

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

СОХА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 378.093.5.011.3-051:376-056.264]:[373.2:81'233](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

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

_____ Н. В. Соха

Науковий керівник: Соловйова Тетяна Геннадіївна к. пед. наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету

АНОТАЦІЯ

Соха Н. В. Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2026.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Актуальність дослідження викликана модернізацією системи вищої та інклюзивної освіти, суспільним запитом на підготовку конкурентоспроможних фахівців спеціальної освіти, здатних до професійної діяльності в умовах освітнього різноманіття, а також необхідністю вдосконалення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

У дисертації уточнено й конкретизовано науковий тезаурус дослідження, зокрема зміст і взаємозв'язок понять *«підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, *«професійна готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, *«комунікативно-мовленнєва компетентність»*, *«комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя-логопеда»*, *«комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку»* та *«інклюзивне освітнє середовище»*. Розкрито сутність комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя-логопеда як

інтегративного особистісно-професійного утворення, що поєднує мовленнєву еталонність, комунікативну гнучкість, емпатійність, професійну рефлексію та здатність до організації адаптивної комунікативної взаємодії в умовах інклюзивної освіти.

Визначено зміст і структуру комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами як інтегративного утворення, що охоплює мовну, мовленнєву, комунікативно-мовленнєву й комунікативну компетентності. Розроблено авторську узагальнену модель поетапного становлення комунікативно-мовленнєвої компетентності особистості, яка відображає взаємозв'язок мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей у процесі розвитку мовної особистості.

Теоретично обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Доведено доцільність використання системного, компетентнісного, практико-орієнтованого, міждисциплінарного, студентоцентрованого, комунікативного й аксіологічного підходів, які забезпечують цілісність професійної підготовки, інтеграцію теоретичного і практичного складників, розвиток професійної мотивації та генерування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У структурі готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку виокремлено професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Відповідно до виділеної структури обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів: теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий та діяльнісно-практичний критерії; низький, середній, достатній і високий рівні сформованості.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі: продукування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, зокрема в умовах інклюзії; інтеграція теоретичної та практичної підготовки на засадах практико-орієнтованого навчання; спрямованість змісту професійної підготовки на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів; використання комунікативно орієнтованих, інтерактивних та інноваційних методів і технологій навчання.

Для реалізації окреслених організаційно-педагогічних умов розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення, зокрема варіативні освітні компоненти «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці». У зміст професійно-орієнтованих дисциплін інтегровано модулі, пов'язані з використанням театралізованої діяльності, художньо-мовленнєвих, цифрових та інтерактивних технологій у професійній діяльності вчителя-логопеда. Розроблено й апробовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, яка охоплює методологічно-цільовий, організаційно-змістовий і діагностико-результативний блоки та забезпечує цілісність процесу формування професійної готовності майбутніх фахівців до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і структурно-функціональної моделі засвідчено результатами педагогічного експерименту. У здобувачів експериментальної групи зафіксовано позитивну динаміку за всіма критеріями сформованості готовності. Статистичну достовірність результатів підтверджено за допомогою χ^2 -критерію Пірсона та t-критерію Стюдента.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у системі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у

закладах вищої освіти, у процесі розроблення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки, а також у практичній діяльності викладачів, методистів і фахівців інклюзивної освіти.

Ключові слова: майбутні вчителі-логопеди, професійна підготовка, професійна готовність, комунікативно-мовленнєва компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку, діти дошкільного віку, інклюзивне освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови, структурно-функціональна модель, інклюзивна освіта.

ABSTRACT

Sokha N. V. Training of Future Speech and Language Teachers for the Formation of Communicative and Speech Competence of Preschool Children in an Inclusive Educational Environment. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, 2026.

The dissertation is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of organizational and pedagogical conditions for training future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment.

The relevance of the research is determined by the modernization of higher and inclusive education, the growing social demand for competitive specialists in special education capable of professional activity in conditions of educational diversity, as well as the need to improve educational and methodological support for training future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment.

The dissertation clarifies and specifies the scientific thesaurus of the study, in particular the content and interrelation of the concepts «training future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment», «professional readiness of future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment», «communicative and speech competence», «communicative and speech competence of a future speech and language teacher», «communicative and speech competence of preschool children», and «inclusive educational environment». The essence of communicative and speech competence of a future speech and language teacher is revealed as an integrative personal and professional construct that combines exemplary speech proficiency, communicative flexibility, empathy,

professional reflection, and the ability to organize adaptive communicative interaction within inclusive education.

The content and structure of communicative and speech competence of preschool children with special educational needs are defined as an integrative construct encompassing linguistic competence, speech competence, communicative and speech competence, and communicative competence. An authorial generalized model of the staged development of an individual's communicative and speech competence has been developed. The model reflects the interrelation between linguistic, speech, and communicative competences in the process of language personality development.

The methodological foundations for training future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment have been theoretically substantiated. The expediency of applying systemic, competence-based, practice-oriented, interdisciplinary, student-centered, communicative, and axiological approaches has been proved. These approaches ensure the integrity of professional training, the integration of theoretical and practical components, the development of professional motivation, and the formation of professional readiness of future speech and language teachers to foster communicative and speech competence of preschool children in an inclusive educational environment.

The structure of professional readiness of future speech and language teachers for the formation of communicative and speech competence of preschool children includes four interrelated components: professional-personal, emotional-value, communicative-cognitive, and activity-behavioral. In accordance with this structure, the criteria, indicators, and levels of readiness formation have been substantiated. The criteria include theoretical-cognitive, motivational-value, communicative and speech, and activity-practical criteria. Four levels of readiness have been distinguished: low, medium, sufficient, and high.

The organizational and pedagogical conditions for training future speech and language teachers have been theoretically substantiated and experimentally verified. These conditions include fostering an emotional and value-based attitude toward professional activity, particularly in the context of inclusion; integrating theoretical and practical training on the basis of practice-oriented learning; orienting the content of professional training

toward the development of communicative and speech competence of future speech and language teachers; and applying communicatively oriented, interactive, and innovative teaching methods and technologies.

To implement the identified organizational and pedagogical conditions, educational and methodological support was developed and introduced. In particular, the elective educational components «Children's Literature and Theatrical Activities in the Practice of a Speech and Language Teacher» and «Innovative Communicative and Speech Technologies in Speech and Language Practice» were designed and implemented. Modules related to theatrical activities, artistic and speech-based techniques, digital technologies, and interactive teaching methods were integrated into professionally oriented disciplines.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

1. Соха Н. В. Результати педагогічного експерименту у сфері підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 12. С. 1985–2002. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12\(52\)-2263-2283](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-2263-2283)
2. Соха Н. В. Методологічні засади інтерпретації понять «простір» і «середовище» в інклюзивному контексті підготовки логопедів. *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 2(10). С. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-4>
3. Соха Н. В. Міжнародний контекст підготовки логопедів до інклюзивної взаємодії : порівняльно-аналітичний огляд. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 85. Т. 2. С. 82–90. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.15>
4. Соха Н. В. Теоретичний аналіз мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2024. № 4. С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-4-10>
5. Соха Н. В. Компоненти, критерії, показники сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наук. праць*. Запоріжжя : КПУ, 2024. № 96. С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.10>
6. Соха Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів як наукова проблема. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2023. № 4 (48). С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-13>
7. Соха Н. В. Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць*. Запоріжжя : КПУ, 2023. № 89. С. 148–154. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.28>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Соха Н. В. Інформаційно-комунікативні технології в інклюзивному освітньому середовищі. *Психолого-педагогічні передумови успішності функціонування особистості в інформаційному суспільстві* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. Дніпро : Журфонд, 2022. С. 202–204.
2. Соха Н. В., Сафонік Н. П. Профілактика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку в умовах війни в Україні. *Вплив глобалізації на педагогіку і психологію як науку* : матеріали Міжнародної наукової конференції (25-26 грудня 2024 р., м. Рига, Латвійська Республіка). Рига, Латвія : Видавництво «Б Рига : Baltija Publishing, 2024. С. 163–167. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/549>.
3. Соха Н. В. Розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни в Україні. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія : виклики XXI століття* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 21 листопада 2024 р.). Запоріжжя : ЗНУ, 2024. С. 37–39. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24082/1/0060631.pdf>.
4. Соха Н. В. Вплив освітнього середовища на особистісний розвиток викладачів та здобувачів вищої освіти. *Організація освітнього середовища* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24 жовтня 2024 р.). Запоріжжя : ЗНУ, 2024. С. 119–121. URL: https://www.znu.edu.ua/faculty/spp/nauka/ped/zb__rnik_konferents__yi_oos_2024__1_.pdf.
5. Соха Н. В. Освітня мнемотехніка в логопедії. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія : виклики XXI століття* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю Запоріжжя : ЗНУ, 2023. С. 26–29. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0056159.pdf>.
6. Соха Н. В. Альтернативна та додаткова комунікація як сукупність засобів розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з ООП. *Засоби і прийоми, які сприяють розвитку й комунікації педагогів та дітей з особливими освітніми*

потребами : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 січня – 12 березня 2023. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 97–100.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ЗЗО – заклади загальної освіти

ЗНУ – Запорізький національний університет

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ОП – освітня програма

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ASHA – American Speech-Language-Hearing Association

ESLA – European Speech and Language Therapy Association

IALP – International Association of Logopedics and Phoniatrics

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ЗМІСТ

ЗМІСТ	13
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	25
1.1 Науковий тезаурус базових понять дослідження.....	25
1.2 Зміст і структура комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами	45
1.3 Теоретико-методологічні підходи до підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти	56
1.4 Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки вчителів- логопедів.....	70
1.5 Сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.....	81
Висновки до розділу 1.....	102
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	105
2.1 Структура готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі	105
2.2 Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вчителів- логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку	114

2.3 Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку	126
2.4 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку	135
2.5 Методичне забезпечення та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі ..	148
Висновки до розділу 2.....	164
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	166
3.1 Організація експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі	166
3.2 Результати діагностичного аналізу застосування комплексу діагностичних опитувань та методик на констатувальному етапі педагогічного експерименту	177
3.3 Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної перевірки рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі	191
Висновки до розділу 3.....	210
ВИСНОВКИ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	215
ДОДАТКИ.....	264

ВСТУП

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується активним упровадженням інклюзивної освіти й модернізацією професійної підготовки педагогічних фахівців відповідно до суспільних запитів і міжнародних освітніх стандартів. У контексті реформування освіти нагальною є проблема підготовки майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [32; 33; 41; 90; 247].

Нормативно-правове підґрунтя розвитку інклюзивної освіти в Україні визначають Закони України «Про освіту» [189], «Про вищу освіту» [190], «Про дошкільну освіту» [191], а також концептуальні засади «Нової української школи» [112] та інші нормативно-правові документи, у яких наголошується й на необхідності надання рівного доступу до якісної освіти, розвитку особистісного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами й підготовки вчителів-логопедів, здатних ефективно працювати в умовах освітнього різноманіття [110; 111].

У державних і міжнародних освітніх документах акцентується увага на нагальній вимозі вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, розвитку їхньої готовності до використання сучасних комунікативно-мовленнєвих, цифрових та корекційно-розвиткових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами [136].

Інклюзивна освіта стала важливою складовою сучасної гуманітарної політики та одним із пріоритетних напрямів реформування освітньої системи України [110; 331]. Її розвиток актуалізував потребу у підготовці майбутніх вчителів-логопедів, здатних до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу й забезпечення індивідуалізованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами [106; 111; 186].

За останні десятиліття спостерігається тенденція до зростання кількості дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, що підтверджується міжнародними

звітами UNESCO Education 2030 та European Agency for Special Needs and Inclusive Education [323; 327; 337]. У зв'язку з цим винятково гострими є питання підготовки висококваліфікованих вчителів-логопедів, здатних здійснювати ефективну корекційно-розвиткову діяльність в умовах інклюзивного навчання [79; 87].

Одним із пріоритетних завдань професійної діяльності вчителя-логопеда є формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, яка забезпечує розвиток мовленнєвої активності, соціальної взаємодії та успішної адаптації дитини в суспільстві. Рівень сформованості мовленнєвої сфери суттєво впливає на пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток дитини, що актуалізує проблему професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [46; 129].

Мовленнєвий і комунікативний розвиток дітей дошкільного віку були предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі педагогіки, психології, логопедії та дошкільної освіти. Питання мовленнєвого розвитку дітей висвітлено у працях А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко та інших учених. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників в умовах інклюзивної освіти вивчали Н. Горлова, Т. Піроженко, Л. Паламар, М. Пентилюк, А. Супрун та інші учені, які обґрунтовують значення мовленнєвої компетентності як важливого чинника когнітивного й соціального розвитку дитини [5; 8; 20; 22; 34; 39; 69; 78].

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти спрямовані на гуманізацію освітнього процесу та забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної дошкільної освіти. Водночас в умовах воєнного стану посилюється проблема профілактики й корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, що пов'язано з порушенням стабільності освітнього середовища, обмеженням повноцінної комунікативної взаємодії та впливом стресових чинників на мовленнєвий і психоемоційний розвиток дитини [226]. Саме тому постає нагальна проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку як важливої передумови їхньої соціалізації та успішної інтеграції в освітнє середовище [175; 333].

Відповідно до «Базового компонента дошкільної освіти» освітній напрям «Мовлення дитини» орієнтований на формування культури мовлення й спілкування, розвиток мовленнєвої активності, оволодіння мовою як засобом пізнання та соціальної взаємодії, а також засвоєння дитиною елементарних правил мовленнєвої поведінки в різних життєвих ситуаціях [10]. Опанування мовою як засобом пізнання і способом людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням [23; 180].

Одним із ключових завдань логопедичної діяльності є формування практичних мовленнєвих навичок, розвиток комунікативних умінь і вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. У контексті реформування освіти та реалізації концепції «Нова українська школа» першорядного значення набуває підготовка майбутніх вчителів-логопедів, здатних використовувати інноваційні комунікативно-мовленнєві, театралізовані та цифрові технології у корекційно-розвитковій практиці, а також ефективно взаємодіяти з педагогами й батьками [111; 112].

Важливою умовою інтеграції української системи спеціальної освіти у світовий освітній простір є орієнтація професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів на міжнародні стандарти, представлені в рекомендаціях American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) [280], European Speech and Language Therapy Association (ESLA) [298] та International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP) [301].

Актуальність дисертаційного дослідження підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі зумовлюється також необхідністю розв'язання таких **суперечностей**:

- 1) між суспільним запитом на підготовку вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та недостатнім рівнем практичної готовності здобувачів вищої освіти до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку;

2) між потребою в практико-орієнтованій підготовці майбутніх вчителів-логопедів і переважанням теоретичного компонента у змісті професійної освіти;

3) між необхідністю використання сучасних комунікативно-мовленнєвих та цифрових технологій у логопедичній практиці та недостатнім науково-методичним забезпеченням їхнього впровадження у професійну підготовку майбутніх вчителів-логопедів;

4) між потребою в забезпеченні якісної професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти та реальними організаційно-педагогічними умовами функціонування закладів вищої освіти, зокрема в період воєнного стану.

Актуальність проблеми дослідження, її суспільна та наукова значущість, недостатній рівень теоретичного й методичного розроблення, а також потреба в розв'язанні окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету на 2023-2028 рр. «Психолого-педагогічні основи підготовки здобувачів вищої освіти до корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному освітньому середовищі». Державний реєстраційний номер: 0123U104202

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Відповідно до мети дослідження, сформульовано основні **завдання**:

1. Визначити сукупність понять, що розкривають науковий тезаурус вивчення підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

2. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці.

3. Виділити компоненти, критерії, показники та рівні професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

4. Визначити організаційно-педагогічні умови, розробити й обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

5. Розробити навчально-методичне забезпечення реалізації організаційно-педагогічних умов та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у закладах вищої освіти.

Предметом дослідження є організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

- *теоретичні*: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та порівняння наукових джерел із педагогіки, психології, логопедії і спеціальної освіти – для уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, визначення теоретико-методологічних засад, обґрунтування організаційно-педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів;

- *метод педагогічного моделювання*: для розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування

комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі;

- *емпіричні*: бесіди, спостереження, тестування, анкетування, педагогічного експерименту – для визначення рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів та перевірки ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов;

- *методи математичної статистики*, зокрема t-критерій Ст'юдента та χ^2 -критерій Пірсона, – для кількісного аналізу результатів дослідження, перевірки статистичної значущості отриманих даних і підтвердження достовірності експериментальних результатів;

- *педагогічний експеримент* – складався з чотирьох етапів: теоретико-пошукового, проєктувального, констатувального, формувального та контрольного етапів.

Педагогічний експеримент здійснювався упродовж чотирьох етапів: теоретико-пошукового, констатувального, формувального та контрольного. На різних етапах дослідження проводилися: теоретичний аналіз проблеми, виділення методологічних засад, розроблення структурно-функціональної моделі та діагностичного інструментарію, упровадження організаційно-педагогічних умов і перевірка їхньої ефективності.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження:

- *уперше визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено*: а) вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі (формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзії; інтеграція теоретичної та практичної підготовки на засадах практико-орієнтованого навчання; спрямованість змісту професійної підготовки на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності; використання комунікативно орієнтованих, інтерактивних та інноваційних технологій навчання); б) розроблено й апробовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що охоплює методологічно-

цільовий, організаційно-змістовий і діагностико-результативний блоки, забезпечує формування професійної готовності майбутніх фахівців до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі; окреслено структуру професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, яка включає професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти; в) обґрунтовано критерії (теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний), показники й рівні сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів; розроблено і впроваджено навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, зокрема варіативні освітні компоненти «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці»;

– *уточнено й конкретизовано*: а) науковий тезаурус професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, зокрема зміст і взаємозв'язок понять «підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі», «професійна готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі», «комунікативно-мовленнєва компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя-логопеда», «комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку» та «інклюзивне освітнє середовище»; б) розкрито сутність поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя-логопеда» як інтегративного особистісно-професійного утворення, що поєднує мовленнєву еталонність, комунікативну гнучкість, емпатійність, професійну рефлексію та здатність до організації адаптивної комунікативної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі;

– *набули подальшого розвитку*: а) теоретико-методологічні й методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному

освітньому середовищі; б) наукові уявлення про структуру та зміст комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами; в) положення щодо поетапного становлення комунікативно-мовленнєвої компетентності особистості через взаємозв'язок мовної, мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої та комунікативної компетентностей, що відображено в авторській узагальненій моделі розвитку мовної особистості;

– *удосконалено*: зміст професійно-орієнтованих дисциплін шляхом інтеграції художньо-мовленнєвої діяльності, театралізованих форм роботи, цифрових освітніх ресурсів і сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій, адаптованих до умов інклюзивного освітнього середовища та узгоджених із міжнародними стандартами професійної підготовки фахівців спеціальної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Розроблено та апробовано навчально-методичне забезпечення варіативних освітніх компонентів «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці», спрямованих на формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У зміст професійно-орієнтованих дисциплін інтегровано модулі й теми, пов'язані з використанням театралізованої діяльності, художньо-мовленнєвих і цифрових технологій у логопедичній практиці.

