі практичної діяльності формується орієнтувальна основа як система уявлень про мету, план та засоби здійснення дії, відтак навчання має будуватися у відповідності з орієнтувальною основою виконання дії, яка має бути засвоєна студентом.

Складові змістовно-операційного компонента готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності

	Навчальна діяльність	Наукова діяльність	Методична діяльність	Організаційно-виховна діяльність
Професійні знання	<ul style="list-style-type: none"> - загальнонаукової та спеціально-наукової методології; - дидактики вищої школи; - спеціальної методики викладання дисциплін; - нормативно-правових засад організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; - технологій організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; - вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; - психології управління; - фахові знання (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки; - ведення ділової документації тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - загальнонаукової та спеціально-наукової методології досліджень; - нормативних засад організації наукової діяльності; - логіки наукового пізнання; - технологій організації наукових досліджень; - вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; - психології управління; - фахові знання (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів наукових досліджень; - ведення ділової документації тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правового забезпечення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів; - загальнонаукової та спеціально-наукової методології; - дидактики вищої школи; - теорії розвитку освіти в різних педагогічних системах; - спеціальної методики викладання дисциплін; - технологій організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; - вікової та педагогічної психології; - психології вищої школи; - психології управління; - фахові знання (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки; - ведення ділової документації тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правових засад організації навчально-виховного процесу, організації наукової діяльності у вищому навчальному закладі; - тенденцій розвитку, основних напрямів та результатів наукових пошуків відповідно до фаху (спеціальності); - фахові знання (за спеціальністю) та тенденції їх розвитку; - вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; - основ профорієнтаційної роботи, методів діагностики; - психології управління; - ведення ділової документації тощо
	<p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати педагогічну ситуацію; - аналізувати власну педагогічну діяльність; - знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо; - встановлювати внутрішньо дисциплінарні та міждисциплінарні зв'язки дисциплін, що викладаються. <p>Прогностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прогнозувати перебіг та результати педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціально-професійних відносин тощо <p>Дидактичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати навчальний матеріал (розробляти структуру матеріалу); 	<p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулювати мету проблеми, гіпотезу, завдання дослідження; - здійснювати селекцію наукової інформації; - переробляти наукову інформацію; - здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку; - передбачувати та здійснювати попередню оцінку результатів дослідження; - здійснювати бібліографічну роботу з використанням сучасних інформаційних технологій. 	<p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати педагогічну ситуацію; - аналізувати ефективність власної педагогічної діяльності; - знаходити способи оптимального вирішення науково-педагогічних проблем. <p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати навчальну, робочу документацію; - розробляти моделі навчальної діяльності студентів; - розробляти та впроваджувати нові форми і методи організації навчально-виховного процесу; - здійснювати селекцію наукової інформації. 	<p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здійснювати селекцію наукової інформації; - переробляти наукову інформацію; - здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку; - визначати найбільш раціональні форми, методи та технології виховного процесу; <p>Проектувальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - створювати умови для активізації наукового пошуку; - передбачати індивідуально-психологічну схильність особистості до тієї чи іншої спеціальності;

<p style="text-align: center;">Професійні вміння</p>	<p>– організувати та проводити лекцію, практичні заняття з усіх форм (чітко формулювати тему, ставити мету та завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, застосовувати технічні засоби тощо);</p> <p>– проектувати модульну організацію освітнього процесу;</p> <p>– визначати найбільш раціональні форми, методи та технології навчання;</p> <p>– застосовувати інформаційні технології в процесі контролю знань.</p> <p>Комунікативні:</p> <p>– встановлювати психологічний контакт;</p> <p>– створювати комфортний психологічний клімат в освітньому процесі;</p> <p>– корегувати й управляти процесом спілкування;</p> <p>– налагоджувати зворотний зв'язок;</p> <p>– адекватно інтерпретувати поведінку;</p> <p>– протистояти стереотипам сприйняття;</p> <p>– володіти загальною комунікативною к</p> <p>Організаційні:</p> <p>– активізувати навчально-професійну діяльність студентів;</p> <p>– організувати навчальну діяльність студентської групи;</p> <p>– мотивувати самостійну роботу студентів.</p> <p>Рефлексивні:</p> <p>– аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів навчання індивідуальним і віковим особливостям тих, хто навчається, тощо</p>	<p>Проектувальні:</p> <p>створювати моделі наукового пошуку;</p> <p>будувати систему наукових гіпотез та доказів.</p> <p>Гностичні:</p> <p>аналізувати зв'язки між явищами;</p> <p>аналізувати власну наукову діяльність;</p> <p>розроблювати та адаптувати методи наукових досліджень.</p> <p>Організаційні:</p> <p>активізувати наукову діяльність студентів;</p> <p>реалізовувати результати наукових досліджень у педагогічній практиці.</p> <p>Рефлексивні:</p> <p>– аналізувати власну наукову діяльність: доцільність, значущість обраної наукової проблеми, правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту наукового дослідження поставленим завданням; відповідність методів дослідження професійній етиці тощо</p>	<p>Прогностичні:</p> <p>прогнозувати перебіг та результати педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціально-професійних відносин тощо.</p> <p>Дидактичні:</p> <p>складати навчальний матеріал (розробляти структуру матеріалу, його згортання та розгортання тощо);</p> <p>організувати та проводити лекцію, практичні заняття з усіх форм (чітко формулювати тему, ставити мету та завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, застосовувати технічні засоби, наочний, дидактичний матеріал);</p> <p>проектувати модульну організацію освітнього процесу;</p> <p>визначати найбільш раціональні форми, методи та технології освітнього процесу.</p> <p>Комунікативні:</p> <p>встановлювати психологічний контакт;</p> <p>корегувати й управляти процесом спілкування;</p> <p>налагоджувати зворотний зв'язок;</p> <p>адекватно інтерпретувати поведінку;</p> <p>протистояти стереотипам сприйняття;</p> <p>володіти загальною комунікативною культурою.</p> <p>Рефлексивні:</p> <p>аналізувати ефективність професійної підготовки, методів організації навчально-виховного процесу</p>	<p>моделювати виховний і професійний простір становлення та розвитку майбутнього фахівця;</p> <p>Гностичні:</p> <p>аналізувати стан та тенденції розвитку професійного простору спеціальності, вимоги до майбутнього фахівця;</p> <p>розроблювати та адаптувати методи діагностики, технології профорієнтаційної роботи;</p> <p>Організаційні:</p> <p>активізувати науково-педагогічну взаємодію та співробітництво;</p> <p>мотивувати студентів до участі у виховній роботі;</p> <p>мотивувати студентів до участі у наукових конференціях, семінарах;</p> <p>поширювати та популяризувати результати наукових досліджень;</p> <p>Комунікативні:</p> <p>встановлювати психологічний контакт;</p> <p>створювати комфортний психологічний клімат в освітньому процесі;</p> <p>корегувати й управляти процесом спілкування;</p> <p>налагоджувати зворотний зв'язок.</p> <p>Рефлексивні:</p> <p>аналізувати рівень власної професійно-педагогічної культури</p>
<p style="text-align: center;">Професійно значущі якості</p>	<p>Професійного мислення:</p> <p>критичність, гнучкість мислення;</p> <p>аналітико-конструктивний склад мислення; креативність, оригінальність; самостійність суджень; проникливість; спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність;</p> <p>Організаторські:</p> <p>вимогливість до себе;</p> <p>працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість;</p> <p>Комунікативні:</p> <p>толерантність; комунікабельність; доброзичливість; тактовність; терпимість; емпатійність; відкритість, неконфліктність, почуття гумору;</p> <p>Моральні:</p> <p>гуманізм; інтелігентність; справедливість; об'єктивність; чесність; моральна стійкість; принциповість; соціальна відповідальність</p> <p>Емотивні:</p> <p>розвинута саморегуляція; емоційна стабільність; фрустраційна толерантність; витриманість; вольова стійкість</p>			