Результати дослідження впроваджено у процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів через оновлення змісту освітніх компонентів і введення до навчального плану Запорізького національного університету дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда». Окремі теоретичні положення, методичні матеріали, авторські підходи до формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, а також навчально-методичне

забезпечення дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти України, зокрема Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. При впровадженні використано теоретичні положення щодо сутності та структури комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, методичні рекомендації з організації корекційно-розвиткової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, авторські навчально-методичні матеріали, практичні завдання й розробки для лекційних і практичних занять зі здобувачами вищої освіти.

Матеріали та результати дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, у діяльності фахівців інклюзивної освіти, викладачів закладів вищої освіти, методистів, розробників освітніх програм, а також у процесі модернізації змісту професійної підготовки фахівців спеціальної освіти відповідно до сучасних вимог інклюзивного освітнього середовища.

Особистий внесок здобувача. Особистий внесок здобувача полягає у самостійному здійсненні теоретичного аналізу проблеми, визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, розробленні структурно-функціональної моделі дослідження, критеріїв, показників і рівнів сформованості окресленої готовності. Автором розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення варіативних дисциплін, силабуси, практичні завдання й діагностичний інструментарій, які пройшли апробацію в освітньому процесі. Усі наукові положення, висновки й результати дослідження, викладені в дисертації та опублікованих працях, отримані автором особисто.

Апробація результатів дослідження Основні положення й результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, були презентовані на наукових і науково-практичних конференціях:

- *міжнародних*: «Вплив глобалізації на педагогіку і психологію як науку» (Рига, Латвійська Республіка, 2024, заочна);
- *всеукраїнських із міжнародною участю*: «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (Запоріжжя, 2023, онлайн), «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (Запоріжжя, 2024, онлайн);
- *всеукраїнських*: «Психолого-педагогічні передумови успішності функціонування особистості в інформаційному суспільстві» (Дніпро, 2022, заочна), «Організація освітнього середовища» (Запоріжжя, 2024, онлайн).

Публікації: основні теоретико-методологічні положення опубліковано у 7 публікаціях у наукових фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертаційної роботи узгоджуються з логікою наукового дослідження і включають вступ, три розділи, висновки до кожного з них, узагальнені висновки, список використаних джерел та додатки.

Текст роботи ілюстрований 14 таблицями та 24 рисунками, містить 42 додатки. Загальний обсяг роботи – 407 сторінок, основний зміст дисертації – 205 сторінок. До списку використаних джерел включено 339 найменувань, з яких 61 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У розділі здійснено дефінітивний аналіз базових понять дослідження, розкрито зміст і структуру готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки логопедів у контексті інклюзивної освіти, а також охарактеризовано сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в Україні в закладах вищої освіти щодо забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників у інклюзивному освітньому середовищі.

1.1 Науковий тезаурус базових понять дослідження

Підготовка фахівців у системі вищої освіти набуває особливої актуальності в умовах сучасних освітніх змін, зокрема в контексті інтеграції до європейського освітнього простору й розвитку інклюзивної освіти. Це зумовлює підвищені вимоги до професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів, їхньої мобільності та готовності до роботи в нових освітніх умовах [168; 171; 274]. Визначальним для нашого дослідження є поняття *«підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, яке пов'язане з іншим, супутнім унікальним поняттям – *«професійна готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*.

Для з'ясування суті терміна *«підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»* наголосимо на тому, що об'єктом вивчення є процес їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти. Саме майбутні вчителі-логопеди є провідними суб'єктами формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Логічним кроком у цьому контексті є проведення дефінітивного аналізу базових понять, які формують теоретико-методологічний каркас дослідження, зокрема: *«вчитель-логопед»*, *«професійна освіта»*, *«професія»*, *«професійне самовизначення»*, *«професійна підготовка»*, *«професійна готовність»*, *«професійна компетентність»*, *«професійна діяльність»*, *«готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*.

Відповідно до положень «Професійного стандарту на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед»» *вчитель-логопед* – це педагогічний працівник, основна мета діяльності якого полягає в оцінюванні, запобіганні та подоланні порушень мовлення й комунікативних умінь дітей, підлітків та дорослих, розвитку їхніх мовленнєвих і комунікативних навичок [195]. Його професійна діяльність ґрунтується на наукових засадах логопедії – галузі спеціальної (корекційної) педагогіки, що вивчає закономірності розвитку мовлення, причини його порушень і методи їхнього подолання. У науково-теоретичних працях логопедія пояснюється як міждисциплінарна сфера, яка інтегрує знання педагогіки, психології, лінгвістики та медицини [138].

Професійна діяльність *вчителя-логопеда* реалізується в межах системи професійної освіти, яка забезпечує формування необхідних компетентностей та умінь для ефективного виконання його соціально-педагогічної ролі в суспільстві.

У нормативному полі *професійна освіта* трактується як систематизована сукупність результатів навчання та компетентностей, здобутих відповідно до Стандарту професійної освіти і Професійного стандарту, що прописано в Законі України «Про професійну освіту» [193]. Як складова національної освітньої системи,

професійна освіта спрямована на підготовку фахівців для різних сфер суспільної діяльності шляхом формування професійних компетентностей, засвоєння наукових основ і технологій професійної діяльності, набуття практичних умінь і розвитку соціальних навичок [193, р.1, п.11].

Упродовж XX-XXI ст. науковці заклали концептуальні засади професійної освіти [104; 125; 135; 167]. Зокрема, С. Гончаренко та І. Зязюн виділили її ключові поняття й напрями розвитку [185], а З. Курлянд підкреслила, що професійна освіта має на меті не тільки задоволення потреб суспільства й особистості, але й виховання творчої та соціально зрілої особистості, здатної реалізувати власний потенціал відповідно до вимог сучасного ринку праці [134].

У нашому дослідженні під *професійною освітою* розуміємо багатовимірний процес, що поєднує нормативні вимоги, освітні стандарти, практичну реалізацію та спрямований на формування інтегральної готовності майбутніх вчителів-логопедів до ефективної професійної діяльності.

За словниковими дефініціями, *професія* є основою життєдіяльності особи та визначається як певний вид трудової діяльності, що потребує належного рівня компетентності для її здійснення [2, с. 512; 119].

Переконані, що свідоме професійне самовизначення вимагає відповідного подальшого змісту та спрямованості професійної підготовки, спричиняє необхідність формування певних компетентностей для ефективного майбутньої діяльності. При професійному становленні майбутнього вчителя-логопеда самовизначення трансформується в цілеспрямовану професійну підготовку, орієнтовану на оволодіння змістом і функціями майбутньої діяльності.

Під час професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів професійна освіта формує комплекс компетентностей та умінь, потрібних у майбутній діяльності, забезпечуючи професійне самовизначення як поступовий процес самопізнання й здатності до об'єктивної оцінки власних особливостей. Це передбачає співвіднесення індивідуальних якостей із вимогами спеціальності, що уможливорює усвідомлене опанування професії та становлення фахівця [56; 254, с. 62-64; 330]. У своїх наукових працях В. Синьов вказав на те, що індивідуальне зростання та досягнення соціальної

зрілості стають можливими завдяки процесу розвитку особистості, що реалізується через її поведінку та постійне удосконалення власних здібностей [209, с. 8].

На нашу думку, професійне самовизначення майбутнього вчителя-логопеда є усвідомленим вибором професійної траєкторії, що забезпечує особистісний розвиток і соціальну зрілість. Важливим етапом цього процесу є здобуття професійної освіти, яке реалізується через професійну підготовку та ґрунтується на співвіднесенні індивідуальних можливостей, здібностей і професійних інтересів особистості з вимогами професійного стандарту. У процесі оволодіння професією відбувається професійне становлення особистості та формується готовність майбутнього вчителя-логопеда до відповідальної корекційно-розвиткової діяльності. У наукових працях наголошується, що процес професійного становлення особистості супроводжується формуванням готовності майбутнього вчителя-логопеда до відповідальної корекційно-розвиткової діяльності [101; 107]. Тут ключового значення набуває поняття «*підготовка*» як інструмент реалізації професійного самовизначення майбутнього вчителя-логопеда, забезпечуючи формування знань, умінь та готовності до корекційно-розвиткової діяльності. У «Великому тлумачному словнику української мови» воно пояснюється як цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, формування навичок і практичного досвіду, а сучасні психолого-педагогічні дослідження розглядають його як комплексне формування готовності до професійної діяльності [31, с. 952]. У науковому дискурсі *професійна підготовка* постає багатогранно: як процес становлення майбутнього вчителя-логопеда, як результат діяльності закладу вищої освіти та як механізм включення здобувача в навчально-виховний процес (В. Семенченко). У розгорнутій дефініції (Т. Танько) вона описується як цілісна система організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і готовності до виконання професійних функцій, що водночас є внутрішнім станом особистості, яка усвідомлює власну спроможність та прагнення реалізовувати обрану діяльність [29; 255; 265].

Отже, у наукових розвідках професійна підготовка майбутнього вчителя-логопеда розглядається не тільки як процес і система формування знань та умінь, але

і як передумова досягнення такого стану професійної готовності, який гарантує успішну реалізацію логокорекційної педагогічної діяльності.

У нашій роботі *професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів* номінує процес формування й синтезу теоретичних, методичних та особистісно-професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Їхня сформованість забезпечує здатність майбутнього вчителя-логопеда розвивати комунікативно-мовленнєву компетентність дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, та сприяти їхній соціалізації.

На основі аналізу психолого-педагогічних, логопедичних і методичних підходів у дослідженні *обґрунтовано* сутність поняття «*підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі*»: це цілеспрямований, системний та багатовимірний процес професійного становлення, що поєднує засвоєння теоретичних знань, набуття практичних умінь, формування професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій, який спрямований на забезпечення готовності до реалізації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, а результатом підготовки визначено сформованість професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Поняття «*готовність*» у сучасному науковому дискурсі розглядається як цілісне особистісно-професійне утворення, що відображає результат процесу підготовки й забезпечує спроможність особистості до ефективної діяльності [31, с. 952]. Перші наукові підходи до його осмислення зафіксовані в межах експериментальної психології наприкінці XIX – на початку XX ст., де готовність трактувалася як особливий психічний стан, що детермінує поведінку й активність людини. Надалі поняття набуло ширшого змісту та почало функціонувати як показник саморегуляції особистості і її здатності до цілеспрямованої діяльності [42, с. 3; 198, с. 173-174; 232].

У психолого-педагогічних дослідженнях *готовність* тлумачиться як багатокомпонентна система, що охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний,

діяльнісний, емоційно-регулятивний і рефлексивний складники [117; 207]. Учені визначають її як цілісну особистісну якість, яка інтегрує психологічну, педагогічну та предметну підготовку фахівця й забезпечує здатність до ефективної професійної діяльності [215]. За функціональним підходом готовність – це результат професійної підготовки та необхідна умова успішної педагогічної діяльності [59; 114]. Як бачимо, він поєднує психологічні та педагогічні трактування готовності й виділяє її як результат професійного становлення фахівця та необхідну умову ефективної професійної діяльності.

У межах нашого дослідження професійну готовність майбутнього вчителя-логопеда *обґрунтовано* як цілісне особистісно-професійне утворення, що поєднує систему компетентностей, професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій і практичну здатність до ефективного здійснення корекційно-розвиткової діяльності з дітьми дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, реалізації міжпрофесійної взаємодії, забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу та формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Вважаємо, що професійна готовність передбачає здатність майбутнього вчителя-логопеда ефективно працювати з дітьми дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, здійснювати міжпрофесійну взаємодію та надавати комплексний психолого-педагогічний супровід у процесі інклюзивного навчання. Тому під професійною готовністю майбутнього вчителя-логопеда розуміємо інтегральний результат професійної підготовки та водночас показник здатності майбутнього фахівця до ефективного здійснення корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Подальший аналіз потребує звернення до понять «компетентність» і «професійна компетентність», які конкретизують зміст і структуру готовності майбутнього вчителя-логопеда.

Термін «компетентність» (від лат. *competens* – здатний, відповідний) у сучасному науковому дискурсі описується як інтегрована характеристика особистості, що охоплює систему знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних

якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності [57, с.89; 199; 287; 338]. Словникові дефініції акцентують увагу на знаннях та уміннях, а ось законодавчі положення розширюють поняття, включаючи цінності й індивідуальні якості. Учені також конкретизують його у структурі професійної діяльності [24]. Так, відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» [190, р.1, ст.1, п.13], поняття «компетентність» розглядається як полікомпонентна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, способи мислення, цінності та індивідуальні якості й забезпечує здібність людини ефективно соціалізуватися, навчатися й здійснювати професійну діяльність.

Процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів має відповідати вимогам Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта» (спеціалізація «Логопедія») і узгоджуватися з положеннями Професійного стандарту вчителя-логопеда, що окреслює структуру *компетентностей*, ключові трудові функції й етичні орієнтири діяльності, які спрямовують на формування здатності розв'язувати складні професійні завдання у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, здійснювати корекційно-педагогічну, діагностико-консультативну й дослідницьку діяльність, а також ефективно діяти в умовах комплексності й варіативності професійних ситуацій [194; 206; 225].

У працях сучасних дослідників підкреслюється, що професійна діяльність вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому середовищі має корекційний та соціалізаційний вимір, оскільки спрямована на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в суспільство (Т. Цегельник, В. Поліщук [255]; С. Чупахіна, Т. Потапчук, А. Лякішева [266]; О. Мартинчук [149]). Ефективність професійної діяльності майбутнього вчителя-логопеда визначається рівнем його компетентнісної готовності до реалізації комплексних функцій у співпраці з родинами й мультидисциплінарними командами, що зумовлює необхідність удосконалення системи професійної підготовки в закладах вищої освіти. Професійна діяльність вчителя-логопеда передбачає володіння педагогічною, психологічною, лінгвістичною та спеціальною компетентностями, які забезпечують діагностику

індивідуальних особливостей розвитку дитини й організацію корекційно-розвиткової роботи відповідно до її освітніх потреб [42; 50; 117; 211].

Отже, компетентність у сучасному науковому дискурсі є головним результатом професійної підготовки та основою успішної професійної діяльності майбутнього вчителя-логопеда.

У нашій роботі *професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів* розглядається як *процес формування й синтезу теоретичних, методичних та особистісно-професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти*. Їхня сформованість забезпечує здатність майбутнього вчителя-логопеда розвивати комунікативно-мовленнєву компетентність дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами та сприяти їхній соціалізації.

Наступним етапом дефінітивного аналізу є вивчення категорії *«комунікативно-мовленнєва компетентність»*. У цьому контексті потрібно деталізувати базові поняття, які формують її теоретико-методологічний каркас: *«мова»*, *«мовлення»*, *«комунікація»*, *«комунікативна компетентність»* та власне *«комунікативно-мовленнєва компетентність»*.

Як доводять численні дослідження, комунікація відіграє вирішальну роль у становленні особистості, а її складовими є мовна й мовленнєва компетентності. Тому для глибшого розуміння сутності комунікативно-мовленнєвої компетентності необхідно звернутися до таких термінів, як *«мова»*, *«мовлення»*, що становлять фундамент професійної діяльності вчителя-логопеда [20; 37].

Мова – це головний інструмент комунікації та передачі інформації, що забезпечує обмін знаннями й культурними надбаннями між поколіннями. За «Великим тлумачним словником української мови» [31, с. 682], вона є здатністю людини висловлювати думки й системою суспільно прийнятих знаків і правил їхнього комбінування. Її природна основа – це дві сигнальні системи, з яких друга, словесна, властива лише людині й забезпечує абстрактне мислення й комунікацію. Мовлення тут – це форма мовної діяльності та вищий рівень комунікації, що є психічною функцією і формою існування свідомості й мислення [251].

Розрізняють поняття «мова» і «мовлення». «Мова» трактується як здібність людини висловлювати думки та система суспільно закріплених знаків і правил їхнього поєднання [31, с. 682; 80, с. 203; 140]. «Мовлення» – як мовна діяльність, тобто процес спілкування за допомогою мови, що є найвищою формою комунікації та складною психічною функцією, пов'язаною зі свідомістю, мисленням і емоціями [31, с. 682]. Мислення розглядається як функція центральної нервової системи, спрямована на пізнання й узагальнене відображення дійсності. У цьому контексті мовлення є інструментом реалізації й розвитку мислення, забезпечуючи його структурування та вдосконалення [31, с. 668; 80, с. 197].

У «Словнику сучасної лінгвістики» А. Загнітка «комунікація» пояснюється як багатовимірне явище (від лат. *communicatio* – спілкування, зв'язок), що охоплює мовленнєве спілкування й обмін інформацією, забезпечує соціальну взаємодію, функціонує як форма існування мови поряд із мовленням, а також як складник комунікативної діяльності разом із перцепцією та інтеракцією і як суспільний процес регуляції взаємодії між людьми [80, с. 72].

У «Філософському енциклопедичному словнику» «комунікація» має таку дефініцію: форма людської взаємодії, що в сучасному філософському дискурсі означає конструктивну взаємодію особистостей і соціальних спільнот, засновану на принципах толерантності та взаєморозуміння [252, с. 291].

Отже, комунікація постає не тільки як процес обміну інформацією, а як фундаментальний механізм соціальної інтеграції, спрямований на гармонізацію відносин і забезпечення культурного діалогу.

Т. Гобан-Клас подає сім трактувань комунікації: як трансмісію інформації, як порозуміння, як вплив через знаки й символи, як об'єднання спільноти мовними засобами, як взаємодію через символи, як обмін значеннями між людьми зі спільними позиціями та як складник суспільного процесу, що відображає норми й координує діяльність [5, с. 38; 290, с. 42-43].

Лінгводидактичні дослідження виокремили поняття «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», хоча між ними існує чіткий взаємозв'язок і взаємозалежність, але все ж таки потребують уточнення.

Одним із перших, хто виділив та увів у науковий обіг поняття «*мовна компетентність*», був американський дослідник Н. Хомський, який тлумачив його як знання мови, її правил та їхнє співвідношення, тобто як абстрактну систему, що дає можливість утворювати нескінченну кількість пропозицій у мовленні [285].

Зі свого боку, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Залевська, О. Корніяка та інші мовну компетентність визначають як основу мовленнєвої: перша пов'язується із засвоєнням мовних норм, друга – із комплексом лексичної, фонетичної, діалогічної та комунікативної складових. Л. Наконечна деталізує зміст фонетичної компетентності, конкретизуючи її термінологічне наповнення через систему взаємопов'язаних умінь і навичок, що охоплюють дотримання орфоепічних норм, правильне наголошування слів, інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення та здатність до адекватного сприйняття й розуміння мовлення інших [164; 165], яку А. Богуш розуміє як правильну вимову, фонематичний слух та інтонаційну виразність [20; 115]. Лексичну компетентність Л. Рускуліс і В. Новосьолова описують як рівень оволодіння словниковим запасом, уміння доречно застосовувати лексичні засоби та варіювати їх відповідно до ситуації [126; 172; 200]. Граматична компетентність, за І. Тригуб, полягає у здібності правильно оформлювати висловлювання, розуміти граматичні структури та дотримуватися норм рідної мови [211; 243]. Усі ці складові утворюють взаємопов'язану систему, що забезпечує ефективне функціонування мовлення і формування мовленнєвої компетентності, яку слід розглядати як здатність адекватно сприймати, інтерпретувати та продукувати висловлювання.

Відповідно, складники мовної компетентності утворюють взаємопов'язану систему, що забезпечує ефективне функціонування мовлення.

Мовленнєва компетентність, за А. Богуш і М. Пентелюк, є комплексним утворенням, що ґрунтується на мовній компетенції та охоплює діалогічні й монологічні форми усного й писемного мовлення [21]. При цьому А. Богуш підкреслює її значення як важливого чинника становлення особистості дитини, розвитку її готовності до соціальної взаємодії та формування мовної особистості [23]. У наукових працях Т. Іванчикової виокремлено рівні розвитку *мовленнєвої компетентності*: вербально-семантичний (готовність до засвоєння лексики й

граматичних структур), тезаурусний (уміння працювати з поняттями, текстами, аргументувати й оцінювати мовлення), мотиваційно-прагматичний (спроможність керувати діалогом, досягати комунікативного ефекту, володіти стилями й публічно висловлюватися) [211; 214].

У 70-х роках ХХ ст. Д. Хаймс, підтримавши ідеї Н. Хомського, увів поняття *«комунікативна компетентність»*, під яким розумів знання ситуаційної доречності мови та здатність до участі в мовленнєвій діяльності. Учений акцентував увагу на знанні мовної системи та на вмінні доречно застосовувати мовні засоби у процесі мовленнєвої взаємодії [293].

Нині *«комунікативна компетентність»* тлумачиться як здатність до ефективного спілкування, що формується в процесі історико-комунікативного й соціокультурного розвитку суспільства. Вона є культурно зумовленим утворенням, в межах якого способи взаємодії особистості диктуються соціальним середовищем і засвоєнням нормативних моделей та правил комунікації [18; 115; 239; 239; 243]. У структурі педагогічної діяльності *комунікативна компетентність* є головним чинником, що забезпечує ефективність професійної взаємодії. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Голуб, М. Пентелюк, С. Сисоєва, L. Bachman, M. Canale, D. Nunnes та ін.), вона визначається як інтегрована особистісна якість, що забезпечує ситуативну адаптивність, володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, практичний досвід використання мови, складні комунікативні вміння (контакт, організація взаємодії, утримання ініціативи) та цілісна система внутрішніх ресурсів для розв'язання педагогічних завдань [67; 293]. М. Забродський, Н. Голуб, Н. Лопатинська та Т. Сєрих послуговуються терміном *«комунікативна компетентність»* як інтегрованою особистісною якістю, що характеризує ситуативну адаптивність, володіння вербальними й невербальними засобами, практичний досвід ефективного мовленнєвого спілкування, складні комунікативні вміння (контакт, організація взаємодії, утримання ініціативи) та цілісну систему внутрішніх ресурсів для розв'язання професійних завдань [140; 217]. У цьому контексті першорядного значення набуває рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя-логопеда, оскільки він є носієм

мовленнєвого еталона і відповідає за цілеспрямоване формування й розвиток мовної особистості дитини в інклюзивному освітньому середовищі [44; 67; 115]. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя-логопеда не обмежується лінгвістичною вправністю, а передбачає володіння технологіями проєктування адаптивного комунікативного простору, зокрема методами альтернативної й додаткової комунікації, що забезпечують формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами як необхідної умови їхньої успішної соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Нині «комунікативна компетентність» тлумачиться як здатність до ефективного спілкування, що формується в процесі історико-комунікативного й соціокультурного розвитку суспільства. Вона є культурно зумовленим утворенням, в межах якого способи взаємодії особистості диктуються соціальним середовищем і засвоєнням нормативних моделей та правил комунікації [21; 63; 116; 204; 243; 245]. У структурі педагогічної діяльності комунікативна компетентність є головним чинником, що забезпечує ефективність професійної взаємодії. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Голуб, М. Пентелюк, С. Сисоєва, L. Bachman, M. Canale, D. Nunnes та ін.), вона визначається як інтегрована особистісна якість, що забезпечує ситуативну адаптивність, володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, практичний досвід використання мови, складні комунікативні вміння (контакт, організація взаємодії, утримання ініціативи) та цілісна система внутрішніх ресурсів для розв'язання педагогічних завдань [67; 296]. М. Забродський, Н. Голуб, Н. Лопатинська та Т. Серих послуговуються терміном «комунікативна компетентність» як інтегрованою особистісною якістю, що характеризує ситуативну адаптивність, володіння вербальними й невербальними засобами, практичний досвід ефективного мовленнєвого спілкування, складні комунікативні вміння (контакт, організація взаємодії, утримання ініціативи) та цілісну систему внутрішніх ресурсів для розв'язання професійних завдань [140; 217]. У цьому контексті першорядного значення набуває рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя-логопеда, оскільки він є носієм мовленнєвого еталона і

відповідає за цілеспрямоване формування й розвиток мовної особистості дитини в інклюзивному освітньому середовищі [44; 67; 116]. Комунікативно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя-логопеда не обмежується лінгвістичною вправністю, а передбачає володіння технологіями проєктування адаптивного комунікативного простору, зокрема методами альтернативної й додаткової комунікації, що забезпечують формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами як необхідної умови їхньої успішної соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати огляду теоретичних джерел свідчать про те, що проблема комунікативно-мовленнєвої компетентності вивчається з різних аспектів: як складник професійної компетентності майбутнього педагога, зокрема майбутнього вчителя-логопеда, як умова ефективної педагогічної взаємодії корекційно-розвиткової діяльності та як чинник розвитку мовної особистості, який інтегрує індивідуальний досвід, соціальні норми, культурні практики, гарантуючи здатність особистості до повноцінної участі в комунікативному суспільному просторі [5; 14].

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність єдиного підходу до визначення сутності комунікативно-мовленнєвої компетентності, що зумовлює різні акценти у трактуванні її змісту та структурних компонентів. Так, Р. Клопов трактує її як синтез мовної та мовленнєвої компетентностей [95, с. 132], які взаємодіють у процесі опанування мовних норм. Г. Горшкова зосереджує увагу на здатності особистості вільно володіти мовними й мовленнєвими компонентами [51], досягати взаєморозуміння і соціальних ситуаціях. О. Матвієнко та Н. Базима визначають її як багатокомпонентне утворення, що охоплює мовні засоби, способи їхнього використання та здатність дитини до взаємодії з оточенням [153, с. 1669].

Опрацювання наукових джерел показав, що поняття *«комунікативно-мовленнєва компетентність»* традиційно використовується у філологічних і психологічних дослідженнях, тоді як у галузі спеціальної освіти та логопедії його наукове осмислення лише набуває системного характеру. Отже, проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивної освіти

та потреба подальшого теоретико-методичного обґрунтування названого поняття в логопедичній практиці потребують нагального вирішення.

Отже, у межах нашого дослідження *встановлено*, що мовна особистість у процесі індивідуального та соціального розвитку послідовно вдосконалює мовну й мовленнєву компетентності, що створює підґрунтя для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Її сутність полягає в поєднанні лінгвістичних знань, практичних мовленнєвих умінь, емоційно-ціннісних орієнтацій і рефлексивних механізмів, які в сукупності забезпечують здатність особистості до ефективної взаємодії в різних соціально-комунікативних ситуаціях.

На основі проведеного теоретичного аналізу доведено, що комунікативно-мовленнєва компетентність у структурі розвитку мовної особистості є результатом мовленнєвого розвитку, проміжною інтегративною ланкою між мовною та комунікативною компетентностями. Саме її сформованість забезпечує перехід до вищого рівня – комунікативної компетентності як системного особистісного утворення, що охоплює здатність до соціально адекватного спілкування, виконання соціальних ролей і конструктивної взаємодії в різних сферах суспільного життя.

Згідно з авторською позицією, процес переходу від мовної до комунікативної компетентності має поетапний і взаємозумовлений характер, у якому комунікативно-мовленнєва компетентність виконує системоутворювальну функцію. Узагальнену структуру становлення комунікативно-мовленнєвої компетентності особистості представлено авторським рисунком 1.1.

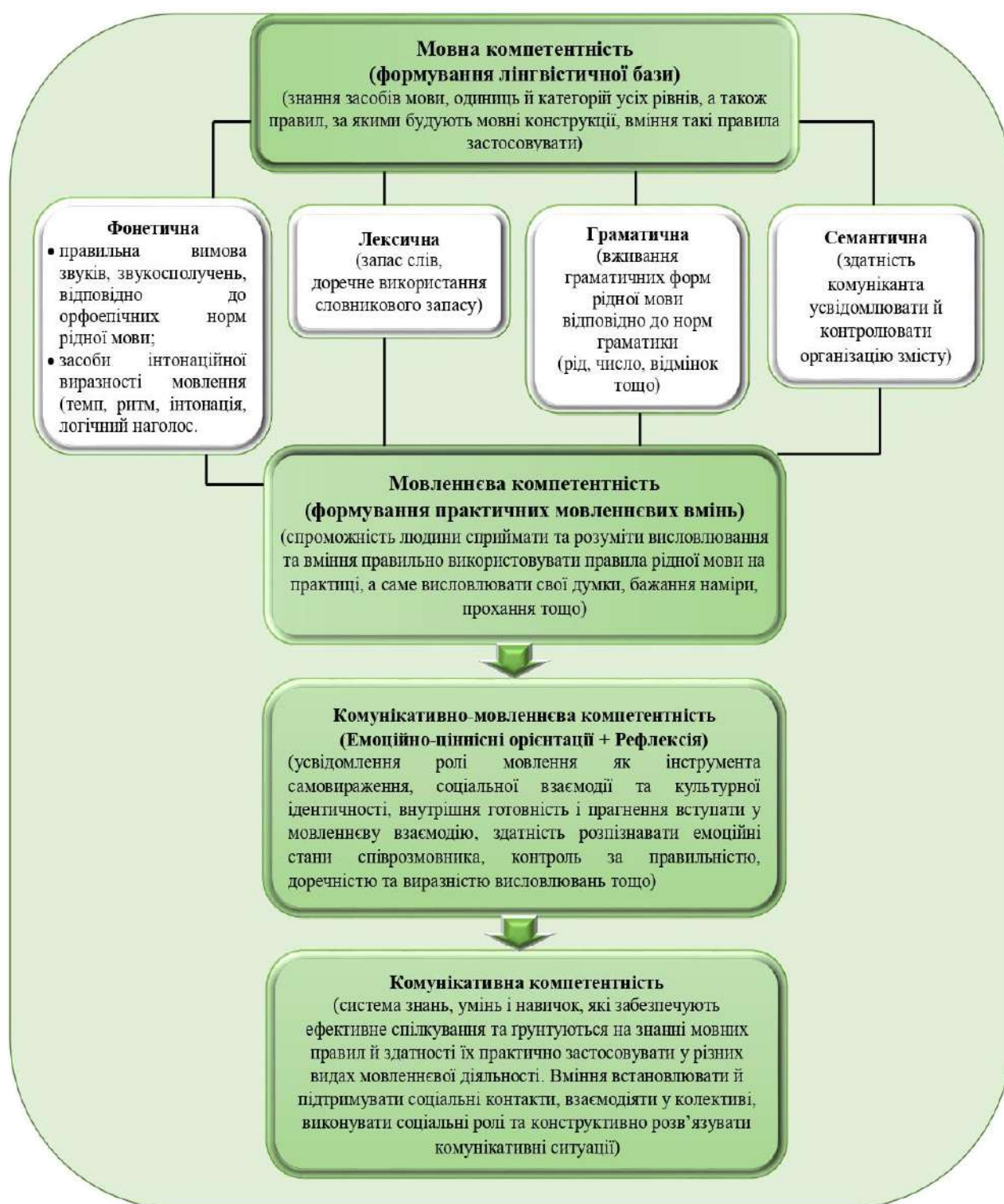


Рисунок 1.1 – Узагальнена структура етапів переходу від мовної до комунікативної компетентності (автор Н. Соха)

Запропонована структура демонструє поетапний і системний характер становлення мовної особистості: від формування лінгвістичної бази (мовна компетентність) через розвиток практичних мовленнєвих умінь (мовленнєва компетентність) та інтеграцію емоційно-ціннісних орієнтацій і рефлексивних

механізмів (комунікативно-мовленнєва компетентність) до досягнення найвищого рівня – комунікативної компетентності. Така послідовність відображає логіку переходу від знання мовних норм до їхнього соціально адекватного застосування в різних видах мовленнєвої діяльності, що забезпечує успішну взаємодію особистості з оточенням.

Очевидно, можемо стверджувати, що *комунікативно-мовленнєва компетентність* є ключовою проміжною ланкою, що поєднує мовну й мовленнєву підготовку та відкриває шлях до формування комунікативної компетентності як інтегрального результату розвитку мовної особистості. На цьому рівні вона охоплює не тільки *технічне володіння мовними засобами, а і внутрішні механізми, які забезпечують якість та ефективність комунікації*. Емоційно-ціннісні орієнтації (ставлення до мовлення як цінності, мотивація до комунікації, соціально-емоційна чутливість) формують ціннісно-мотиваційний вимір мовленнєвої діяльності, тоді як рефлексивні механізми (усвідомлення власного мовлення, оцінка результатів, корекція поведінки) забезпечують її самоконтроль і вдосконалення. *У своїй цілісності ці складники створюють основу для переходу до комунікативної компетентності, яка реалізується як система знань, умінь і навичок соціально адекватного спілкування та конструктивної взаємодії в різних соціальних ситуаціях.*

Отже, запропонована структура відображає взаємозалежність мовних, мовленнєвих і комунікативних складників у процесі становлення мовної особистості та підкреслює визначальну роль комунікативно-мовленнєвої компетентності як необхідної передумови ефективної соціальної взаємодії й подальшого розвитку комунікативної компетентності.

З урахуванням результатів здійсненого теоретичного аналізу та узагальнення наукових підходів комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього вчителя-логопеда розглядаємо як цілісне особистісно-професійне утворення, що поєднує систему мовленнєвих знань, комунікативних умінь, емоційно-ціннісних орієнтацій, рефлексивних здатностей і професійно значущих якостей та забезпечує здатність майбутнього фахівця до ефективної, усвідомленої й соціально адекватної професійної взаємодії, реалізації корекційно-розвиткової діяльності, адаптації

комунікативних стратегій відповідно до індивідуальних потреб дитини та створення сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища в умовах інклюзивної освіти.

З огляду на узагальнену структуру етапів переходу від мовної до комунікативної компетентності, наступним кроком є уточнення дефініцій таких понять: «*діти дошкільного віку*», «*діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами*» та «*комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку*», адже вони є вихідними категоріями дефінітивного аналізу нашого дослідження.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [189] та Закону України «Про дошкільну освіту» [191], *діти дошкільного віку* охоплюють період від народження до досягнення ними шкільної зрілості, що у вітчизняній нормативній базі окреслено як вік від 3 до 6 (7) років. У цьому віковому проміжку дитина є суб'єктом освітнього процесу, який реалізується через систему дошкільної освіти та спрямований на всебічний розвиток, формування базових життєвих компетентностей, соціалізацію й підготовку до навчання у школі.

У науковому дискурсі термін «*діти дошкільного віку*» розглядається як цільова група освітнього впливу, для якої характерні: інтенсивний психофізіологічний розвиток, становлення мовлення, формування комунікативних навичок і первинних соціальних ролей [10; 191; 266;].

У науково-теоретичному контексті *діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами* визначаються як категорія дітей дошкільного віку, розвиток яких вирізняється індивідуальними труднощами в когнітивній, мовленнєвій, емоційно-вольовій чи соціальній сферах, що потребує спеціально організованої освітньої та корекційно-розвиткової підтримки [63; 106; 111].