3) *теорії проблемного навчання* І. Лернера, в якій навчання розуміється процесом вирішення проблемних ситуацій як особливих пізнавальних труднощів, для подолання яких студент має придбати нові знання або прикласти інтелектуальні зусилля. Педагогічними умовами успішності проблемного навчання є такі: створення пізнавальних труднощів, що відповідають інтелектуальних можливостям студентів; забезпечення студентів сукупністю необхідних знань із предметного змісту проблемної ситуації; формування операційних умінь вирішення проблемних завдань. Основною перевагою проблемного навчання є розвиток творчого потенціалу студентів, можливість вирішення професійних проблемних ситуацій.

Третім етапом формування готовності корекційних педагогів до майбутньої викладацької діяльності у ВНЗ є становлення рефлексивної складової, що передбачає розвиток професійної рефлексивності майбутніх педагогів вищої школи причому як у просторі самосвідомості, так і у просторі професійної діяльності, тобто розширення простору актуальної рефлексії, включення у неї різних аспектів професійної діяльності (за А. Деркачем [11]).

Рефлексивне середовище, як стверджує А. Деркач [11], – це система відношень, що розвивають та розвиваються, вона складна та багаторівнева. Основними внутрішньо особистісними чинниками, що забезпечують її розвиток є вміння працювати у команді, персоніфікуватися в різних видах діяльності, творче дослідження власного досвіду, паритетність, полілогічність самовизначення, стійкість до невизначеності тощо.

Отже, цілеспрямоване формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності передбачає систематичне та комплексне використання усієї різноманітності засобів, форм та методів навчання й виховання у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Абдуллаева М. М. Професійна ідентичність личности: психосемантичний підхід / М. М. Абдуллаева // Психологічний журнал. – 2004. – Т. 25. – №2. – С. 86–95.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
3. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти: [навч. посібник для слухачів закладів

підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш – К. : ВВП "КОМПАС", 1997. – 64 с.

4. Бондар В. Дидактика: [підручник для студентів вищих педагогічних закладів] / В. Бондар – К. : Либідь, 2005. – 262 с.

5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – К. ; – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.

6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. / Н. В. Гузій – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

7. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко – Д. : Акцент ПП, 2014. 416 с.

8. Гура О. І. Процесуально-функціональні компоненти психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу / О. І. Гура // Наукові записки Терноп. нац. пед. ун – Серія: Педагогіка. – 2006. – № 7. – С. 46–52.

9. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.

10. Дакснер М. Нові парадигми поведінки в академічній сфері та їх наслідки для наймання університетського персоналу / М. Дакснер // Вища школа. – 2008. – №3. – С. 84–94.

11. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач – М.: Изд-во Моск. психол.-социал.ин-та; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2010. – 752 с.

12. Демченко С. О. Вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в процесі самоосвіти / С. О. Демченко // Придніпровський науковий вісник. Педагогіка. – №65(132). – 1998. – С. 19–23.

13. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : моногр. / О. А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

14. Лемківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів ВНЗ / Б. Лемківський // Вища школа. – 2005. – №3. – С. 57–59.

15. Лекції з педагогіки вищої школи : Навч. посіб. / за ред. В.І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

16. Педагогіка / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
17. Педагогіка: Учеб. Пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
18. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищої школи як складова його готовності до професійної діяльності у вищому навчальному закладі / Т. П. Приходько // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – С. 300– 306.
19. Приходько Т. П. Організаційно-методичні засади професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів/ Т. П. Приходько // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 193–197. – (Сер.: Педагогіка і психологія)
20. Рибалка В. В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти / В. В. Рибалка – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
21. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. / В. А. Семиченко – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
22. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч.посіб. / П. М. Щербань – К. : Вища шк., 2012. – 207 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

10.1. Сутність поняття «професійний імідж»

В умовах упровадження інноваційних форм навчання в системі освіти України, зокрема інклюзії, об'єктивно зростає потреба у фаховій спеціальній допомозі серед дітей-інвалідів, їхніх батьків, працівників державних органів освіти та педагогічних працівників масових навчально-виховних закладів. Особливо гостро ця проблема стоїть перед вихователями і вчителями масових загальноосвітніх навчально-виховних закладів, адже до них почали приходити діти з обмеженими можливостями здоров'я. Тому в цих закладах все частіше виникає потреба в допомозі вчителя зі спеціальною (дефектологічною) освітою. З метою підвищення професійної готовності до практичної роботи випускників ВНЗ, які отримують спеціальність за напрямом «Педагогічна освіта» наказом Міністерства освіти і науки України рекомендована вибіркова дисципліна «Корекційна педагогіка», метою якої є оволодіння основами практичної роботи корекційного педагога та знаннями особливостей розвитку когнітивної сфери дітей із психофізичними порушеннями. Відношення студентів до вивчення цього курсу неоднозначне. Тому є актуальним питання вивчення особливостей формування іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ з метою визначення напрямів його подальшого коригування та формування позитивного ставлення студентів до спеціальної педагогічної допомоги в умовах інклюзивної форми навчання, що допоможе підвищити рівень їх готовності до педагогічної праці.

За останні роки проведено дослідження, спрямовані на вивчення особистісного іміджу педагогічних працівників (Л. Зотова, А. Кривцова, О. Купріна, Ю. Нетесана, С. Салманова та ін.). Утім спостерігається брак досліджень (як теоретичного, так і прикладного характеру) із вивчення такого соціально-психологічного феномена, як імідж професії, зокрема імідж професії корекційного педагога та особливості його формування у студентів педагогічних ВНЗ як особливої категорії суб'єктів сприйняття іміджу професії корекційного педагога.

На сьогоднішній день актуальним постає питання визначення особливостей формування іміджу професії корекційного педагога (свідомих та підсвідомих компонентів) у студентів, майбутніх педагогів, порівняно з іншими соціальними групами.

Аналіз теорії і практики свідчить, що феномен іміджу є комплексним, складним, міждисциплінарним поняттям, яке має власну історію розвитку. При описі іміджу в науковій літературі можна знайти поняття, які є близькими до поняття «імідж» і використовуються іноді як синоніми іміджу – «враження», «думка», «зовнішній вигляд», «маска», «престиж», «популярність», «репутація», «ставлення», «стереотип», «установка», але мають принципові відмінності від нього.

Серед різноманітних визначень іміджу зупинимося на такому: «Імідж об'єкта (людини, предмета, явища) – це думка про об'єкт, яка виникла у психіці визначеної або невизначеної групи людей на основі образу, сформованого у їхній психіці у результаті або прямого сприйняття ними тих чи інших характеристик даного об'єкта, або непрямого – на основі сприйняття уже оціненого кимось образу (на основі сприйняття думки), сформованого у психіці інших людей» [2; 4].

Наближаючись до об'єкта дослідження – іміджу професії – та користуючись наведеним визначенням О. Панасюка, сформуємо визначення іміджу професії: *імідж професії – думка про професію, яка виникла у психіці визначеної або невизначеної групи людей на основі образу, сформованого в їхній психіці в результаті прямого сприйняття ними тих чи інших характеристик професії або непрямого – на основі сприйняття оціненого кимось образу (на основі сприйняття думки), сформованого у психіці інших людей* [8].

Також розглянуто існуючі підходи до вивчення поняття «професійний імідж» та виділено основні характеристики цієї категорії у науковій праці В. Попової. Автор приходить до висновку, що спільними для всіх визначень цієї дефініції залишаються кілька ключових характеристик:

- імідж – це образ-стереотип, який створюється у свідомості реципієнта (особи, групи осіб чи всього суспільства);

- формується цілеспрямовано, має адресанта та кінцеву мету створення;

- є образом «діловим» (тобто виявляється в ході професійної активності), але важливими є особисті здібності (фізичні, фізіологічні, психологічні, морально-етичні, розумові тощо);

- має поведінковий характер створення, тобто формується в *процесі* практичної діяльності, відповідно;
- важливою є зовнішня складова, елементи презентації та самопрезентації;
- індивідуальний (конкретний у цей відрізок часу для визначеного реципієнта) і груповий (стереотипне бачення професії у цьому суспільстві) іміджі тісно пов'язані і впливають один на одного;
- містить риси як конкретні для визначеного фаху (наприклад, сила для спортсмена, робітника чи прискіпливість для науковця), так і універсальні для спеціаліста будь-якого профілю (активність, ініціативність, професіоналізм) [11].

Звичайно, що в практичній роботі необхідно акумулювати описані вище підходи для того, щоб уточнювати та конкретизувати поняття «професійний імідж» та створювати належні психолого-педагогічні умови його формування.

На наш погляд, аналізуючи співвідношення поняття «імідж» із поняттями, близькими за змістом та спираючись на досвід й результати пілотного експерименту слід виокремити декілька важливих характеристик іміджу, що описують його як соціально-психологічний феномен:

- імідж формується під впливом іміджеформуючої інформації, яка надається і сприймається як на рівні свідомому, так і на підсвідомому;
- імідж є стійким та водночас динамічним;
- імідж може впливати на поведінку суб'єктів, що його сприймають, тобто є активним;
- імідж формується у декілька етапів: спочатку сприймаються характеристики об'єкта, формується його образ, а потім – думка про об'єкт на основі оцінки образу об'єкта;
- формування іміджу відбувається на основі сприйняття як зовнішніх, так і внутрішніх характеристик об'єкта;
- імідж може мати раціональний чи емоційний характер або різне співвідношення цих компонентів.

Оскільки імідж професії складається з іміджу її представників (у яких є образ власної професії і бачення себе у ній (дзеркальний імідж) та бачення професії різними соціальними групами і окремими індивідами (поточний імідж), і прагнення представників певної професії до ідеального образу себе як професіонала, а власної професії (бажаний імідж), та іміджу організацій, у яких реалізують себе представники професії: для кожної професії характерна наявність

певних організацій або навіть корпорацій, імідж яких і формується у людей, впливаючи на їх сприйняття іміджу професії в цілому (корпоративний імідж або множинний), то можна говорити про наявність різних типів іміджу при функціонуванні іміджу професії. Звісно, що може мати місце і негативний імідж при розмові щодо іміджу професії (наприклад, поширення негативної іміджеформуючої інформації представників однієї сфери діяльності про своїх колег – наприклад, лікарів один про одного, що впливає на формування іміджу даної професії в цілому).

Отже, імідж є комплексним утворенням, що має певну структуру. Імідж більшістю дослідників розглядається з позиції системного підходу, тобто як цілісна система, яка має певну будову і закони функціонування; компоненти системи відносно самостійні, але не ізольовані і знаходяться у постійному взаємозв'язку та розвитку, і система не зводиться до суми частин, що її утворюють. Імідж – категорія, яку можна застосовувати до будь-якого об'єкта, що стає предметом соціального пізнання. Професію можна вважати об'єктом, який стає предметом соціального пізнання. Звідси робимо висновок, що професія як предмет соціального пізнання має певний імідж у певних соціальних груп та окремих індивідів.

10.2 Структура і зміст поняття «професія»

Перш ніж висвітлювати питання «імідж професії», розкриємо зміст поняття «професія». Для цього представимо декілька точок зору на визначення даного поняття, які принципово відрізняються одна від одної:

- професія – «рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для когось джерелом існування» [1];
- професія – «здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації» [4];
- професія – «необхідна для суспільства і обмежена (внаслідок розподілу праці) сфера прикладення фізичних і духовних сил людини, яка дає їй можливість існування та розвитку» [10];
- професія – «певний вид трудової діяльності, який характеризується сукупністю вимог до людини» [12].

Для описання об'єкта нашого дослідження (імідж професії) сконструюємо на основі даних визначень робоче визначення поняття «професія». По-перше, сприйняття певних характеристик професії відбувається у процесі спостереження трудової діяльності (у випадку з

професією «корекційний педагог» – у ході вивчення дефектологічних дисциплін), по-друге, сприйняття професії відбувається на основі уявлень про знання, вміння та навички типових представників педагогічної професії. Узагальнюючи, визначаємо **професію як вид трудової діяльності, який характеризується системою вимог до знань, умінь та навичок людини.**

Утім, більш традиційним є виділення у структурі іміджу таких компонентів, як ядро (статична, але здатна до змін складова) та змінні складові іміджу, які достатньо оперативно змінюються під впливом середовища. До компонентів іміджу, які входять у ядро, можна віднести когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, а також рефлексивний та ціннісний компоненти як механізми інтеграції названих компонентів [5; 9].

Розглядаючи імідж професії корекційного педагога, можна зауважити, що він є соціально-психологічним феноменом, тому що формується у носіїв психіки у процесі пізнання об'єктів соціальної дійсності. А у складі соціально-психологічного феномена традиційно виділяють три компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий. Спробуємо конкретизувати ці три компоненти відносно іміджу професії:

- когнітивний (знання, переконання про професію, її особливості);
- емоційний (емоції, переживання, які викликає професія);
- поведінковий (готовність діяти певним чином по відношенню до професії).

Вважаємо, що повністю цю структуру іміджу професії можна застосувати і для дослідження проблеми формування іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ, але справа в тому, що автоматичне перенесення структури соціально-психологічного явища є лише нашим логічним умовиводом, який не перевірений експериментально.

Оскільки імідж професії є системою, він складається з елементів, які входять до складу цієї системи:

- окремі характеристики професії;
- образ професії як сукупність окремих її характеристик;
- думка про професію;
- професія – прототип іміджу;
- людина (об'єкт іміджелогічного впливу) або група людей (аудиторія іміджу), у яких склалася думка про професію [6; 7].

Названі компоненти іміджу професії (у кожній з представлених точок зору), які наявні у певної аудиторії іміджу, можуть мати різний рівень диференційованості і конкретності – це і буде складати зміст іміджу професії.

Отже, поняття «професія» має певну структуру і зміст, знання про які дозволить нам визначити, яким чином формується імідж професії – які проходить етапи та за допомогою яких механізмів формується.