Порівняльний аналіз цих понять дозволяє наголосити на тому, що *діти дошкільного віку* становлять загальну нормативну категорію освітнього процесу, а *діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами* є її конкретизацією, що вимагає індивідуалізованих педагогічних стратегій та спеціальних умов для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Для вивчення поняття *«комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку»* необхідно опрацювати та врахувати положення *«Базового компонента дошкільної освіти»* як державного стандарту, який фіксує вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дітей дошкільного віку. У межах освітнього напрямку *«Мовлення дитини»* Стандарт передбачає опанування мовної системи та формування здатності до активної життєдіяльності в соціумі засобами мовлення [10, с.18]. Принципово важливим є те, що цей документ є єдиним стандартом не тільки для дітей з нормотиповим розвитком, а й для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти та єдність вимог до формування базових компетентностей в рамках інклюзивної парадигми.

Цінною для нас є позиція І. Кучерак, яка розглядає комунікативно-мовленнєву компетентність дошкільника як багаторівневу інтегративну систему, що поєднує лінгвістичну базу [130, с. 1066]. Зі свого боку, Т. Соловйова, Т. Кольонова та В. Литовченко акцентують увагу на функціональному аспекті цього феномену, що полягає у здатності дитини результативно застосовувати мовлення для спілкування, пізнання світу та організації власної діяльності [214, с. 39].

«Базовий компонент дошкільної освіти» [10; 39], зокрема в межах освітнього напрямку *«Мовлення дитини»*, нормативно розмежовує мовленнєву компетентність (фонетичний, лексичний, граматичний складники) та комунікативну (діалогічне й монологічне мовлення, мовленнєвий етикет). Така диференціація, на нашу думку, створює концептуальне підґрунтя для виокремлення комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку як самостійного інтегративного утворення у структурі розвитку мовної особистості.

Водночас проведений аналіз засвідчив, що процес інтеграції мовленнєвої та комунікативної компетентностей у цілісне комунікативно-мовленнєве утворення є стихійним процесом, а потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, системної організації мовленнєво-комунікативної діяльності та професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до її реалізації в інклюзивному освітньому середовищі. У зв'язку з цим особливої актуальним є дослідження процесуального

аспекту формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

У словникових джерелах поняття «*формування*» трактується як процес надання певної форми, створення або вироблення визначених якостей і властивостей особистості [31]. У психолого-педагогічному контексті воно розглядається як цілеспрямований процес розвитку й становлення особистості під впливом навчання, виховання, соціального середовища та власної активності людини [49].

Вивчивши термінологічний апарат «Базового компонента дошкільної освіти», ми виявили пріоритетність застосування дефініції «*формування*» щодо мовленнєвої та комунікативної компетентностей дітей дошкільного віку [10]. На нашу думку, такий вибір термінів у державному стандарті підкреслює перехід від спонтанного розвитку до свідомо організованого педагогічного впливу. Якщо у дітей з нормотиповим розвитком формування комунікативно-мовленнєвої компетентності полягає у впорядкуванні та окультуренні природних мовленнєвих здобутків, то для дітей з особливими освітніми потребами цей процес набуває характеру системного конструювання комунікативно-мовленнєвих навичок. Отже, категорія «*формування*» зосереджує увагу на активній ролі вчителя-логопеда, чия діяльність спрямована на трансформацію потенційних можливостей дитини у вимірюваний результат, тобто сформованість ключових рівнів мовної особистості відповідно до узагальненої нами моделі етапів її розвитку.

Подальшого уточнення потребує й поняття «*інклюзивне освітнє середовище*», адже саме воно впливає на спосіб реалізації освітнього процесу та визначає умови ефективної діяльності майбутніх вчителів-логопедів.

Нині різні науки, зокрема педагогіка, розглядають «*середовище*» розглядається як багатовимірне поняття, що поєднує природні, соціальні та освітні чинники. У тлумачних словниках воно фіксується як речовина чи простір із певними властивостями, сукупність природних умов життєдіяльності організму, а також соціально-побутове оточення людини. У педагогічних джерелах під середовищем мається на увазі комплекс зовнішніх чинників і явищ, які постійно впливають на особистість і характеризують особливості її розвитку [2; 122; 223].

Поняття «*середовище*» у співвідношенні з категорією «людина» має широке наукове застосування у філософії, соціології, економіці, психології та педагогії [122]. В освітньому контексті середовище – це умови навчання й формування особистості [252]. Я.-А. Коменський, Д. Локк, Ф. Фенелон (XVII ст.) заклали основу розуміння *освітнього середовища*, виділивши принципи природовідповідності, системності й гармонійної взаємодії [7, 70; 80; 98]. Подальша еволюція наукових поглядів зумовила появу різних підходів: теоретико-методологічні (М. Басов, Л. Новікова), психологічні (І. Баєва, В. Ясвін), філософсько-проектні (Н. Крилова, П. Флоренський) і моніторингові (Н. Пустовіт) [179; 260; 273]. Сучасні дослідження спрямовані на проектування інноваційних просторово-розвиткових та інформаційних локацій, орієнтованих на інклюзію й конкурентоспроможність закладів освіти [137; 223; 260].

У психолого-педагогічній науці *освітнє середовище* трактується як багатофункціональний механізм, що забезпечує самоактуалізацію, навчання й соціалізацію особистості. Його ефективність залежить від безпечності, гнучкості, цілісності та культурно-ціннісного наповнення. Структурно-функціональна модель освітнього середовища охоплює просторово-предметний компонент, соціальний чинник, змістовно-технологічний складник та інформаційне поле [60; 137; 260].

В умовах демократичних реформ особливого значення набуває діяльність вчителя-логопеда в *інклюзивному освітньому середовищі*, яке Закон України «Про освіту» визначає як комплекс організаційних і педагогічних умов для спільного навчання й розвитку всіх здобувачів з урахуванням їхніх можливостей [83, ст.1, п. 13].

Вітчизняні науковці (Т. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва та ін.) описують інклюзивне освітнє середовище як простір рівних можливостей, що передбачає адаптацію процесу до індивідуальних потреб, створення сприятливого психологічного клімату та відповідне матеріально-технічне забезпечення [103; 106; 147; 182].

У межах нашої роботи *інклюзивне освітнє середовище* розглядаємо як цілісну систему організаційних, психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових умов,

спрямованих на забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти, соціалізації й повноцінної участі в освітньому процесі. Його функціонування потребує інтеграції адаптованих методик, індивідуалізованих освітніх траєкторій, корекційно-розвиткових технологій і міждисциплінарної взаємодії фахівців відповідно до індивідуальних потреб дитини, а логопедична підтримка, педагогічний супровід і організація соціально-комунікативної взаємодії забезпечують реалізацію мовленнєвого потенціалу дитини та сприяють її успішній соціальній інтеграції.

Проведений дефінітивний аналіз дозволив визначити, обґрунтувати та конкретизувати зміст ключових понять: *«вчитель-логопед»*, *«професійна освіта»*, *«професія»*, *«професійне самовизначення»*, *«професійна підготовка»*, *«професійна готовність»*, *«професійна компетентність»*, *«професійна діяльність»*, *«комунікативно-мовленнєва компетентність»* та *«готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, що становлять концептуальне ядро дослідження.

Отримані теоретичні узагальнення стали підґрунтям для подальшого обґрунтування змісту і структури комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також визначення компонентів, критеріїв, показників і педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів.

1.2 Зміст і структура комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Методологічним підґрунтям для подальшого аналізу комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є уточнення змісту її базових понять, адже вона є цільовим результатом професійної діяльності майбутніх вчителів-логопедів в інклюзивному освітньому середовищі.

Рідна мова є визначальною ознакою держави та нації, оскільки відображає рівень культури й духовного розвитку суспільства [20]. Навчатися рідної мови й мислення розпочинаємо з раннього дитинства в сімейному колі, а їхнє вдосконалення відбувається в дошкільних закладах, школі та триває протягом усього життя. Тому вона є фундаментом освітнього процесу та виховання дітей у дошкільному віці. Оволодіння мовою як засобом пізнання й комунікації є одним із найважливіших досягнень дошкільного дитинства. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що дошкільний період (до 6-7 років) є сенситивним для мовленнєвого розвитку: у цей час дитина активно засвоює граматичні форми, фонетичну систему, структуру слова й поступово переходить до монологічного мовлення [22; 23; 319]. Відсутність повноцінного мовленнєвого спілкування в цей період негативно впливає на когнітивний і комунікативний розвиток [8; 52; 276].

Метою опанування рідної мови в дошкільному віці є формування літературних норм, культури мовлення й культури спілкування. Культура мовлення передбачає правильність мовлення, а також уміння добирати мовні засоби відповідно до мети та ситуації комунікації. Вона має і соціальне, і національне значення: забезпечує високий рівень міжособистісного спілкування, сприяє розвитку загальної культури особистості та суспільства, а також є чинником збереження й удосконалення самої мови [22, с. 3–4; 294].

За словами Н. Пахомової, головним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є формування комунікативної компетентності, яка є ключовим показником пізнавального розвитку дитини та характеризує рівень успішності її подальшого навчання, що підтверджується науковими дослідженнями, положеннями «Базового компонента дошкільної освіти» та чинними освітніми програмами [176, с. 61].

Головні положення «Базового компоненту дошкільної освіти» [10] спираються на Міжнародну конвенцію ООН про права дитини [110], а також на закони України: «Про освіту» [189], «Про дошкільну освіту» [191] тощо.

Базовий компонент дошкільної освіти виокремлює мовленнєвий розвиток як один із провідних напрямів, розглядаючи мовленнєву компетентність одночасно як

педагогічну мету та гарантоване право дитини на повноцінне її становлення. Державний стандарт орієнтує педагогів на цілісний підхід, де дитина постає як мовленнєва особистість – центральна фігура освітнього процесу. Пріоритетом є формування життєвої та соціальної компетентності дошкільника, що реалізується через інваріантну частину змісту освіти. Вона систематизована за такими освітніми лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі. Медійний простір», «Дитина у світі мистецтва», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» та «Мовлення дитини», у межах яких відбувається цілеспрямоване формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дитини як важливої умови її успішної соціалізації та забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками освіти [10; 180].

Згідно з «Базовим компонентом дошкільної освіти», мовленнєвий розвиток є важливим освітнім напрямом, що розглядає дитину як мовленнєву особистість – центральну фігуру освітнього процесу. Пріоритетом Державного стандарту є формування життєвої та соціальної компетентності дошкільника, що реалізується через систему напрямів, серед яких – «Мовлення дитини», що має комплексний характер і спрямований на розвиток мовленнєвої та комунікативної компетентності дитини.

Зміст цього напрямку охоплює взаємопов'язані аспекти: збагачення словника, засвоєння граматичних норм і звукової культури, а також оволодіння діалогічними та монологічними формами мовлення. Вирішення окреслених завдань ґрунтується на засадах сучасної лінгводидактики та її принципах формування мовленнєвої діяльності та культури спілкування як основи успішної соціальної взаємодії майбутнього першокласника [175].

Фундаментальність мовленнєвого розвитку підтверджується також результатами сучасних нейрофізіологічних, психолінгвістичних і когнітивних досліджень, що розкривають складну архітектуру цього процесу. Аналіз ролі мозкових структур у мовленнєвій діяльності (Н. Дронкерс, Ф. Гюнтер, С. Пінкер, Д. Поппель) [288; 291; 319; 321] у поєднанні з вивченням взаємодії мовлення й

когнітивних функцій (А. Бедделі, Е. Грайс) [282; 293] доводить, що мова є не просто інструментом комунікації, а стрижневим операційним механізмом психіки.

Всебічний онтогенетичний аналіз мовленнєвого становлення дитини здійснювали Ж. Піаже, М. Томаселло, Л. Берк, патологічні стани й когнітивні розлади вивчали К. Геллер, Е. Данілавічюте та інші. Вони робили акцент на мовленнєвій діяльності, яка пронизує всі аспекти психічного життя людини [186, с. 20].

Учені також наголошують на тому, що комунікативна функція мови безпосередньо впливає на когнітивний розвиток, визначаючи якість і темпи формування мовленнєвих навичок. Внутрішня мова є інструментом мисленнєвої діяльності і відповідає за обробку та структурування інформації. Мова – це засіб генерування понять і категорій, а мовленнєва діяльність охоплює складні процеси добору слів, граматичного структурування та вибору лексичних засобів, що реалізуються когнітивними механізмами. Тісний взаємозв'язок між мовленням і пам'яттю сприяє засвоєнню й відтворенню мовленнєвих конструкцій, тоді як слово – інтегрований елемент усіх сфер психічного життя особистості [244, с. 149].

Проблема розвитку мовлення дітей посідає провідне місце в системі дошкільної освіти і має поглиблену історію наукового осмислення. Еволюція поглядів на цей процес відображена в працях класиків і сучасних дослідників, які аналізували його з різних методологічних позицій. Зокрема, лінгводидактичні засади мовленнєвого розвитку дітей подані в розвідках А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та Н. Луцан, де акцент зроблено на системності засвоєння мовних норм. Натомість психолінгвістичний аспект та особливості онтогенезу мовлення деталізовано в роботах О. Гвоздева, С. Цейтліної та Т. Піроженко [20; 22; 180].

Окрему увагу Н. Горлова, Л. Паламар, О. Хорошковська приділяють мовленнєвому розвитку, обґрунтовуючи зміст мовленнєвої компетентності як лінгвістичного утворення, ключового чинника соціальної адаптації та когнітивного становлення особистості. Таке розмаїття наукових підходів підтверджує багатоаспектність проблеми та необхідність синтезу теоретичних здобутків для вдосконалення сучасної практики дошкільної освіти [78, с. 20; 214, с. 102; 245].

За твердженням Н. Гавриш, мовлення дошкільника має багатовимірне значення, що виходить далеко за межі суто комунікативної функції. Як центральний елемент інваріантної частини «Базового компонента», воно сприяє інтеграції дитини в систему міжособистісних відносин і засвоєнню соціальних норм. Важлива роль у цьому процесі належить педагогу, адже характер взаємодії з дорослим безпосередньо впливає на якість мовленнєвого досвіду вихованця [39]. У межах освітнього напрямку «Мовлення дитини» «Базового компонента дошкільної освіти» [10] пріоритетним є не лише репродукування зразків, а розвиток мовних узагальнень та елементарне усвідомлення дитиною мовних явищ. Це завдання виконується за допомогою роботи зі словниками, над граматичною правильністю та звуковою культурою. Розвиток діалогічного й монологічного мовлення сучасна методика розглядає в широкому контексті, що охоплює психологічний та соціокультурний аспекти комунікації [128; 245].

Фундаментальне значення для розуміння природи досліджуваного явища мають праці А. Богуш. Академік акцентує увагу на цілісності мовленнєвої особистості, оскільки фонетична, лексична, граматична й комунікативна компетентності взаємозалежними й утворюють систему. Аналіз цього підходу дозволяє виділити діяльнісний критерій сформованості згаданої системи, що виражається в здатності дитини адекватно діяти в різних ситуаціях (аргументувати, пояснювати, оцінювати). Вагомим є і виокремлення рефлексивної складової, яка включає: вміння дитини контролювати власне мовлення та уважно сприймати мовлення оточуючих. Це дає підстави стверджувати, що, за А. Богуш, мовленнєва діяльність постає не тільки як засвоєння знань, а і як засіб творчої самореалізації особистості [23].

Як наголошує Ю. Рібцун, дошкільний вік характеризується найінтенсивнішим розвитком мовленнєвої діяльності, що виявляється у становленні нових її форм – контекстної та пояснювальної, а також у вдосконаленні регулюючої й плануючої функцій. Цей етап передбачає оволодіння фонетико-фонематичною складовою, розширення словникового запасу на основі чуттєвого й практичного досвіду, засвоєння граматичної системи та формування навичок зв'язного мовлення.

Водночас, мовлення стає інструментом пізнавального ставлення до мови: словесне експериментування сприяє інтеграції мовленнєвої діяльності з іншими інтелектуальними процесами та її диференціації як окремої когнітивної функції [197].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, як підкреслюють А. Богуш та Н. Гавриш, компетентнісний підхід спрямований на інтеграцію мовленнєвого розвитку в загальну систему головних компетентностей особистості. До того ж, мовлення розглядається не як ізольований освітній напрям, а як наскрізний інструмент формування соціальної, культурної, пізнавальної та громадянської спроможності дитини [20].

Принципова відмінність компетентнісного підходу від традиційних моделей полягає в зміщенні акцентів: від формального засвоєння мовних знань до розвитку здатності дитини ефективно застосовувати мовлення в різноманітних життєвих ситуаціях. Саме це забезпечує якісну готовність дітей дошкільного віку до школи, сприяючи його успішній соціалізації та становленню життєвої компетентності загалом [39; 52; 55].

Підтримуючи ці ідеї, вважаємо, що засвоєння рідної мови є закономірним процесом, детермінованим потенціалом мовленнєвого середовища. Ми спираємося на власне тлумачення комунікативно-мовленнєвої компетентності, обґрунтоване в пп. 1.1, за яким вказана компетентність є ланкою, що поєднує мовну й мовленнєву підготовку та відкриває шлях до становлення комунікативної компетентності як інтегрального результату розвитку особистості. Наше бачення цілком узгоджується з концепцією А. Богуш та Ю. Рібцун, адже запропонована дефініція охоплює не тільки технічне володіння мовними засобами, а й внутрішні механізми ефективної комунікації, а саме: емоційно-ціннісні орієнтації та рефлексію. Така цілісність складників визначає комунікативно-мовленнєву компетентність як показник готовності дитини до школи та її успішної соціалізації, що відповідає вимогам чинного Державного стандарту дошкільної освіти.

Зауважимо й на тому, що «Базовий компонент дошкільної освіти» має специфічну спрямованість, оскільки поширює свої вимоги як на дітей з нормотиповим розвитком, так і на вихованців з особливими освітніми потребами. Це

підкреслює універсальний характер стандарту, за яким набуття мовленнєвої компетентності є невід'ємним правом кожної дитини на самореалізацію.

У контексті інклюзії мовленнєва діяльність, окрім комунікативної та пізнавальної, перебирає на себе важливу компенсаторну функцію, будучи дієвим інструментом соціальної інтеграції та подолання бар'єрів у взаємодії [52].