10.3 Особливості формування іміджу корекційного педагога

Майбутні педагоги – особлива категорія суб'єктів сприйняття іміджу професії корекційного педагога. Соціальна ситуація розвитку студентів визначається особливостями студентства як особливої категорії молоді, що організаційно об'єднана інститутом вищої освіти і отримує професійну підготовку, зокрема педагогічну.

Студенти відрізняються від інших категорій молоді перш за все соціальною ситуацією розвитку: тісна та інтенсивна взаємодія із однолітками, обмін великою кількістю інформації між ними, спілкування у колективі, який за кількістю нагадує шкільний, але існує за іншими правилами – правилами дорослих людей. Окрім того, юнаки-студенти особливі тим, що у більшості з них формуються життєві плани, виражене бажання до особистісного та професійного розвитку, з'являється відчуття та прийняття власної індивідуальності, бажання до самопізнання, рефлексія, більша самостійність від значущих дорослих; у них відбувається переоцінка цінностей та побудова системи цінностей, внаслідок чого виникають як приємні переживання, так і негативні – конфлікти із однолітками і дорослими, негативні емоційні стани, відчуття самотності, внутрішні кризи та внутрішні конфлікти тощо.

Формування іміджу професії корекційного педагога проходить певні етапи, але є значно проблематичним дослідження описання формування іміджу професії корекційного педагога у студентів педагогічних ВНЗ поетапно, тому що ми не можемо проконтролювати, коли саме відбулося сприйняття інформації про професію корекційного педагога, звідки саме людина отримує інформацію про професію корекційного педагога (адже не завжди вона сприймає інформацію на свідомому рівні) тощо. Тому обмежимося констатуванням і описанням іміджу професії корекційного педагога на момент дослідження.

Вибірка досліджуваних склала 64 особи віком від 17 до 35 років – по 32 особи у вікових групах 17–23 роки (студенти ВНЗ) і 24–35 років

(особи, що не є студентами ВНЗ і працюють). Досліджувані з першої групи є студентами 1–2 курсів Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (історичного факультету – 16 осіб, факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства – 14 осіб, географічного факультету – 12 осіб), досліджувані з другої групи не є студентами ВНЗ і працюють (працівники торговельного підприємства «Епіцентр» – 17 осіб, дитячої музичної школи – 7 осіб, Міська дитяча поліклініка № 5 – 8 осіб). Друга група – це дорослі люди, які не мали ніякого відношення до корекційної освіти та використовувалася нами для здійснення порівняльного аналізу особливостей формування іміджу професії корекційного педагога у різних групах. До складу першої групи входить 14 чоловіків і 18 жінок (середній вік по групі – 18 років), до складу другої – 15 чоловіків і 17 жінок (середній вік по групі – 29 років).

На першому етапі емпіричного дослідження з метою діагностики думки досліджуваних щодо типового та ідеального корекційного педагога та їх системи цінностей підбрано відповідний психодіагностичний інструментарій (методика діагностики міжособистісної взаємодії Т. Лірі, опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна). Результати дослідження свідчать, що студенти (у порівнянні із дорослими) вважають типового корекційного педагога більш агресивним, більш поступливим, залежним від оточуючих, більш дружнім та альтруїстичним. А ідеальний корекційний педагог (визначається очікуванням до корекційного педагога) у їх уявленні є більш авторитарним, більш агресивним, більш дружнім та альтруїстичним.

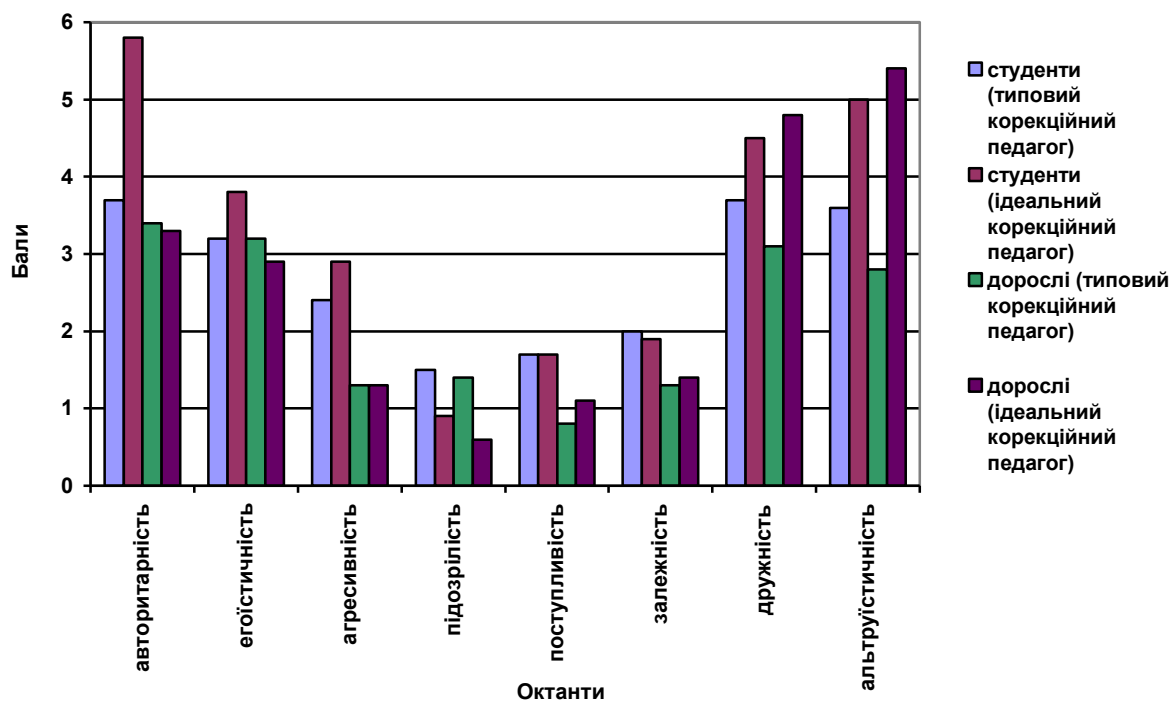


Рис. 10.1. Порівняння результатів дослідження думки про типового та ідеального корекційного педагога у студентів ВНЗ та дорослих (за октантами)

Свідомі та підсвідомі компоненти іміджу професії корекційного педагога є різними за змістом у студентів ВНЗ і дорослих та висвітлюють такі особливості:

1) Думка про типового корекційного педагога сформувалась як про малодомінантного та високодружелюбного. Студенти бачать ідеального корекційного педагога ненабагато дружелюбнішим але значно доміантнішим.

2) Бачення типового корекційного педагога як дружелюбного позитивно пов'язана із такими факторами, як інтерес до професії корекційного педагога, авторитет професії корекційного педагога та позитивне емоційне ставлення до професії корекційного педагога. Підвищення позитивного емоційного ставлення до корекційного педагога у студентів спостерігається при підвищенні доміантності корекційного педагога, що є проявом очікувань до представника професії «корекційного педагога» з боку студентів ВНЗ.

3) Інтерес до професії корекційного педагога не залежить ні від віку, ні від соціального статусу. У студентів ВНЗ достовірно вище позитивне емоційне ставлення до корекційного педагога, авторитет у професії корекційного педагога та віра в ефективність корекційно-педагогічної допомоги у порівнянні з дорослими.