Отже, освітній напрям «Мовлення дитини» «Базового компонента дошкільної освіти» стає основою реалізації рівних можливостей, формування опорних комунікативних навичок у всіх категорій дітей. Такий підхід повністю збігається з нашою позицією щодо комунікативно-мовленнєвої компетентності як наскрізної ланки, здатної забезпечити успішну соціалізацію особистості в інклюзивному освітньому просторі.

Практична реалізація задекларованих в аналізованому документі принципів інклюзії виявляє низку суперечностей, зокрема в роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Як засвідчують дослідження О. Вінокурової, обмеженість мовленнєвого ресурсу цієї категорії дітей дошкільного віку спричиняє виникнення вторинних психосоціальних деформацій. Бар'єрність звуковимови, лексичний дефіцит і аграматизми ускладнюють вербалізацію думок та трансформують структуру ігрової діяльності, як наслідок – дитина переходить від повноцінної колективної взаємодії до ізольованої, пасивної гри [28; 34, с. 39]. Подібні тенденції висвітлено і в працях інших науковців, які переконані, що мовленнєві порушення в дітей дошкільного віку ускладнюють процеси комунікації, соціальної адаптації, емоційної взаємодії та повноцінного включення дитини в освітнє середовище [8; 28; 244].

Розвідки вчених дають підстави стверджувати, що комунікативно-мовленнєва неспроможність у старшому дошкільному віці набуває ознак особистісної проблеми. Усвідомлення дитиною власного порушення провокує комплекс негативних емоційних станів – від сором'язливості та соціальної тривожності до негативізму й агресії як захисних реакцій [63]. Без своєчасної корекції мовленнєве порушення стає деструктивним чинником, що блокує пізнавальні можливості, ускладнює процес соціальної взаємодії та нівелює успішність подальшої соціалізації дитини.

Деструктивний вплив мовленнєвої патології не обмежується сферою спілкування, а поширюється на емоційно-вольову й когнітивну сфери особистості. У дітей дошкільного віку можуть спостерігатися підвищена тривожність, недовірливість, агресивні прояви та труднощі в опануванні письма й читання, що ускладнює їхню адаптацію до освітнього середовища [86; 138]. У цьому контексті виняткового значення набуває своєчасне включення дітей з особливими освітніми потребами в соціальне й освітнє середовище, оскільки формування їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності сприяє розвитку соціальної взаємодії, емоційної стабільності, зниженню проявів поведінкових порушень та успішній адаптації дитини до умов інклюзивного освітнього середовища [113; 176; 276]. Це актуалізує необхідність розробки спеціалізованих методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, здатних компенсувати названі дефіцити в межах інклюзивного простору [69; 78; 333].

Отже, мовлення – це складний феномен, у якому поєднані когнітивні, емоційні й соціальні механізми, що визначають цілісність психічного розвитку особистості. Це дає підстави розглядати порушення мовлення як комплексний системний розлад, що охоплює когнітивну, емоційну та соціальну сфери розвитку особистості та потребує цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу.

Процес формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами є специфічним і багатовимірним. На відміну від нормотипового онтогенезу, де мовленнєвий розвиток відбувається природно через інтеграцію в соціальне середовище, розвиток дітей з особливими освітніми потребами вимагає цілеспрямованої корекційно-розвиткової підтримки. Наявні порушення артикуляції, лексичний дефіцит і труднощі граматичного структурування створюють бар'єри для спонтанного засвоєння мовних норм. Це загострює потребу в адаптованих методиках та індивідуалізованих програмах, що дозволяють компенсувати мовленнєві прогалини і ввести дитину в комунікативний простір [152; 186].

Наголосимо, комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку формується інтегративно в освітньому процесі закладів дошкільної освіти будь-

якого типу, охоплюючи всі види діяльності – від художньо-творчих занять до ігрових і святкових подій. Водночас її сформованість є одним із найважливіших чинників дошкільної зрілості дитини, оскільки забезпечує здатність до повноцінної соціальної взаємодії, пізнавальної активності, емоційного самовираження та готовності до подальшого навчання [116; 118; 130; 159; 216; 245].

Така багатовимірність її проявів зумовлює нагальність чіткого окреслення внутрішньої структури компетентності, яка зумовлює змістові та функціональні складники мовленнєвого розвитку дошкільника представленої в узагальненій таблиці 1.1. Це створює підґрунтя для системного розуміння механізмів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності та визначення педагогічних і корекційно-розвиткових засобів її цілеспрямованого розвитку в дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Таблиця 1.1

Структура та особливості формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Компонент комунікативно-мовленнєвої компетентності (КМК)	Зміст КМК (відповідно до Базового компонента)	Вікові особливості дошкільників	Специфіка формування КМК у дітей з ООП
Мовленнєвий (лінгвістичний)	Фонетична, лексична, граматична компетенції; звукова культура та словотвір	Сенситивність до засвоєння мовних норм (3-7 років); перехід від наслідування до мовних узагальнень	Системне недорозвинення мовлення: обмежений словник, аграматизми, порушення артикуляції та фонематичного сприймання тощо
Комунікативно-діяльнісний	Зв'язне мовлення (діалог, монолог); мовленнєвий етикет; невербальні засоби виразності	Інтенсивний розвиток ініціативного спілкування з дорослими й однолітками; становлення культури діалогу	Труднощі в ініціюванні комунікації; спрощене зв'язне висловлювання; активне використання жестів як компенсації тощо
Соціально-прагматичний	Соціальна взаємодія; засвоєння норм поведінки; мовлення як інструмент ігрової діяльності	Формування соціальної впевненості; первинна орієнтація в соціальних ролях через гру	Бар'єрність у соціальній інтеграції; ризик ізоляції в грі; потреба у супроводі дорослого для організації взаємодії тощо
Когнітивно-рефлексивний	Мовлення як засіб пізнання;	Інтеграція мовлення з мисленням, пам'яттю	Вторинні затримки когнітивних функцій;

Продовження таблиці 1.1

1	2	3	4
	усвідомлення мовних явищ; елементи критичного мислення	та уявою; розвиток внутрішнього мовлення	труднощі в усвідомленні помилок; потреба в наочних та ігрових методах навчання тощо

На основі систематизації змісту та специфіки формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами можемо зробити низку важливих узагальнень.

По-перше, комунікативно-мовленнєва компетентність постає як складне цілісне утворення, де порушення одного компонента (наприклад, мовленнєвого) спричиняє появу труднощів в інших сферах – когнітивній та соціально-прагматичній. По-друге, виявлена специфіка розвитку дітей з особливими освітніми потребами (мовленнєвий негативізм, низька комунікативна ініціативність, вторинні затримки когнітивних функцій) підтверджує, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в цієї категорії вихованців не може відбуватися спонтанно й потребує спеціально організованого корекційно-розвиткового впливу. Тому комунікативно-мовленнєва компетентність дитини є фундаментом для розбудови діяльнісно-поведінкового компонента готовності майбутнього вчителя-логопеда, оскільки його професійна діяльність безпосередньо залежить від глибини розуміння структури цієї компетентності: від діагностики її окремих складників до проєктування індивідуального корекційно-розвиткового освітнього маршруту. Здатність вчителя-логопеда адаптувати методичний інструментарій до особливих потреб дитини, оперативно добирати та впроваджувати корекційно-розвиткові технології (від класичної лінгводидактики до альтернативної комунікації), створювати сприятливе комунікативно-мовленнєве середовище та використовувати компенсаторні можливості мовлення становить важливий складник його професійної діяльності й забезпечує реалізацію вимог «Базового компонента дошкільної освіти» [63; 105; 158; 197; 262].

Отже, комунікативно-мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами – це підґрунтя для професійної діяльності

майбутнього вчителя-логопеда. Ефективність її залежить від того, наскільки майбутній фахівець здатен застосовувати знання про складну структуру комунікативно-мовленнєвої компетентності в реальній практиці корекційного впливу, надаючи дитині з особливими освітніми потребами рівні можливості для успішної соціалізації.

Важливим аспектом є соціалізуюча функція мовлення, оскільки для дітей з особливими освітніми потребами вона реалізується суттєво складніше, адже обмежені мовленнєві можливості можуть призводити до труднощів у взаємодії з однолітками й дорослими. Тому формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в цієї категорії дітей має не тільки педагогічне, а й соціальне значення, вона є вирішальним чинником їхньої інтеграції у суспільство. Одночасно мовлення виконує компенсаторну функцію, допомагаючи дитині подолати бар'єри в спілкуванні та надаючи доступ до освітнього процесу [152, с. 342; 178; 180].

Аналіз наукових праць у галузі дошкільної, спеціальної та інклюзивної освіти засвідчує, що однією з головних проблем формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами є необхідність поєднання інваріантних вимог «Базового компонента дошкільної освіти» з індивідуалізованими корекційно-розвитковими стратегіями [4; 11; 139; 178; 238].

Автори наголошують, що інклюзивне навчання ґрунтується на принципах індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, які передбачають адаптацію його змісту, форм і методів відповідно до індивідуальних мовленнєвих, когнітивних та психоемоційних особливостей дитини [100; 145; 324]. У зв'язку з цим ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку значно залежить від здатності майбутнього вчителя-логопеда проєктувати адаптивні освітні маршрути, добирати корекційно-розвиткові технології та створювати сприятливе комунікативно-мовленнєве середовище для кожного вихованця [74; 229]. Тут важливим є діяльнісно-поведінковий компонент готовності майбутнього вчителя-логопеда, який практично вирішує вказані завдання в інклюзивному освітньому середовищі.

Успішна реалізація завдання безпосередньо узгоджується з рівнем професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, впровадження інноваційних технологій та принципів інклюзії, що в сукупності гарантує дотримання права кожної дитини на якісну освіту й розвиток [97].

Підсумовувавши результати теоретичного аналізу змісту та структури комунікативно-мовленнєвої компетентності, зазначимо, що мовлення на дошкільному етапі онтогенезу постає як складний багатофункціональний феномен, що інтегрує комунікативну, пізнавальну, мислетворчу та компенсаторну функції. Сенситивність цього періоду актуалізує важливість цілеспрямованого формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в усіх категорій вихованців. Саме сформованість цієї компетентності як інтегрального особистісного утворення є визначальним показником готовності дітей дошкільного віку до систематичного навчання та головним чинником його успішної соціальної інтеграції в сучасний суспільний простір.

1.3 Теоретико-методологічні підходи до підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти

Модернізація вищої освіти України в умовах євроінтеграції вимагає переходу до нової парадигми підготовки вчителів-логопедів, здатних ефективно діяти в інклюзивному просторі. Сучасне реформування галузі передбачає відмову від вузькофункціональної корекції на користь комплексної професійної готовності до роботи в мультидисциплінарних командах і партнерської взаємодії з родинами дітей з особливими освітніми потребами [32; 33; 79].

Центральне місце у структурі фахової підготовки посідає комунікативно-мовленнєва компетентність, яку дослідники (А. Курінна, Л. Сущенко, О. Мисик) розглядають як базову умову продуктивності корекційно-розвиткового процесу. Вона забезпечує професійну взаємодію суб'єктів інклюзії, а також є важливим чинником

успішного мовленнєвого розвитку дошкільників [56; 126; 204; 217; 239]. Відповідно, професійна компетентність вчителя-логопеда постає як інтегрований результат опанування змісту освітньої програми та Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 (А.6) «Спеціальна освіта». Державний стандарт тлумачить інтегральну компетентність фахівця як здатність розв'язувати складні завдання у сфері корекційної та інклюзивної освіти, що реалізується через систему загальних (комунікативних, соціальних, рефлексивних) і фахових компетентностей. До останніх належать діагностика порушень мовлення, планування й здійснення корекційно-розвиткової роботи, а також застосування сучасних логопедичних методик у специфічних умовах інклюзивного середовища [225].

Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти вказує на те, що професійна діяльність вчителя-логопеда в умовах освітнього різноманіття потребує ґрунтовної фахової підготовки, високого рівня професійної мобільності, комунікативної гнучкості та здатності до швидкої адаптації сучасних корекційно-розвиткових стратегій, методів і технологій, адаптованих до індивідуальних вимог дитини [3; 71; 72; 100; 129]. Учені наголошують на важливості поєднання професійних компетентностей з розвиненими особистісними якостями, зокрема емпатією, толерантністю, емоційною стійкістю та здатністю до міждисциплінарної взаємодії, що забезпечують продуктивність психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [173].

На нашу думку, сучасний фахівець має володіти високою методичною лабільністю й розвиненими особистісними ресурсами, що забезпечують ефективну соціалізацію вихованців у динамічному інклюзивному середовищі.

На нашу думку, методична лабільність вчителя-логопеда виявляється у здатності гнучко модифікувати зміст, форми та засоби корекційно-розвиткової роботи відповідно до індивідуальних особливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами, а також ефективно поєднувати традиційні підходи з сучасними освітніми технологіями. Водночас результативність професійної діяльності значною мірою визначається сформованістю особистісних якостей фахівця, зокрема емоційної чутливості, здатності до емпатійної взаємодії, толерантності та комунікативної

адаптивності, які забезпечують ефективну співпрацю з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу. Поєднання професійної гнучкості й особистісно-ціннісних характеристик створює підґрунтя для успішної корекційно-розвиткової діяльності та підтримки повноцінного включення дитини в соціальну взаємодію.

У контексті сучасної педагогічної науки методологію розглядають як вчення про систему принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності, що забезпечує цілісне осмислення освітньої дійсності [47; 166; 175; 265].

Підтримуючи позицію О. Кушовської щодо розуміння методологічного підходу як системи принципів і способів організації наукового пізнання, у межах нашого дослідження окреслений підхід визначаємо як стратегічний орієнтир, що детермінує логіку проєктування освітнього процесу та вибір інструментарію для формування професійної підготовки й готовності майбутніх вчителів-логопедів [127].

Багатоаспектність феномену комунікативно-мовленнєвої компетентності зумовлює необхідність реалізації комплексу взаємопов'язаних засад, що дозволяють фахову підготовку вчителів-логопедів тлумачити як цілісну систему.

Провідним у нашому дослідженні є системний підхід, який у педагогічній науці ґрунтується на понятті «система», під яким маємо на увазі комплекс взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдину цілісність [267]. Спираючись на базові положення загальної теорії систем (Л. фон Берталанфі), підготовку майбутніх вчителів-логопедів вивчаємо як складну динамічну структуру, що містить взаємозалежні компоненти: цільовий, змістовий, технологічний і результативний [66; 127], а застосування вказаного підходу здійснюється на принципах цілісності, ієрархічності та полісистемності [267]. Це дозволяє інтерпретувати професійну підготовку вчителя-логопеда як специфічну педагогічну систему, що, за Н. Кузьміною, становить сукупність взаємозалежних структурних і функціональних компонентів. Також науковиця описує цільовий компонент як системоутворювальний чинник педагогічної системи, що впливає на логіку її побудови, змістове наповнення, добір форм, методів і засобів навчання, а також прогнозований результат професійної підготовки [66].

У контексті нашого дослідження змістовим наповненням такого цільового компонента виступає мета підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Саме вона визначає концепцію побудови розробленої структурно-функціональної моделі, логіку добору її змісту, організаційно-педагогічних умов, технологій та очікуваних результатів.

Цільовий компонент визначає архітектуру всієї системи: змістове наповнення професійної підготовки, вибір корекційно-розвиткових технологій та характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і майбутніми вчителями-логопедами. Тут мета розглядається в єдності процесуального та результативного аспектів, де кінцевим результатом функціонування системи є сформована професійна готовність майбутнього вчителя-логопеда до забезпечення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Застосування системного підходу допомагає впорядкувати зміст освітнього матеріалу та забезпечити ефективне управління процесом його засвоєння. У такому контексті професійна діяльність майбутнього вчителя-логопеда постає як цілісна система, що охоплює комплекс знань, умінь і професійно важливих якостей, необхідних для реалізації діагностично-консультативної, корекційно-педагогічної та дослідницької функцій [127; 262, с.145].

Отже, системний підхід забезпечує цілісне бачення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, дозволяє встановити взаємозв'язки між її структурними компонентами та сприяє ефективному формуванню професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Акцент на здатності майбутнього вчителя-логопеда практично реалізовувати ці функції в мінливих умовах професійного середовища виявив доцільність залучення компетентнісного підходу. Якщо системна методологія визначає структуру підготовки, то компетентнісна парадигма зміщує фокус із процесу накопичення теоретичних знань на формування готовності майбутнього вчителя-логопеда успішно

застосовувати їх для розв'язання складних завдань в інклюзивному освітньому середовищі [13; 142].

Компетентнісний підхід у системі вищої освіти спрямований на формування інтегральних результатів навчання, що поєднують загальні та фахові компетентності здобувачів. Теоретико-методологічне підґрунтя цієї парадигми ґрунтовно описано в працях Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєвої та інших науковців, за якими компетентність – це багатовимірний феномен [203].

Аналіз наукового дискурсу дає можливість окреслити компетентнісний підхід як стратегічну переорієнтацію освітнього процесу від трансляції знань до формування готовності особистості до продуктивної діяльності. У межах цієї парадигми компетентність є головним результатом підготовки вчителів-логопедів, чия діяльність спрямована на розвиток, навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення. У центрі досліджень останніх років (П. Бачинський, Л. Сень, Г. Терещук) було виділення переліку фахових компетенцій, необхідних для успішної реалізації корекційно-розвиткового впливу [199; 255].

Комплексний характер компетентнісного підходу дозволяє синтезувати теоретичну базу та практичний досвід майбутнього вчителя-логопеда у здатність ефективно розв'язувати складні завдання в інклюзивному освітньому середовищі. На наше переконання, реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів має відбуватися системно за стратегічними напрямками, що відображають логіку фахового становлення особистості:

- організаційно-змістовий: передбачає модернізацію освітньо-професійних програм через упровадження дисциплін, спрямованих на розвиток фахових комунікативних навичок студентів, опанування методик адаптації дитячої літератури до потреб дітей з особливими освітніми потребами та вивчення інноваційних технологій розвитку мовлення;

- процесуально-технологічний: фокусується на широкому застосуванні інтерактивних методів навчання, комунікативно-мовленнєвих тренінгів і моделюванні реальних ситуацій інклюзивної взаємодії, що є базою для формування діяльнісно-поведінкового складника професійної готовності;

- практико-орієнтований: спрямований на посилення корекційно-педагогічної практики через партнерство зі стейкхолдерами й розширення баз підготовки, що приводить до трансформації теоретичних знань у стійкі професійні вміння;

- діагностико-результативний: орієнтує на створення системи моніторингу за виділеними критеріями (теоретико-когнітивним, мотиваційно-ціннісним, комунікативно-мовленнєвим і діяльнісно-практичним), що, зі свого боку, дозволяє відстежувати динаміку зростання фахової майстерності на різних етапах навчання [151; 160; 199].

Отже, компетентнісний підхід у межах нашого дослідження розглядаємо як методологічну основу професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування здатності ефективно здійснювати корекційно-розвиткову, комунікативну та професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.

Оскільки набуття професійних компетентностей є тривалим і стадіальним процесом, рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі зазнає якісних змін протягом усього періоду професійної підготовки – від початкового теоретичного осмислення проблеми до етапу результативної рефлексії.

З огляду на стадіальність процесу фахового становлення, логічним є залучення практико-орієнтованого підходу, який відповідає за інструментальну реалізацію компетентнісної парадигми. За науковим поясненням, діяльність – це специфічна форма активності суб'єкта, що спрямована на перетворення навколишнього середовища та самовдосконалення особистості [257]. У межах нашої роботи ми її вивчаємо як активну форму професійної взаємодії, де майбутній фахівець постає справжнім суб'єктом освітнього процесу. Таке розуміння передбачає не тільки механічне засвоєння алгоритмів, а цілісний процес: від усвідомлення мотивів і мети корекційного впливу до самостійного добору засобів та оцінки досягнутого результату. Цей підхід створює методологічне підґрунтя для переходу майбутнього

вчителя-логопеда з пасивного отримувача знань у активного суб'єкта логопедичної практики, здатного до автономної професійної діяльності та прийняття відповідальних рішень в умовах інклюзивного навчання.

Теоретичні засади практико-орієнтованого підходу, всебічно проаналізовані в працях І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Підласого та інших [6], дозволяють сприймати діяльність як реальний механізм трансформації теоретичних знань у професійні вміння. У межах цього підходу підготовка майбутніх вчителів-логопедів виходить з локаційних суто академічних положень і фокусується на залученні їх до активного розв'язання професійно значущих ситуацій у діагностико-аналітичній та комунікативно-мовленнєвій сферах.

Важливою умовою реалізації практико-орієнтованих засад є моделювання реальних умов інклюзивного освітнього середовища [233]. Це уможливорює набуття майбутніми вчителями-логопедами досвіду безпосередньої взаємодії з вихованцями та їхніми родинами, а також набуття навичок міжфахової співпраці в мультидисциплінарних командах. У цьому контексті педагогічна діяльність постає як цілісний процес, що інтегрує мотиваційні, когнітивні й діяльнісно-практичні компоненти та формує готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Сутність практико-орієнтованого підходу полягає у спрямуванні освітнього процесу на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда через усвідомлення ним цілей власного розвитку та вибір адекватних форм діяльності. У межах цього підходу доцільно виділити два взаємопов'язані рівні реалізації: допрофесійний, що фокусується на закладанні теоретико-методологічного базису, та професійний, спрямований на безпосереднє оволодіння спеціальними логокорекційними вміннями [36; 212].

На нашу думку, така стадіальність забезпечує поступову інтеграцію знань у практичну площину, де ключовим аспектом постає створення умов для застосування здобутих навичок у ситуаціях, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Це дозволяє майбутньому вчителю-логопеду засвоїти алгоритми роботи і

підготуватися до виконання складних завдань в інклюзивному освітньому середовищі, що повністю відповідає логіці стадіального становлення особистості.

Реалізація практико-орієнтованих засад здійснювалася через наскрізну систему практик Запорізького національного університету, передбачених навчальним планом підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Під час проходження практики майбутні вчителі-логопеди знайомилися зі специфікою діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних установ і спеціалізованих закладів освіти, де безпосередньо відігравали роль вчителя-логопеда в роботі мультидисциплінарної команди.

Наукові дослідження засвідчують, що професійне становлення майбутнього вчителя-логопеда відбувається при поступовому переході від спостереження за роботою мультидисциплінарних команд до самостійного моделювання корекційного процесу. Це допомагає опанувати методику проведення занять, відпрацювати етичні норми та сформувати готовність до комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [212].

Аналізований підхід узгоджується із сучасними міжнародними тенденціями професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, орієнтованими на посилення практичної складової, розвиток професійної мобільності та формування готовності до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [224].

Отже, практико-орієнтований підхід у межах нашого дослідження розглядаємо як методологічну основу професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, яка сприяє поєднанню теоретичних знань із реальним досвідом корекційно-розвиткової діяльності, набуттю практичного досвіду професійної взаємодії та формуванню готовності до комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Разом із тим складність професійних завдань, що постають перед майбутніми вчителями-логопедами у процесі роботи в інклюзивному освітньому середовищі, актуалізує необхідність застосування міждисциплінарного підходу

Міждисциплінарний підхід постає інтегральною характеристикою фахової підготовки вчителя-логопеда, забезпечуючи синтез знань із суміжних галузей для комплексного розв'язання професійних завдань. Теоретичні засади цього підходу,

розроблені у працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало та інших науковців, розглядають міждисциплінарність як дидактичний принцип формування цілісного світогляду майбутнього фахівця [173].

Окреслений підхід інтегрує лінгвістичні, медико-біологічні й психолого-педагогічні знання в цілісну систему професійного мислення логопеда. Таке поєднання знань спрощує перехід від вузькопрофільного аналізу порушення до комплексного розуміння психофізіологічних і соціальних потреб дитини. Це стає підґрунтям для діагностико-корекційної діяльності та формує готовність майбутнього вчителя-логопеда до партнерської взаємодії в мультидисциплінарній команді інклюзивного освітнього середовища [143; 272].

Відповідно, міждисциплінарність є дидактичним принципом і механізмом підвищення якості супроводу дітей зі складними порушеннями мовлення. Його застосування у професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів забезпечує інтеграцію знань із різних галузей, формування системного бачення професійної діяльності та готовності до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Це викликало потребу звернення до студентоцентрованого підходу, який породжує суб'єктну позицію майбутнього фахівця в процесі такого інтегрованого навчання.

У сучасній європейській освітній парадигмі студентоцентрований підхід під майбутнім фахівцем має на увазі активного суб'єкта освітнього процесу. Теоретичні засади цього підходу, розкриті в працях В. Бахрушина, О. Заблоцької, Г. Удовіченко, ґрунтуються на визнанні цінності особистості студента, необхідності врахування його індивідуальних освітніх потреб, професійних інтересів і можливостей, що обумовлює особистісну спрямованість професійної підготовки та активізацію суб'єктної позиції майбутнього фахівця [17; 183]. Сутність студентоцентрованості полягає в переході від трансляції знань до партнерської взаємодії, що опирається на взаємоповагу та довіру. Це дозволяє майбутньому вчителю-логопеду самостійно проєктувати власну освітню траєкторію, враховуючи індивідуальні запити та професійні інтереси [269].

Реалізація описаного підходу сприяє розвитку критичного мислення, автономності та відповідальності здобувача за результати навчання. Для логопедичної освіти це має особливу вагу, оскільки досвід суб'єкт-суб'єктної

взаємодії в університеті стає моделлю для майбутньої гуманістичної співпраці вчителя-логопеда з дитиною, яка має особливі освітні потреби, та її родиною.

Студентоцентризований підхід втілюється через варіативність освітніх програм закладів вищої освіти, що дозволяє здобувачам самостійно проєктувати індивідуальні траєкторії навчання. Можливість вільного вибору дисциплін і регулярне оновлення їхнього змісту започатковують академічну автономію, відповідальність і професійну ідентичність майбутнього вчителя-логопеда. Це забезпечує гнучкість їхньої професійної підготовки відповідно до динамічних запитів інклюзивного освітнього середовища [269].

У контексті нашого дослідження *комунікативний підхід* визначає професійну підготовку вчителя-логопеда як процес формування специфічної компетентності, базисом якої є суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Впровадження цього підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів засноване на концепції В. Семиченко [239, с. 15-16], де особистісні якості фахівця трансформуються у професійні інструменти: товариськість та контактність стають передумовою подолання комунікативних перешкод у межах міжособистісної взаємодії «логопед-дитина», а ініціативність і діалогічність гарантують конструктивне партнерство в мультидисциплінарній команді. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативно-мовленнєву готовність майбутнього вчителя-логопеда як особистісну рису та як першорядну умову ефективності корекційно-розвиткового процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Застосування комунікативного підходу в інклюзивному освітньому середовищі набуває ознак стратегічного інструменту, що підтримує партнерську взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу – від медичних працівників до батьків дитини [187]. У цьому контексті комунікативна компетентність вчителя-логопеда постає не тільки як фахова здатність, а також як чинник створення безпечного середовища довіри й підтримки. В атмосфері безпеки й довіри можлива успішна корекційно-розвиткова діяльність і соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, де коректна діалогічність вчителя-логопеда гарантує врахування інтересів дитини як рівноправного учасника комунікації. Отже, поєднання комунікативних

засад із принципами інклюзії формує цілісний фундамент для ефективної корекційно-розвиткової діяльності [197].

Практичне використання комунікативного підходу в підготовці майбутніх вчителів-логопедів відбувається через введення фахових дисциплін («Культура і техніка мовлення корекційного педагога», «Українська мова професійного спрямування») та активне застосування інтерактивних методів навчання. Впровадження тренінгів, кейс-методів і рольового моделювання ситуацій, максимально наближених до умов інклюзії, дозволяє здобувачам відпрацьовувати стратегії подолання комунікативних перешкод та навички партнерської взаємодії з усіма учасниками мультидисциплінарної команди. Як наслідок, освоєння технік ефективного діалогу трансформується в уміння створювати атмосферу довіри й забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами [235].

Гуманістичне спрямування сучасної освіти передбачає пріоритетність аксіологічного підходу, який розглядає освітній процес як механізм трансляції соціокультурних цінностей та етичних норм. У професійній підготовці вчителя-логопеда цей підхід перетворює теоретичні знання у світоглядні орієнтири, формуючи ціннісне ставлення до дитини з особливими освітніми потребами [16; 25; 85].

Провідними векторами аксіологізації в межах нашого дослідження постають гуманізм і толерантність, що є моральними якостями та фундаментальною умовою ефективності логокорекційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретичний базис аксіологічного підходу тут доповнюється концептуальними положеннями Н. Ткачової та С. Вітвицької. Наприклад, за принципами рівноправності ціннісних систем і діалогу між традиціями та інноваціями (за Н. Ткачовою) розглядаємо професійну етику майбутнього вчителя-логопеда як динамічну структуру, що ґрунтується на толерантності й соціокультурному прагматизмі. Своєю чергою, позиція С. Вітвицької щодо формування гуманістичного типу особистості здобувача передбачає акцент на внутрішній готовності майбутнього вчителя-логопеда до самовдосконалення. У синергії ці погляди обґрунтовують

аксіологічну модель підготовки, де прийняття гуманістичних ідеалів стає етичною нормою, а також головною професійною вимогою в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [35, с. 66; 241, с. 212; 241].

Узагальнивши викладене вище, наголосимо на тому, що аксіологізація підготовки майбутніх вчителів-логопедів трансформує освітній процес у простір ціннісно-професійного самовизначення. Власний погляд на реалізацію цього підходу дозволяє стверджувати, що професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда є дієвою лише за умови її нерозривного зв'язку з гуманістичними установками. У такому контексті опанування корекційних технологій постає не як механічне накопичення знань, а як свідомий етичний акт, спрямований на підтримку дитини з особливими освітніми потребами. Отже, сформована система ціннісних орієнтирів – це внутрішній стабілізатор діяльності майбутнього вчителя-логопеда, що забезпечує його готовність до етично відповідальної та фахово ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Як підсумок констатуємо, що формування професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда є багатовимірним процесом, побудованим на синергії методологічних підходів. Зокрема, системний підхід гарантує цілісність структури професійної підготовки, тоді як компетентнісний та практико-орієнтований фокусують увагу на операційній готовності майбутнього вчителя-логопеда до логокорекційної діяльності. Міждисциплінарний підхід забезпечує фундаментальний синтез знань, а студентоцентрований створює умови для проєктування індивідуальної освітньої траєкторії. Натомість комунікативний і аксіологічний підходи закладають етичну й діалогічну основу професійної взаємодії. Така методологічна сукупність дозволяє підготувати вчителя-логопеда нового покоління, який майстерно володіє корекційним інструментарієм і транслює цінності інклюзії, надаючи якісну допомогу дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасних викликів.

Методологічний базис підготовки майбутніх вчителів-логопедів ґрунтується на узгодженому поєднанні сучасних наукових підходів і впорядкованій системі принципів, що є регуляторами змістово-процесуальних аспектів навчання [45]. Ми ж принципи освітнього процесу розглядаємо не тільки як сукупність нормативних

вимог, а як стратегічний базис, що визначає ефективність формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Їхнє дотримання дозволяє перетворити професійну підготовку на цілісну систему, здатну гнучко адаптуватися до запитів інклюзивного освітнього середовища й забезпечувати всебічний професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя-логопеда. Систему взаємопов'язаних принципів класифікуємо за трьома рівнями.

1. Загальнопедагогічні принципи, що визначають фундаментальні вимоги до організації освітнього процесу:

- *науковості і системності*: гарантують обґрунтованість знань і логічну послідовність викладання фахового матеріалу;
- *свідомості й активності*: спрямовують здобувачів на усвідомлене оволодіння методиками корекції та стимулюють пізнавальну самостійність;
- *зв'язку навчання з практикою*: забезпечують апробацію теоретичних знань у реальних умовах інклюзивного середовища [45; 166; 175].

2. Специфічні принципи професійної підготовки, які враховують вузькопрофільний характер навчання майбутніх вчителів-логопедів і спрямовують освітній процес на формування їхньої фахової ідентичності:

- *інтеграції навчальної та наукової діяльності*: передбачають залучення студентів до наукового пошуку викладачів у сфері спеціальної педагогіки;
- *професіоналізації*: орієнтують зміст освіти на формування конкретних практичних умінь і аналітичних навичок, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- *спільної діяльності* (суб'єкт-суб'єктної взаємодії): ґрунтуються на принципах партнерства, емпатії та демократизму у взаємодії «викладач – студент».

3. Принципи інклюзивної освіти, що визначають ціннісну й організаційну основу майбутньої діяльності вчителя-логопеда:

- *визнання цінності особистості*: постулює рівний доступ до навчання й повагу до індивідуального розвитку кожної дитини;

- *командного підходу*: спрямовує на комплексний вплив і взаємодію в межах мультидисциплінарної команди;
- *особистісної орієнтації*: зумовлює зміну стандартів підготовки майбутніх вчителів-логопедів відповідно до індивідуальних потреб вихованця [186].

За результатами теоретико-методологічного аналізу, розглядаємо формування професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда як багатогранний процес, успішність якого визначається концептуальною єдністю наукових підходів і впорядкованою системою принципів.

На наше переконання, методологічну основу дослідження утворює сукупність взаємодоповнюючих засад, де системний та міждисциплінарний складники гарантують цілісність і фундаментальний синтез знань, водночас компетентнісний та практико-орієнтований підходи забезпечують функціональну готовність майбутнього вчителя-логопеда до логокорекційної діяльності. Водночас студентоцентрованість у поєднанні з комунікативним та аксіологічним підходами формує індивідуальну траєкторію навчання й закладає морально-етичне підґрунтя майбутньої професійної взаємодії. Вважаємо, що впровадження цих засад на загально-педагогічному, специфічному та інклюзивному рівнях стає дієвим інструментом становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.

Отже, вказана сукупність підходів і принципів забезпечує методологічну цілісність наукового пошуку та є теоретичним підґрунтям для побудови структурно-функціональної моделі підготовки фахівця. Окреслений базис слугує основою для подальшої деталізації компонентної структури професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників в інклюзивному середовищі. Ця структура в подальшому розглядатиметься як змістовий концепт досліджуваного процесу.

1.4 Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки вчителів-логопедів

Звернення до зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки вчителів-логопедів є необхідною умовою виявлення провідних тенденцій, спільних закономірностей і специфічних особливостей професійної освіти в умовах розвитку інклюзивного освітнього середовища. Такий аналіз дає змогу узагальнити ефективні практики та окреслити перспективні напрями модернізації національної системи підготовки фахівців. На нашу думку, успішність професійної підготовки вчителів-логопедів суттєвою мірою визначається здатністю освітніх систем інтегрувати міжнародний досвід із національними традиціями й освітніми потребами.

Вивчення зарубіжного досвіду показало, що інституціоналізація логопедії на міжнародному рівні розпочалася у 1924 році з проведення першого Міжнародного конгресу з логопедії та фоніатрії, у межах якого було створено Міжнародну асоціацію логопедії та фоніатрії (International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)) [301]. Далі розвиток галузі відбувався через поєднання медичних, педагогічних і психологічних підходів, що знайшло відображення у працях провідних науковців кінця XX ст. та стало підґрунтям сучасних стандартів логопедичної допомоги [224; 307].

Важливу роль у стандартизації професійної підготовки відіграють міжнародні та регіональні організації. У Європі функції координації та гармонізації освітніх програм виконує Європейська асоціація логопедичної та мовної терапії (ESLA) [298], тоді як у США визначальним регулятором є Американська асоціація мовлення, мови та слуху (ASHA) [281], яка через механізми акредитації забезпечує єдність вимог до підготовки фахівців, а Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти сприяє впровадженню інклюзивних підходів у національні освітні системи, що безпосередньо впливає на зміст підготовки терапевтів мовлення [280; 297; 302; 308; 317; 318; 329].

Сучасний етап розвитку освіти характеризується утвердженням цінностей інклюзії, орієнтацією на індивідуальні освітні потреби й забезпеченням доступності

якісної освіти для всіх категорій дітей. У цьому контексті актуальності набуває підготовка фахівців у галузі логопедії, здатних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами й забезпечувати їхній повноцінний мовленнєвий і соціальний розвиток [286; 306;].