4) Не всі структурні елементи іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ виявилися пов'язані із термінальними цінностями. Прямий характер зв'язку із цінністю «активні соціальні контакти» лише у таких складових іміджу, як «позитивне ставлення до професії корекційного педагога» та «авторитет професії». Зворотний характер зв'язку цінностей «високе матеріальне становище» та «збереження індивідуальності» спостерігається лише із такою складовою іміджу професії корекційного педагога, як «інтерес до професії».

5) Підсвідомий компонент іміджу професії корекційного педагога є глибоко індивідуальним, хоча і має певні спільні риси у деяких людей.

На другому етапі з метою діагностики формування іміджу професії корекційного педагога в студентів та дорослих розроблено авторський опитувальник вивчення внутрішньої структури іміджу професії корекційного педагога. Даний проєктивний метод майже не провокує реакцій захисного характеру і дозволяє виявляти неусвідомлене ставлення до професії «корекційний педагог». З метою вивчення підсвідомих компонентів іміджу професії корекційного педагога використано такий спосіб проведення асоціативного експерименту, як вільний асоціативний тест. Словом-стимулом, реакції на яке у подальшому оброблятиметься, вибрали «корекційний педагог» як позначення об'єкта соціального пізнання, що вивчається. У випадку надання реакції лише на названий стимул досліджуваним було б важко не контролювати свідомо власні асоціації, тому для зниження свідомого контролю над реакціями на слова-стимули до списку слів додаються ще 10 слів-стимулів, серед яких розміщено і необхідне. Слова-стимули, які були потрібні для зниження свідомого контролю над реакціями, відібрано такі, що мали відношення до професії «корекційний педагог» (наприклад, «допомога», «консультація»).

За допомогою авторського опитувальника іміджу професії корекційного педагога було виділено чотири структурних елементи іміджу професії корекційного педагога (методом факторного аналізу):

- інтерес до професії;
- віра в ефективність корекційно-педагогічної допомоги;
- авторитет професії;
- позитивне емоційне ставлення до корекційного педагога.

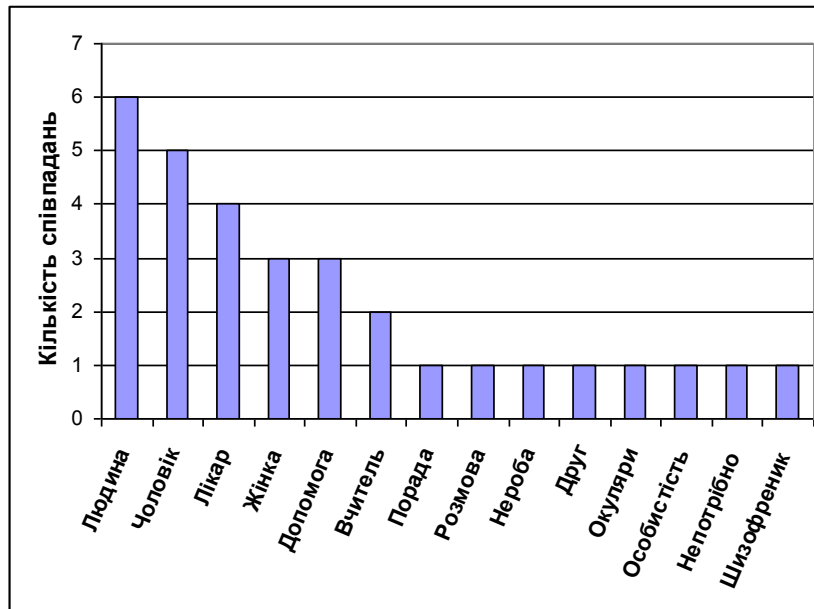


Рис. 10.2. Реакції на слово-стимул «корекційний педагог» (у студентів ВНЗ)

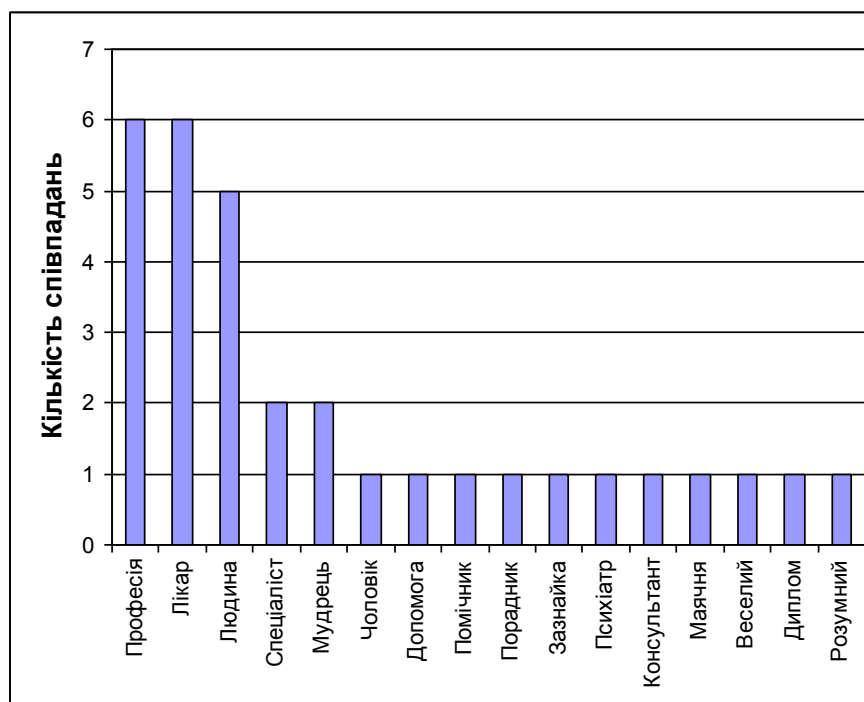


Рис. 10.3. Реакції на слово-стимул «корекційний педагог» (у дорослих)

Порівнюючи результати діаграм розподілу асоціативних реакцій за тематичними групами в студентів та дорослих, можна виділити основні відмінності підсвідомого компонента іміджу професії психолога у студентів ВНЗ та дорослих:

1. Корекційний педагог у підсвідомості студентів ВНЗ пов'язаний з людиною як суспільною істотою (майже 50 % результатів), у той час

як для дорослих найбільш вираженою групою є група асоціацій, пов'язана із медичною сферою, що пояснюється, по-перше, соціальною ситуацією розвитку студентів – постійне знаходження у колективі, частіші соціальні контакти, ніж у дорослих, по-друге, більшим доступом студентів до інформації, внаслідок чого вони дізнаються про об'єктивні особливості професії корекційного педагога і це на підсвідомому рівні мало пов'язується зі сферою медицини.

2. У студентів корекційний педагог не пов'язаний зі сферою професійної діяльності (у жодного із студентів не було асоціації із групи «Досконале володіння спеціальністю»), у той час як для дорослих це значно висока за значимістю асоціація (зустрічається у 13 % осіб – 4 особи). Це можна пояснити ведучим видом діяльності студентів ВНЗ – навчальною, а оскільки в якості досліджуваних ми взяли молодші курси, то для них на першому місці стоїть навчальна, а не професійна діяльність. Тому, можливо, і відсутня підсвідома оцінка інших на основі того, чого немає у власному досвіді – досвіду професійної діяльності.

3. Корекційна педагогіка асоціюється з родом занять, трудової діяльності більше у дорослих (19 % дорослих – 6 осіб, на відміну від 6 % студентів ВНЗ – 2 особи), що ми також пов'язуємо з тим, що студенти, на відміну від дорослих, не працюють і відповідно не оцінюють корекційного педагога з позиції представника певної професії, а оцінюють перш за все як людину з певним набором якостей, і це слугує фактором відчуття їх психологічної близькості із корекційним педагогом, можливо і на підсвідомому рівні, у той час як дорослі протиставляють професію корекційного педагога власній професії.

Отже, підсвідомий компонент іміджу професії корекційного педагога є глибоко індивідуальним, хоча і має певні спільні риси у деяких людей. Але у студентів ВНЗ він має свої особливості, зокрема, вони оцінюють корекційного педагога не як представника певної професії, а перш за все як людину з певним набором якостей; у них спостерігається тенденція до зв'язку асоціацій зі статевою належністю корекційного педагога та з людиною як суспільною істотою.

Таким чином, дослідження показало, що студенти ВНЗ очікують від корекційного педагога домінуючої позиції, що свідчить про наявність неадекватних очікувань щодо професії корекційного педагога. Це може бути пов'язано із особливостями юнацького віку, недавньою соціальною роллю школяра, котрий перебуває в позиції, яку

не назвеш домінуючою, що викликає необхідність проводити заходи з педагогічної просвіти студентів щодо особливостей професії корекційного педагога. Підсвідомий компонент іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ відображає ставлення їх до корекційного педагога перш за все не як до професіонала, а як до такої ж людини, як і вони самі. Внаслідок чого студенти часто наділяють роллю корекційного педагога людей, що їх оточують. Тому соціально-психологічним службам ВНЗ необхідно вживати заходів щодо роз'яснення студентам функцій корекційного педагога і заходів з підвищення іміджу професійної корекційно-педагогічної допомоги, виділення її позитивних сторін.

Подальшими **перспективами** вивчення проблеми формування іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ є уточнення структурних елементів іміджу професії корекційного педагога, вивчення ролі особистісних властивостей у оцінці професії та виробленні у студентів ВНЗ позитивного ставлення до професії «корекційний педагог».

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Жарикова Л. И. Формирование профессионального имиджа современного учителя / Л. И. Жарикова // PR в образовании. – 2005. – №4. – С. 90 – 94.
3. Имидж. Энциклопедический словарь / авт.-сост. А.Ю. Панасюк. – М. : РИПОЛ-классик, 2007. – 768 с.
4. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Крысанова О. А. Позитивный индивидуальный имидж педагога / О. А. Крысанова // PR в образовании. – 2005. – №4. – С. 64 – 69.
6. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – М. : Изд-во «Омега – Л», 2008. – 266 с.
7. Панасюк А. Ю. Я – Ваш имиджмейкер готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2003. – 240 с.
8. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджелогии / А. Ю. Панасюк [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://works.tarefer.ru/74/100357/index.html>.

9. Перелыгина Е. Б. Имидж как феномен intersubjectivного взаимодействия : содержание и пути развития : дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.05, 19.00.13 / Перелыгина Елена Борисовна. – М., 2003. – 697 с.

10. Прошицкая Е. Н. Выбирайте профессию / Е. Н. Прошицкая. – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.

11. Попова В. В. Професійний імідж : основні напрями вивчення поняття /

В. В. Попова // Держава і регіони. Серія : Соціальні комунікації, 2013 р., № 1 (13), – С. 170–173.

12. Социальные проблемы образования и выбора профессии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sozpr.narod.ru/doc/profesia.htm>.

ВИСНОВКИ

1. Педагогічна освіта є спеціалізованою і чітко структурованою. Вона містить у собі базову і післядипломну ланки. Базова підготовка здійснюється у ВНЗ та передбачає формування кваліфікаційної, професійної та загальної підготовки педагога. Розвиток корекційної освіти в Україні зумовлений об'єктивними потребами системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Підготовка педагогічних кадрів для системи спеціальної освіти (корекційних педагогів) як науково-дослідницька проблема почала розглядатися на пострадянському просторі і в Україні починаючи з 1970-х рр. За цей час зроблено низку наукових досліджень фундаментального та прикладного характеру (Віт. Бондар, В. Гладуш, А. Живіна, Н. Засенко, М. Кот, С. Миронова, О. Потапенко, І. Федоренко, І. Яковлева та ін.), у яких детально характеризуються важливі складові професійної підготовки майбутнього корекційного педагога. Однак прискорений розвиток науково-технічного прогресу, системне впровадження інноваційних форм і технологій навчання в закладах середньої освіти, проблеми глобалізації та інтеграції освітнього простору постійно потребують перегляду, глибокого аналізу існуючих здобутків, оновлення і вдосконалення підходів до підготовки фахівців корекційної освіти в системі університетської освіти, пошуку невикористаних резервів. Зараз далеко недостатньо давати студентам знання, уміння та навички. Питання стоїть про необхідність формування загальнонаукових, інструментальних, загальнопрофесійних та спеціально професійних компетентностей з метою готовності до виконання професійних, соціально-виробничих та соціально-побутових завдань.

2. Доведено, що історичні витoki формування корекційної освіти беруть свій початок із кінця ХІХ – початку ХХ ст. Науковий аналіз процесу становлення та розвитку корекційної освіти засвідчив, що його теоретичне осмислення тісно пов'язане з розвитком теорії та практики всієї системи народної освіти та, зокрема, педагогічної. Із відкриттям на філантропічних засадах навчально-виховних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку виникла проблема з наявністю педагогічних працівників, які були б обізнані з особливостями навчально-виховної роботи з подібною категорією дітей. Деякі педагогічні навчальні заклади, зокрема Фребелівський жіночий педінститут, почали надавали системні освітні послуги педагогам

спеціальних закладів. У радянські часи практичною роботою з підготовки учителів-дефектологів займалися А. Владимирський, І. Левінсон, М. Тарасевич, В. Протопопов та ін. Їх внесок полягав у тому, що за їх участі почали формуватися методологічні основи дефектологічної освіти педагогів: мета, принципи, форми і методи, а в 1930-х рр. – організаційні інституції: навчально-методичні кабінети, інститути вдосконалення вчителів, республіканський навчально-методичний кабінет спеціальних шкіл, Інститут дефективного дитинства.

В Україні флагманом у підготовці корекційних педагогів став КДПІ ім. О.М. Горького. Особливий розвиток заклад отримав у післявоєнний період. У 1960–1980-х рр. його зусилля були спрямовані на вивчення проблем дидактики і методик навчання, пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Якісні зміни в наукових дослідженнях у сфері дефектології були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Важливою подією в розширенні можливостей з підготовки корекційних педагогів із метою якісного комплектування закладів спеціальної освіти інших регіонів стало відкриття дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету, кафедр корекційної освіти в інших ВНЗ України. Із 2000-х рр. науково-педагогічними працівниками цих закладів успішно втілюються в життя завдання ефективного наукового забезпечення теоретичних і методичних засад підготовки корекційних педагогів та системного вивчення стану навчання, виховання, соціальної і трудової адаптації дітей з порушеннями розумового й фізичного розвитку.