Вітчизняний науковий дискурс представлений низкою праць, присвячених розвитку інклюзивної освіти, серед яких чільне місце посідають розвідки Т. Борохвіної [19], М. Захарчук [83; 84], А. Колупаєвої [106], О. Мартинчук [148], І. Малишевської [147], С. Миронової [157], у яких розкрито теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти, специфіка організації інклюзивного освітнього середовища, проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів і психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Зростання уваги до проблем дітей з особливими освітніми потребами зумовило підвищення соціального запиту на фахівців корекційно-педагогічного профілю, здатних надавати комплексну допомогу як дітям, так і їхнім сім'ям [279; 331]. Це актуалізувало необхідність удосконалення системи професійної підготовки, розширення спектра спеціалізацій і підвищення рівня кваліфікації педагогів. Серед таких фахівців провідну роль відіграють вчителі-логопеди, які допомагають формувати комунікативно-мовленнєву компетентність у дітей з особливими освітніми потребами та сприяють їхній успішній інтеграції в інклюзивне освітнє середовище [148; 320].

У межах нашої роботи використовуємо термін «*вчитель-логопед*» як базовий, що відповідає національній освітній практиці. У професійній термінології США офіційним відповідником посади вчителя-логопеда є *Speech-Language Pathologist (SLP)*, закріплений Американською асоціацією мовлення, мови та слуху (ASHA) [280], тоді як у сфері освіти застосовується уточнене поняття *School-Based Speech-Language Pathologist*, що номінує фахівця, який здійснює логопедичну практику безпосередньо в закладах освіти. У європейській термінології посада вчителя-логопеда позначається поняттям *Speech and Language Therapist*, що є поширеним у країнах ЄС, тоді як у Центральній та Східній Європі функціонує назва *Logopedist / Logoped*, а у франкомовних країнах – *Orthophoniste*. Термінологічні

відмінності в позначенні професії відображають різні традиції її розвитку. З огляду на це, у тексті роботи вказані терміни використовуються як функціонально співвідносні, з урахуванням контексту національних освітніх систем.

Логічним кроком у подальшому дослідженні є порівняльний аналіз освітніх програм підготовки фахівців у галузі логопедії (вчителів-логопедів у вітчизняній та терапевтів мовлення – у зарубіжній практиці) у європейських, американських та українських закладах вищої освіти. Окремі аспекти порівняльного аналізу освітніх моделей підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти у країнах Європи та США вже висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, які акцентують увагу на особливостях організації практичної підготовки, міждисциплінарній взаємодії та компетентнісній спрямованості професійного навчання [235; 270; 289].

Для порівняльного аналізу було обрано такі провідні закордонні університети: European University Cyprus (Кіпр) [300], Ghent University (Бельгія) [292], University of Siena (Італія) [335], Hochschule Bremen (Німеччина) [295], Instituto Superior de Estudios Psicológicos (Іспанія) [304], University of Lancashire (Велика Британія) [336] та University of Arizona [334], Northwestern University (США) [315]. Матеріали навчальних планів окремих закордонних університетів, використані у процесі порівняльного аналізу, наведено у додатках А-А.2.

Серед українських закладів вищої освіти розглянуто освітні програми «Логопедія», що реалізуються в межах спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта» у Запорізькому національному університеті [82], Дніпровському національному університету імені Олеся Гончара [68], Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка [141], Львівському національному університеті імені Івана Франка [144].

Порівняльний аналіз здійснювався за такими критеріями: структура підготовки, зміст освітніх програм, співвідношення теоретичної і практичної складових, рівень інтеграції інклюзивного компонента та вимоги до професійної сертифікації.

Під час аналізу було вивчено 8 освітніх програм закордонних університетів (Ghent, Siena, Bremen, ISEP, Cyprus, Lancashire, Northwestern, Arizona) за тематичними блоками: анатомія/нейронауки, лінгвістика, клінічні патології, методики корекції,

аугментативна та альтернативна комунікація, раннє втручання, практичні стажування, дослідницькі курси, інклюзивний компонент тощо. Результати аналізу представлено в узагальненій таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Узагальнена порівняльна характеристика тематичних блоків освітніх програм підготовки вчителів-логопедів зарубіжних університетів

Тематичний блок	Приклад назви курсів (англ./італ./німецьк.)	К-сть програм (з 8)
1	2	3
Анатомія/Нейронауки	Anatomy/Physiology of Speech Mechanism; <i>Anatomia Umana, Fundamentals of Neuroanatomy</i>	8
Лінгвістика/Фонетика	Speech Science; Glottologia e Linguistica; Language Science	7
Клінічні розлади	Developmental Speech/Language Disorders; Aphasia; Dysphagia; <i>Pathologie di Linguaggio</i>	8
Методики корекції	Clinical Methods (ped./adult); Metodologia della/ <i>Metodologia della Riabilitazione</i> ; Conditions Across Lifespan	7
Аугментативна та альтернативна комунікація (ААС)	Augmentative & Alternative Communication; AAC across Lifespan	3
Раннє втручання	Language in Birth-5; Pediatric Clinical Methods; Early Intervention	3
Практика/стажування	Clinical Internship/Practice Modules (семестрові стажування)	8
Дослідницькі курси	Research Methods; <i>Wissenschaftliches Praxisprojekt</i> Evidence-Based Practice	6
Інклюзивний компонент	Inclusive Clinical Services; Special Education; Bilingualism/Diversity	3

Порівняльна характеристика тематичних блоків освітніх програм підготовки терапевтів мовлення зарубіжних університетів була складена на основі обробки даних офіційних сайтів зазначених вище університетів. Вона демонструє, що навчальні плани цих закладів здебільшого включають курси з анатомії, фізіології, фонетики/лінгвістики, психолінгвістики, а також спеціалізовані дисципліни з порушень мовлення (розвиткових і набутого походження). Професійні практики (клінічні стажування) та дослідницькі курси наявні в усіх програмах. Інклюзивний компонент явно виражений насамперед у курсах університетів США (наприклад, Inclusive Clinical Services). Відмінність європейської моделі підготовки полягає в тому, що інклюзивний компонент не функціонує як самостійний блок, а наскрізно

інтегрується в практику та спеціалізовані дисципліни, забезпечуючи готовність майбутніх терапевтів мовлення до роботи з дітьми різних вікових категорій в інклюзивному освітньому середовищі (Додатки А; А.1).

Наголосимо й на тому, що навчальні програми підготовки терапевтів-мовлення у США та Європі мають спільну орієнтацію на міждисциплінарний підхід, інтеграцію медико-біологічних, лінгвістичних і клінічних дисциплін. Важливий акцент в освітніх програмах має клінічна підготовки, що складає майже 30-40% їхнього обсягу. Наприклад, University of Central Lancashire [336] передбачає понад 500 годин практики у системі NHS, а University of Arizona [334] – щорічні клінічні студії по 9 кредитів.

Зауважимо й на тому, що освітній процес у зарубіжних університетах часто організовується на медичних факультетах і за дуальною моделлю, яка поєднує теоретичне навчання в університеті з інтенсивною практичною підготовкою в клініках та медичних центрах. Обов'язкове проходження клінічної практики є ключовим елементом професійної освіти, оскільки сприяє формуванню практичних умінь майбутніх вчителів-логопедів [288; 309].

Американська модель професійної підготовки терапевтів мовлення реалізується як у класичних університетах, так і в спеціалізованих медичних коледжах та інститутах. Вона передбачає багаторівневу структуру підготовки (бакалаврат, магістратура, докторантура), проте ключовим є магістерський рівень, який надає право на практичну діяльність. У США існує специфічна вимога: для того, щоб стати *School-Based Speech-Language Pathologist* (терапевт мовлення, який буде працювати безпосередньо в закладах освіти), здобувачі спочатку повинні отримати базову педагогічну освіту, після чого продовжують навчання в магістратурі чи докторантурі за спеціалізованими програмами з логопедії. Такий підхід підкреслює значення педагогічної підготовки як фундаменту для подальшого професійного становлення терапевта мовлення. Після завершення магістратури майбутні терапевти мовлення проходять сертифікацію клінічної компетентності і складають національний іспит, що відкриває можливості професійної діяльності та подальшого наукового розвитку на рівні PhD [167; 224].

Підготовка терапевтів мовлення закордоном регламентується професійними стандартами. Наприклад, у США це стандарти ASHA, які передбачають обов'язкове поєднання теоретичного навчання з клінічною практикою, розвиток навичок взаємодії з родинами і використання сучасних комунікативних технологій [257, с. 334]. У європейських країнах освітні стандарти регламентуються міжнародними професійними асоціаціями ESLA та IALP, які гармонізують програми й забезпечують узгодженість вимог до клінічної практики та розвитку професійних компетентностей.

На відміну від зарубіжних моделей, українські університети проводять підготовку вчителів-логопедів у межах педагогічних факультетів, що забезпечує сильний психолого-педагогічний компонент. Цикл загальної підготовки включає базові медико-біологічні дисципліни, пов'язані з анатомією та фізіологією дитини, нейрофізіологією тощо, що узгоджується з міжнародними тенденціями побудови логопедичних освітніх програм, де базові медико-біологічні дисципліни становлять основу професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда. На нашу думку, така узгодженість свідчить про поступову гармонізацію української моделі підготовки вчителів-логопедів з європейськими стандартами, де медико-біологічний цикл розглядається як ключовий елемент формування клінічного мислення й діагностичних навичок майбутнього фахівця.

Практична підготовка майбутніх вчителів-логопедів у більшості українських ЗВО інтегрована вже з перших курсів, де навчальна практика переважно передбачена на 1-2 курсах, а виробнича – на 3-4. Вона проходить у різних закладах освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, медичних установах, реабілітаційних закладах тощо. Така послідовність забезпечує раннє занурення майбутніх вчителів-логопедів у професійну діяльність і сприяє поступовому формуванню практичних умінь і професійних компетентностей. Подібна організація практичної підготовки узгоджується із зарубіжними стандартами, де клінічна практика становить значну частину навчального плану й розглядається як головний чинник професійного становлення майбутнього вчителя-логопеда.

Узагальнені результати аналізу навчальних планів провідних університетів США, Європи та України подані в таблиці, що відображає структурні блоки дисциплін та їхні спільні і відмінні ознаки (табл. 1.3). Порівняльний аналіз дозволив виявити спільні тенденції розвитку сучасної логопедичної освіти, зокрема посилення міждисциплінарності, практико-орієнтованості та інклюзивної спрямованості професійної підготовки. Водночас встановлено, що українська модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів зберігає більш виражений психолого-педагогічний характер, тоді як у низці зарубіжних програм домінує клініко-терапевтична орієнтація професійної освіти.

Таблиця 1.3

Узагальнені результати аналізу навчальних планів провідних університетів США, Європи та України

Блок дисциплін	США (Northwestern, Boston, Arizona)	Європа European University Cyprus (Kıpr), Ghent University (Бельгія), University of Siena (Італія) тощо	Україна (педагогічні університети)
1	2	3	4
Базові науки	Анатомія та фізіологія; Нейроанатомія; Біологія; Генетика	Анатомія та фізіологія в логопедії; Нейрофізіологія; Біологія	Педагогіка; Анатомія та фізіологія; Нейрофізіологія; Нейропсихологія;
Мовознавство	Фонетика і фонологія; Мовознавство; Психолінгвістика	Мова і життєвий цикл; Вступ до білінгвізму; Фонетика	Українська мова професійного спрямування; Культура та техніка мовлення вчителя-логопеда; Психолінгвістика
Психологія та соціальні науки	Розвиткова та когнітивна психологія; Геронтологія; Соціологія	Розвиткова психологія; Раннє втручання; Консультування	Загальна та вікова психологія; Логопсихологія; Основи інклюзії; Спеціальна психологія; Психолого-педагогічна діагностика тощо

Продовження таблиці 1.3

1	2	3	3
Клінічні дисципліни	Порушення голосу; Порушення темпу мовлення (заїкання); Афазія; Дисфагія; Дитячі мовленнєві порушення	Клінічна практика (клініка ЄУК); Порушення мовлення і мови	Логопедія; Сурдопедагогіка; Спеціальні методики (дошкільного виховання, розвитку або навчання мовлення; Логоритміка; Артикуляційна гімнастика та логопедичний масаж тощо
Дослідницькі навички	Статистика; Методологія досліджень; Академічне письмо	Дослідницькі проєкти; Практика, заснована на доказах	Методологія наукового дослідження; Академічне письмо
Технології та інновації	Альтернативна та додаткова комунікація; Нові технології в терапії	ААС; Жестова мова; ІКТ у терапії	Інформаційні технології в логопедії; Альтернативна та додаткова комунікація; Інноваційні ігрові та логопедичні технології; Технології
Практика	Клінічна практика (3-4 семестри); Стажування	Клініка мовлення та слуху ЄУК; Зовнішні стажування; Клінічні модулі Турку	Навчальна та виробнича практика: у закладах дошкільної освіти, зокрема в інклюзивних групах; у школах, інклюзивних класах, лікарнях, Інклюзивно-ресурсних центрах, спеціалізованих закладах освіти, реабілітаційних центрах тощо
Фінальний етап	Підсумковий проєкт / Магістерська робота	Бакалаврська робота / Дослідницький проєкт	Бакалаврська / Магістерська робота;

Порівняльна характеристика змістових блоків освітніх програм засвідчує спільну структурну основу підготовки вчителів-логопедів у різних країнах, проте з виразними концептуальними відмінностями. У програмах США (Northwestern, Arizona) домінує клініко-медична спрямованість: значна частка дисциплін присвячена нейроанатомії, фізіології мовлення, патологіям голосу, афазії, дисфагії та порушенням темпу мовлення. Європейські університети (University Cyprus (Кіпр),

Ghent University (Бельгія), University of Siena (Італія)) поєднують медичний і педагогічний підходи, акцентуючи на міждисциплінарності, ранньому втручанні, консультуванні та практиці, заснованій на доказах (Evidence-Based Practice).

Українські педагогічні університети демонструють власну модель, орієнтовану на психолого-педагогічну й соціальну складову професійної підготовки. Важливою особливістю українських програм є широкий спектр варіативної складової, яка дозволяє майбутнім вчителям-логопедам обирати вузькопрофільні дисципліни та сучасні логопедичні технології. Серед них: «Ігрові технології у роботі логопеда», «Українська жестова мова», «Олігофренопедагогіка», «Альтернативна та додаткова комунікація», «Логопедична реабілітація дорослих з ТПМ» тощо. Такий підхід в освітніх програмах українських університетів формує багатовекторну професійну компетентність майбутніх вчителів-логопедів, що охоплює педагогічний, клінічний, технологічний та соціальний аспекти логопедичної діяльності.

На нашу думку, широкий спектр варіативності розширює можливості професійної спеціалізації та забезпечує відповідність українських програм міжнародним стандартам, де акцент робиться на практикоорієнтованості, міждисциплінарності та інклюзивності. Отже, українська система підготовки вчителів-логопедів демонструє поступову гармонізацію з європейською та американською моделями, зберігаючи власну педагогічну ідентичність, але розширюючи клінічну, технологічну й дослідницьку складові професійної освіти вчителів-логопедів.

Проведений порівняльний аналіз дозволив виділити позитивні характеристики освітніх моделей підготовки майбутніх терапевтів мовлення/вчителів-логопедів, а також виявити окремі суперечності, що потребують подальшого осмислення та вдосконалення, оскільки вони впливають на ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Інклюзивний компонент у більшості зарубіжних програм реалізується переважно опосередковано – через інтеграцію в клінічні й методичні дисципліни, і лише в окремих випадках постає як самостійний об'єкт цілеспрямованого

формування професійної готовності майбутніх фахівців. Такий підхід сприяє міждисциплінарності підготовки, проте водночас може ускладнювати системне осмислення специфіки організації інклюзивного освітнього середовища, що зумовлює певну невідповідність між задекларованими принципами інклюзивної освіти та особливостями їхнього практичного застосування.

Попри високий рівень стандартизації та виражену клінічну спрямованість програм у США та країнах Європи, результати аналізу демонструють наявність дискусійних аспектів, пов'язаних із домінуванням медико-клінічної моделі. Така орієнтація не завжди забезпечує належне формування педагогічних умінь, необхідних для ефективної роботи з дітьми дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Це проявляється в недостатньо системному представленні методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в природних для дитини освітніх, ігрових і соціальних контекстах, що потребує подальшої інтеграції педагогічного компонента в клінічну підготовку терапевтів мовлення й гармонізації міждисциплінарних підходів у професійній освіті.

Попри беззаперечну перевагу української моделі, що полягає у вираженій психолого-педагогічній спрямованості, виявлені й певні обмеження. Наприклад, недостатній рівень технологізації освітнього процесу (цифрові платформи та симуляційні середовища для моделювання логопедичних ситуацій: віртуальні клініки, інтерактивні тренажери артикуляції, програми для діагностики мовлення) та обмежене впровадження інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій знижують ефективність підготовки майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в сучасному інклюзивному середовищі.

Отже, результати аналізу демонструють наявність розриву між клінічно орієнтованими та педагогічно орієнтованими моделями підготовки терапевтів мовлення/вчителів-логопедів, що зумовлює потребу їхнього концептуального узгодження. Виявлені відмінності свідчать про необхідність пошуку інтеграційної моделі, здатної поєднати практичну спрямованість клінічної освіти з гуманістичними засадами педагогічної підготовки. Тому в межах нашого дослідження вперше обґрунтовується доцільність інтеграції цих моделей на основі

комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає цілеспрямований процес підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Відповідно до теми дослідження особливого значення набуває загальна характеристика професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів та аналіз того, наскільки освітні програми забезпечують їхню готовність до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати вивчення програм доводять, що в більшості зарубіжних програм акцент робиться на діагностиці та корекції мовленнєвих порушень, тоді як формування комунікативно-мовленнєвої компетентності як цілісного феномену (мовленнєвого, соціального, емоційного) представлено недостатньо системно.