3. Підготовка корекційних педагогів у ДНУ імені Олесея Гончара бере свій початок із 2004 р. як виконання соціального замовлення закладів спеціальної освіти Дніпропетровщини. За пройдений час здійснено сім випусків фахівців цієї спеціальності, переважна більшість яких успішно працюють у дитячих закладах освіти Дніпропетровська та Дніпропетровської області. На кафедрі сформувався потужний науково-педагогічний колектив кафедри педагогіки та корекційної освіти (1 доктор педагогічних наук та 11 кандидатів наук), здатний до впровадження сучасних принципів, форм і методів навчання, проведення науково-дослідної роботи та надання

якісних освітніх послуг студентам. Викладачами кафедри разом зі студентами та аспірантами досліджено та впроваджено в практику навчально-виховного процесу ДНУ імені Олеся Гончара низку наукових проблем, пов'язаних із компетентністним підходом до фахової підготовки студентів спеціальності «Корекційна освіта». Зокрема, це такі питання: рівневий підхід у сучасній професійно орієнтованій підготовці вчителя спеціальної школи; готовність випускника до використання програмно-апаратного забезпечення у корекційно-розвивальній роботі; застосування інтерактивних технологій у підготовці корекційного педагога; педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів; зміст підготовки студентів до волонтерської роботи як складника професійної діяльності; формування готовності майбутніх корекційних педагогів до викладацької діяльності; психолого-педагогічні основи формування професійного іміджу корекційного педагога.

Практичне значення дослідження проблем підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти полягає в тому, що отримані результати істотно доповнюють картину розвитку теорії і практики педагогічної освіти корекційних педагогів. У ході дослідження визначено особливості та тенденції розвитку системи педагогічної освіти корекційних педагогів в Україні, що є важливим у розв'язанні сучасних актуальних завдань вищої педагогічної освіти. Систематизовані та узагальнені положення, фактичний матеріал можуть стати основою осмислення конкретних закономірностей розвитку системи педагогічної освіти корекційних педагогів, розширення і збагачення змісту навчальних програм, посібників із корекційної педагогіки, а також використовуватися в процесі навчальних занять у ВНЗ, де готують корекційних педагогів та підвищують їхню кваліфікацію.

4. Виявлено, що існує нагальна потреба у розробці системи професійних компетенцій педагога спеціальної школи, яка б урахувала прогресивні аспекти найкращих існуючих вітчизняних та зарубіжних класифікацій професійних компетенцій педагога та базувалася на специфіці виконання професійних обов'язків у спеціальних школах України. Вирішенню цієї задачі присвячено розділ «Компетентісний підхід до підготовки вчителя спеціальної школи». Встановлено, що зміст підготовки конкурентоздатних фахівців для роботи з особами із особливими освітніми потребами у

загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах неможливо конкретизувати, доки не розроблена система професійно орієнтованих умінь вчителя, яка ґрунтується на рівневому підході до визначення здатності вчителя виконувати педагогічну діяльність із особами з особливими потребами. На основі **рівневого підходу** студенти визначають свій власний рівень володіння професійними компетенціями, що спонукатиме їх до постановки мети подальшого навчання, до самоконтролю та рефлексії над власною навчальною діяльністю. Рівневий підхід дозволить викладачу якісніше проводити зовнішній контроль і оцінювання набутих студентом умінь, враховуючи вимоги до певного рівня. Студенти напряму підготовки «Корекційна освіта», викладачі ВНЗ, вчителі-практики потребують інструменти й значущі критерії для реального оцінювання досягнутого успіху в оволодінні професійно орієнтованими знаннями, уміннями й навичками. Зокрема в умовах університетської підготовки без шкали самооцінки оцінювання з боку викладача буде суб'єктивним, а студенти не зможуть самостійно визначати досягнутий рівень знань, умінь і навичок.

5. Доведено, що перспективним напрямом розвитку корекційної освіти є використання можливостей інтерактивних технологій навчання. Ця багатогранність підпорядкована меті професійної діяльності корекційного педагога: йдеться про соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами у систему суспільних відносин. Технологічний підхід до реалізації процесу корекційної діяльності обумовлюється ступенем її складності, необхідністю впровадження в педагогічну діяльність оптимальних способів, які б забезпечили ефективне досягнення цього завдання. А використання інтерактивних методів навчання є однією із необхідних соціально-педагогічних умов технологічного забезпечення корекційної діяльності педагога. Під час дослідження розглянуто особливості інтерактивних технологій навчання та підтверджено, що такий вид організації навчально-виховного процесу може виступати одним із дієвих механізмів підготовки корекційних педагогів. За умов такого навчання широко використовуються методи, які спрямовані на стимуляцію та забезпечення взаємодії учасників, їх власну активність під час динамічного пізнавального процесу. Це, у свою чергу, дозволяє створювати умови переходу отримуваної майбутніми корекційними педагогами інформації та знань в особистий досвід, формувати професійні навички. Застосування інтерактивних технологій навчання

дозволяє так вибудувати процес підготовки корекційних педагогів, що позиція студента щодо майбутньої професійної діяльності буде сформована на основі власних дій і активності, соціальної взаємодії та безпосередньої особистої участі. Свій особистий досвід участі корекційні педагоги реалізують у розробці і проведенні інтерактивних технологій в спеціальних закладах освіти. Саме інтерактивні технології в освіті дітей, що мають психофізичні порушення, створюють сприятливе середовище, в якому корекційний педагог направляє, організовує групову роботу.

6. Проведене дослідження дозволило констатувати, що рівень компетентності студентів у сфері формування загальної інформаційної культури завдяки цілеспрямованій діяльності школи та вищого навчального закладу відповідає вимогам сучасного рівня розвитку суспільства, а рівень професійної ІКТ-компетентності майбутніх фахівців корекційної освіти відстає від потреб сьогодення і потребує активного вдосконалення та розвитку. Це свідчить про необхідність активної діяльності викладацького складу університету з удосконалення загальної інформаційної культури та формування професійної ІКТ-компетентності майбутніх корекційних педагогів. Використання систем програмно-апаратного забезпечення комп'ютерно-корегуючого характеру відкриває додаткові ефективні можливості для логопедів, дефектологів, психологів та інших фахівців корекційної освіти в діагностуванні проблем слухомовленнєвого характеру на основі цікавих ігор, забезпечує нові підходи до організації та проведення мовленнєво-корекційної роботи з кожною дитиною індивідуально, враховуючи специфіку проблем кожної особи. Інформаційно-комунікаційні технології доповнюють традиційну систему корекційної освіти, відкривають можливості для включення людей зі специфічними потребами у слухомовленнєвій сфері в процес отримання сучасної освіти, оволодіння конкурентоспроможною спеціальністю, входження в активне суспільне життя. Зазначені технології дозволяють індивідуалізувати та диференціювати корекційно-реабілітаційний процес з ефективним врахуванням особливостей кожної дитини, яка потребує уваги фахівця системи спеціальної освіти. ІКТ не зможуть замінити вчителя-фахівця, але вони виступають дієвим додатковим чинником зростання ефективності корекційно-розвивальної діяльності з дітьми різних нозологій.

7. Практикою роботи зі студентами напряму підготовки та спеціальності «Корекційна освіта» підтверджено, що важливою

проблемою у сфері навчання та виховання студентських колективів є педагогічна підтримка студентів у позааудиторній громадській діяльності. Адже керівник будь-якого студентського громадського об'єднання (клубу, студії, гуртка, секції, «школи», центру та ін.) має виконувати підтримуючу функцію, як то куратор чи тьютор. Під час дослідження соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів констатовано, що їх особливості полягають у спрямованості на розвиток власне сутності людини, на саморозвиток та творчу самореалізацію як фундаментальну здатність перетворювати своє життя й соціальну дійсність на благо себе і суспільства в цілому; найбільше сприяють соціальному становленню особистості такі лідерські якості: об'єктивна самооцінка, упевненість у собі, прагнення досягти більшого, готовність до змін, оптимізм, емоційна стійкість, перцептивність, комунікативність, аналітико-рефлексивні якості, пізнавальна та соціальна активність, соціальна відповідальність, стратегічне бачення, здатність «вести за собою», самоконтроль, соціальна адаптивність та креативно-творчі якості; сформованість названих якостей у їх цілісній сукупності позитивно позначається на готовності майбутніх корекційних педагогів здійснювати професійну взаємодію із різними категоріями учасників навчально-виховного процесу, ефективно впливати на процес такої взаємодії і керувати ним. Педагогічна підтримка випереджального характеру, спрямована на розвиток суб'єктної активності студентів у середовищі студентського громадського об'єднання, має вирішальне значення у формуванні якостей, необхідних для реалізації соціальної лідерської функції особистості у подальшому житті. Знання, уміння та навички, якими оволодівають студенти, беручи участь у громадській діяльності, виступають ґрунтовною основою для активного формування і розвитку соціальної відповідальності та креативно-творчих якостей, спрямованих на професійне і особистісне самоствердження майбутнього корекційного педагога.

8. Встановлено, що соціальне виховання студентів під час навчальної діяльності – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців системи спеціальної освіти і повинен розглядатися як один із основних напрямів діяльності сучасного вищого навчального закладу в умовах інтеграції до Європейської спільноти. Майбутнім корекційним педагогам важливо дбати про самореалізацію, передавання свого практичного досвіду, набуття соціальних умінь та навичок, відчуття своєї необхідності, а

також причетності до добродійних справ регіону, держави. Підкреслено, що найважливіше у роботі волонтера – це усвідомлення необхідності власної діяльності та бажання працювати. Головна перевага волонтерів полягає у тому, що вони виконують роботу, яка їм подобається, й отримують задоволення від її результатів. Під час дослідження також встановлено, що можливості успішного навчання, розвитку, здобуття професії, зайняття активної громадянської позиції у ДНУ імені Олесея Гончара є. Це й волонтерство і громадська та наукова робота, які розглядаються як ресурси соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям-сиротам, людям із інвалідністю, вимушеним переселенцям і постраждалими від воєнних дій на Сході країни, як ресурс формування готовності студентської молоді до роботи у волонтерських об'єднаннях у непередбачуваній ситуації та їх професійного самовизначення. Волонтерська робота студентів університету в умовах Центру соціальних ініціатив і волонтерства є досить творчим і багатогранним процесом, який забезпечує успішний професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста й гарантує високий рівень розвитку професійно-особистісних якостей, умінь і навичок, потрібних для майбутньої професійної діяльності, життєуспішності та самореалізації особистості сучасних студентів.

9. Виявлено, що однією зі складових інтенсифікації професійної підготовки майбутніх магістрів корекційної освіти є підвищення ефективності діяльності викладачів ВНЗ. Особливого значення для викладачів набуває презентація нових активних методів навчання. Такі методи, як ігрові та організаційно-діяльнісні вправи, тренінги професійного мислення, та ін. є не тільки ефективними методами професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, але й мають великий ресурс успішного формування в них готовності до викладацької діяльності. Тому введення до змісту підготовки майбутніх магістрів корекційної освіти педагогічно спрямованих форм навчання на основі інтенсифікації навчального процесу за всіма її напрямками забезпечить успішне формування в них готовності до викладацької діяльності. Зокрема, важливе значення має метод портфоліо. Доцільність його застосування для формування готовності до викладацької діяльності у майбутніх корекційних педагогів у цілому та розвитку мотивації їх професійного самовдосконалення зокрема ґрунтується на тому, що: по-перше, цей метод первинно застосовується у вітчизняній та світовій освітній практиці як засіб педагогічної оцінки,

як метод оцінки професіоналізму педагогів, як набір матеріалів, що демонструє вміння педагога вирішувати завдання власної професійної діяльності, обирати стратегію та тактику професійної поведінки. Отже, портфоліо природно є ефективним для оцінки професійної готовності майбутніх педагогів. По-друге, портфоліо є методом саморозвитку рефлексивності особистості завдяки постійній самооцінці власних знань, умінь, якостей, досягнень; він дозволяє оволодіти вміннями проектування та планування власної діяльності та професійного становлення, стимулює розвиток самоорганізації та самопрезентації. По-третє, складання портфоліо відбувається протягом позааудиторної роботи студентів, наповнює самотійну роботу особливим змістом. По-четверте, як було вже зазначено, складання портфоліо є на сьогодні одним із нетрадиційних методів професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів. Отже, цілеспрямоване формування готовності магістрів корекційної освіти до викладацької діяльності передбачає систематичне та комплексне використання усієї різноманітності засобів, форм та методів навчання й виховання у вищій школі.

10. Дослідження питань формування професійного іміджу корекційного педагога показало, що ставлення студентів інших педагогічних спеціальностей ДНУ імені Олеся Гончара не звичайне. Вони очікують від корекційного педагога домінуючої позиції, що свідчить про наявність неадекватних очікувань щодо професії корекційного педагога. Це може бути пов'язано із особливостями юнацького віку, недавньою соціальною роллю школяра, котрий перебуває в позиції, яку не назвеш домінуючою, що викликає необхідність проводити заходи з педагогічної просвіти студентів, профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді щодо особливостей професії корекційного педагога. Підсвідомий компонент іміджу професії корекційного педагога у студентів ВНЗ відображає ставлення їх до корекційного педагога перш за все не як до професіонала, а як до такої ж людини, як і вони самі. Внаслідок чого студенти часто наділяють роллю корекційного педагога людей, що їх оточують. Тому викладачам кафедри педагогіки та корекційної освіти, соціально-психологічній службі університету необхідно вживати заходів щодо роз'яснення студентам функцій корекційного педагога та підвищення іміджу професійної корекційно-педагогічної допомоги, виділення її позитивних сторін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із системою підготовки корекційних педагогів в Україні як відкритої

системи і надалі є актуальним. Це зумовлено складністю об'єкта дослідження. Глибшого вивчення потребують такі напрями, як формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя-логопеда, психолого-педагогічні основи формування професійного іміджу корекційного педагога, що і виділено в самостійні дисертаційні дослідження, які проводять аспіранти кафедри Т. Байбара та В. Шевчук. Не завадить теорії і практиці підготовки корекційних педагогів дослідження проблем корекційної освіти з упровадженням інтегрованого й інклюзивного навчання тощо. Отже, дослідження проблем вищої освіти корекційних педагогів – наукова проблема тривалого характеру.

Наукове видання

ГЛАДУШ Віктор Антонович
БОНДАРЕНКО Зоя Петрівна
ЗИМІВЕЦЬ Наталія Володимирівна
НЕТЬОСОВ Сергій Іванович
НИКОНЕНКО Наталія Валеріївна
НІКОЛЕНКО Людмила Миколаївна
ПРИХОДЬКО Тетяна Павлівна

**Удосконалення підготовки
корекційного педагога в умовах університетської освіти**

Монографія

Відповідальний за випуск В.А. Гладуш
Коректор Т.А. Ягельська

Підписано до друку
Формат 60x84/16.
Ум.-друк арк. 20.12 Обл. вид. арк.
Наклад 300 прим. № зам.