В українських освітніх програмах, навпаки, простежується більша орієнтація на розвиток мовлення в педагогічному контексті, але відсутня достатня технологічна база для реалізації цього процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, проблема підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі залишається мало розробленою як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці професійної освіти.

Виявлені у процесі аналізу дискусійні аспекти зумовлюють необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Зокрема, актуалізується потреба у впровадженні таких освітніх компонентів, які б забезпечували інтеграцію комунікативно-мовленнєвого й діяльнісного аспектів розвитку дитини дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті неабиякої значущості набуває розроблення та впровадження авторських навчальних дисциплін, спрямованих на формування практичної готовності майбутніх вчителів-логопедів до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. До таких дисциплін віднесено «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці логопеда», яка забезпечує

формування навичок розвитку мовлення через художньо-мовленнєву діяльність та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці», що інтегрує сучасні методики, зокрема освітню мнемотехніку, коректурні таблиці та елементи ТРВЗ.

Названі дисципліни спрямовані на підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-логопедів і формування в них методичного інструментарію для здійснення ефективної логокорекційної діяльності. Вони забезпечують опанування сучасних технологій і методів розвитку мовлення та створюють умови для професійного самовдосконалення майбутнього вчителя-логопеда, який у процесі навчання відтворює моделі комунікативної взаємодії, аналогічні тим, що застосовуються в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Такий ефект дзеркальності сприяє гармонійному поєднанню педагогічної майстерності й терапевтичної комунікативно-мовленнєвої компетентності, забезпечуючи цілісність підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

1.5 Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

На сучасному етапі розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетним завданням є створення інклюзивного освітнього середовища, яке гарантує рівний доступ до якісної освіти незалежно від індивідуальних особливостей та можливостей кожної дитини. Навчання в закладах масової освіти здійснюється за адаптованими програмами з використанням спеціальних методик, диференційованих завдань, корекційно-розвивальних технологій та індивідуальних освітніх траєкторій. Таке середовище сприяє академічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також їхній соціалізації, формуванню комунікативних навичок і позитивної взаємодії з однолітками. Важливим чинником є міждисциплінарна співпраця педагогів, учителів-

логопедів, психологів, реабілітологів та батьків, що забезпечує комплексну систему підтримки й реалізацію принципів рівності, гуманізму й демократизації освітнього процесу [134, с. 147–148; 314].

За статистичними даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2025 року в закладах дошкільної освіти функціонувало 7 658 інклюзивних груп із 15 297 вихованцями з особливими освітніми потребами та 3 027 спеціальних груп, у яких навчалося 34 531 дитина з порушеннями психофізичного розвитку. За останні п'ять років кількість дітей у інклюзивних групах зросла більш ніж удвічі (із близько 7 тис. у 2020 році до понад 15 тис. у 2025 році), тоді як у спеціальних групах показник залишився майже незмінним [63; 111]. Загалом простежується стійка тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що зумовлює необхідність розширення інклюзивних практик та підготовки більшої кількості кваліфікованих фахівців для забезпечення їхнього комплексного супроводу. Така динаміка посилює потребу у фахівцях різних спеціальностей, здатних надати комплексний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема вчителів-логопедів, психологів, реабілітологів, сурдопедагогів і тифлопедагогів. Оскільки більшість дітей з особливими освітніми потребами мають мовленнєві порушення, виняткового значення набуває підготовка вчителів-логопедів, які забезпечують розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності, сприяють успішній соціалізації та створюють умови для інтеграції дітей в освітнє середовище [111].

Станом на початок 2025-го року в Україні функціонує розгалужена мережа інклюзивно-ресурсних центрів, які відіграють провідну роль у забезпеченні доступності освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Попри воєнний стан продовжують працювати 674 інклюзивно-ресурсних центри, що здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку, надають корекційно-розвиткові послуги й забезпечують супровід дітей, зокрема внутрішньо переміщених осіб. На сьогодні 47 центрів залишаються на тимчасово окупованих територіях, а 45 приміщень зруйновані чи пошкоджені, що суттєво обмежує можливості їхнього використання за призначенням [161]. Така ситуація актуалізує

проблему збереження та відновлення інституційної мережі інклюзивно-ресурсних центрів, адже відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр (постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 545) вони співпрацюють із закладами освіти, беруть участь у діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, розробленні індивідуальних програм розвитку й наданні консультативно-методичної допомоги педагогам. Інклюзивно-ресурсні центри є системоутворювальним елементом інклюзивної освіти, а їхнє функціонування в умовах війни є критично важливим для забезпечення комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами [184].

На нашу думку, сучасна система професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, особливо під час війни в Україні, потребує посиленої уваги. Її якість, відповідність актуальним вимогам і здатність мотивувати випускників працювати за фахом визначають ефективність розвитку інклюзивної освіти.

Кадрова проблема гостро постає в закладах дошкільної освіти сільських територій та невеликих міст, де дефіцит кваліфікованих вчителів-логопедів відчувається найсильніше. Воєнні дії на території України посилюють кадрову проблему через міграційні процеси: частина педагогів залишає регіони або виїжджає за кордон, тоді як у більш безпечних областях зростає кількість внутрішньо переміщених дітей, що збільшує навантаження на наявні кадри. Це актуалізує потребу в програмах підтримки педагогів і підготовці нових фахівців, яка має ґрунтуватися на інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і міжнародних стандартів.

Аналіз Звіту про початок 2024/2025 навчального року Державної служби якості освіти України свідчить про зміну контингенту дітей: у низці регіонів їхня кількість зменшилася через евакуацію сімей, водночас у більш безпечних областях відзначається зростання. Підвищеної уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, чисельність яких збільшується, що створює нові виклики в їхній адаптації та потребує індивідуальних освітніх траєкторій, сучасних корекційно-розвивальних методик і міждисциплінарної підтримки [62, с. 12-13].

Міжнародна практика вищої професійної освіти демонструє, що в багатьох країнах підготовка вчителів-логопедів відбувається за багаторівневою структурою,

яка охоплює бакалаврат і магістратуру. Це додає гнучкості освітньому процесу, дозволяє швидко реагувати на суспільні зміни, адаптуватися майбутнім вчителям-логопедам до умов ринкової економіки, також задовольняє потребу особистості в освіті як фундаментальній загальнолюдській цінності [283; 289; 324; 338].

Після приєднання України у 2005 році до Болонського процесу [247], головним напрямом якого є демократизація й модернізація вищої школи, орієнтація здобувачів вищої освіти на принципи свободи і відповідальності за власний вибір, а також у зв'язку з ухваленням нових Законів України «Про освіту» [189] та «Про вищу освіту» [190], підготовка майбутніх вчителів-логопедів здійснюється за освітніми програмами на денній, вечірній та заочній (дистанційній) формах навчання. Освітній процес організовано на двох рівнях: бакалаврському та магістерському. Запровадження кредитно-модульної системи в закладах вищої освіти підвищує якість професійної підготовки вчителів-логопедів та забезпечує її відповідність європейським стандартам [253].

Результати огляду наукових і методичних джерел вказують на те, що впровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу за рекомендаціями Європейського простору вищої освіти має низку переваг. Вона підвищує якість підготовки фахівців і наближає зміст навчання до європейських стандартів. Також система узгоджується з основними положеннями кредитно-модульної системи та враховує специфіку і вимоги національної освітньої моделі. Її структура легко інтегрується в уже напрацьовані методи планування освітнього процесу в закладах вищої освіти України [41].

Для більш повного розуміння специфіки організації освітнього процесу доцільно зіставити тривалість навчання на різних освітніх рівнях у країнах Європи, США та Україні. Це допоможе виявити спільні й відмінні ознаки у структурі підготовки фахівців, визначити ступінь інтеграції української системи вищої освіти до європейського простору та виділити своєрідність американської моделі. Крім того, порівняння тривалості навчання дає змогу оцінити співвідношення теоретичного, практичного та науково-дослідного складників професійної підготовки майбутніх

фахівців у різних освітніх системах. Представлена нижче таблиця 1.3 містить загальні параметри тривалості навчання на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури.

Таблиця 1.3

Узагальнення ключових параметрів тривалості навчання у країнах Європи, США та Україні

Освітній рівень	Європа	США	Україна
Бакалавр	3-4 роки (180 ECTS)	4 роки	4 роки (240 кредитів ECTS)
Магістр	2 роки (60-120 ECTS)	1,5-2 роки	1,5-2 роки (90-120 кредитів ECTS)
Докторантура	3-5 років	5-7 років	3-4 роки (PhD/доктор філософії)

Як видно з таблиці, структура вищої освіти в Україні значною мірою відповідає європейській моделі, що пояснюється інтеграцією в Болонський процес та запровадженням системи ECTS, тоді як американська модель має власну особливість, орієнтовану на широку базову освіту та триваліший науковий етап.

Сучасні вимоги до вступу на бакалаврський рівень за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта» у 2025 році передбачали складання Національного мультипредметного тесту, який включав три обов'язкові предмети: українську мову, математику, історію України та один предмет на вибір (українська література, іноземна мова, біологія, хімія, фізика або географія) [246].

Згідно із Законом України «Про освіту» [189] освітні програми зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта» розробляються закладами вищої освіти, науковими установами чи іншими суб'єктами освітньої діяльності та затверджуються відповідно до чинного законодавства. Базою для їхнього створення є стандарти певного рівня вищої освіти [225], що окреслюють структуру та зміст підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Методологія побудови таких програм передбачає врахування суспільних потреб на регіональному, національному й міжнародному рівнях, що забезпечує їхню актуальність і практичну спрямованість. Такий підхід узгоджується з принципами Болонського процесу та сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки здобувачів вищої освіти, орієнтуючи її на інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок і міжнародних стандартів у сфері інклюзивної освіти [79; 231].

У ході дослідження було проаналізовано освітні програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта» в Україні, зокрема перелік навчальних дисциплін, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [141], Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара [68], Київського столичного університету імені Бориса Грінченка [92], Запорізького національного університету [82]. Результати подано у Додатках Б-Б.3.

Ознайомлення з навчальними планами різних університетів України засвідчує, що освітньо-професійні програми за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта» мають спільну спрямованість на формування в майбутніх вчителів-логопедів загальної професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Аналіз переліків навчальних дисциплін освітньо-професійних програм спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта» закладів вищої освіти України вказує, що на момент проведення дослідження відсутня окрема навчальна дисципліна або комплекс дисциплін, спрямованих на формування знань про основні твори української та світової дитячої літератури, їх адаптацію для логокорекційної діяльності, а також на використання сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, у практичній підготовці майбутніх вчителів-логопедів.

Отже, вважаємо за доцільне запропонувати введення дисципліни чи навіть комплексу дисциплін, орієнтованих на вивчення творів української та світової дитячої літератури, театралізованої діяльності, сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій та їхню адаптації, що дозволило б майбутнім вчителям-логопедам здобути необхідні знання й практичні навички для ефективного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Для вивчення сучасного рівня готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі у 2022-2023 навчальному році було

організовано пілотне дослідження серед 37 викладачів та 219 здобувачів вищої освіти першого освітнього рівня бакалавр 3-4 курсів денної та заочної форми навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (7 викладачів та 20 здобувачів), Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (12 викладачів та 67 здобувачів), Львівського національного університету імені Івана Франка (10 викладачів та 45 здобувачів), Запорізького національного університету (8 викладачів та 64 здобувачі).

Викладачам було запропоновано пройти опитування на тему «Розвиток професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів (стан, проблеми та перспективи)» з метою виявлення актуального стану та проблемних аспектів підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (Додаток В). Анкетування було спрямоване на оцінку відповідності освітніх програм сучасним вимогам, визначення рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти, а також на з'ясування необхідності впровадження у практичну підготовку спеціалізованих освітніх компонентів комунікативно-мовленнєвого спрямування в навчальний процес. Увагу було приділено підвищенню рівня знань майбутніх фахівців щодо творів української і світової дитячої літератури, їхньої адаптації до логокорекційної діяльності та використання сучасних технологій розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Також здобувачам вищої освіти було запропоновано анкету-опитувальник «Оцінка комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» (Додаток В.1). Її метою було отримання оцінки здобувачів вищої освіти рівня власної комунікативно-мовленнєвої компетентності, виявлення труднощів у процесі навчання й визначення освітніх потреб, які вимагають додаткової уваги для підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Проведення пілотного дослідження засвідчено відповідними довідками закладів вищої освіти (Додаток Г-Г.3).

Завданням опитування було і визначити актуальний рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Запитання для всіх категорій респондентів були сформульовані на основі положень Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) освітнього рівня за спеціальністю 016 Спеціальна освіта [225]. Змістові блоки опитувальників, запропонованих викладачам і здобувачам вищої освіти, частково перегукувалися між собою, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз думок обох категорій респондентів на стан, проблеми й перспективи розвитку професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів.

Перші три питання для викладачів були спрямовані на оцінку адаптивності системи підготовки логопедів до інклюзивних умов, релевантності освітніх програм реальним викликам практики та відповідності міжнародним стандартам.

Відповіді респондентів розподілилися таким чином: 21% зайняли нейтральну позицію, 52% частково погодилися та 27% повністю підтримали запропоноване твердження. Більшість опитаних (понад дві третини) продемонстрували позитивне ставлення, що вказує на загальну тенденцію підтримки зазначеного положення в контексті адаптивності системи підготовки майбутніх вчителів-логопедів до умов інклюзивного освітнього середовища, релевантності освітніх програм сучасним викликам професійної практики та відповідності підготовки міжнародним стандартам і тенденціям у сфері інклюзивної освіти.

Аналіз відповідей на запитання «Чи достатньо уваги у вашому закладі вищої освіти приділяється розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів?» засвідчив певну варіативність позицій респондентів, що продемонстровано діаграмою (рис. 1.2)

4. Як Ви вважаєте, чи достатньо уваги у вашому закладі вищої освіти приділяється розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-логопедів?

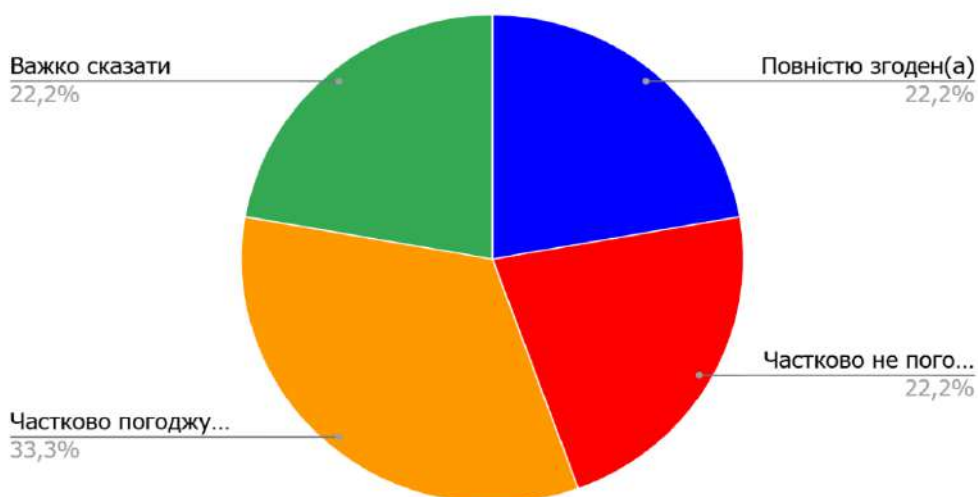


Рисунок 1.2 – Розподіл відповідей викладачів щодо уваги до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів (за результатами авторського опитування)

Результати демонструють наявність позитивної тенденції щодо усвідомлення значущості розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності, вказуючи на потребу в подальшому вдосконаленні освітніх підходів і забезпеченні системності у формуванні певних професійних навичок.

Дані щодо відповідей на запитання про роль навчальних дисциплін у розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти для роботи з дітьми, які мають різні особливі освітні потреби, засвідчили переважання помірно позитивних оцінок (рис. 1.3).

6. На Вашу думку, чи сприяють навчальні дисципліни розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти для здійснення професійної діяльності з дітьми, які мають різні особливі освітні потреби?

Повністю згоден(а)

11,1%

Частково не погод...

22,2%

Частково погоджу...

66,7%

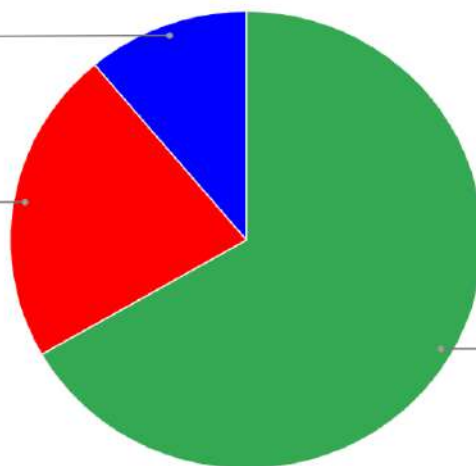


Рисунок 1.3 – Розподіл відповідей викладачів щодо оцінки достатності уваги до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів (за результатами авторського опитування)

Так, більшість респондентів (67%) частково погодилися з твердженням, що свідчить про визнання значущості дисциплін, але й відображає потребу в їхньому оновленні. Лише 11% опитаних повністю підтримали твердження, що говорить про обмежений рівень задоволеності існуючою системою підготовки. У той же час 22% респондентів частково не погодилися, що вказує на наявність критичних оцінок і потребу в більшій практичній спрямованості навчальних курсів. Загалом результати демонструють тенденцію до позитивного сприйняття навчальних дисциплін, проте підкреслюють неминучість їхньої модернізації відповідно до потреб інклюзивної освіти.

Наступне питання мало особливе значення для опитування, оскільки дозволяло виявити пріоритетні напрями вдосконалення освітньої програми та окреслювало ключові складові професійної компетентності, які потребували першочергового врахування. Аналіз відповідей на запитання «Які складові підготовки здобувачів до формування комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів потребують найбільшої уваги та подальшого розвитку?» показав різноаспектність позицій респондентів, що відображає комплексний характер мовленнєвої підготовки (рис. 1.4).

9. На вашу думку, які аспекти підготовки студентів комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів, потребують найбільшої уваги та розвитку?
7 відповідей

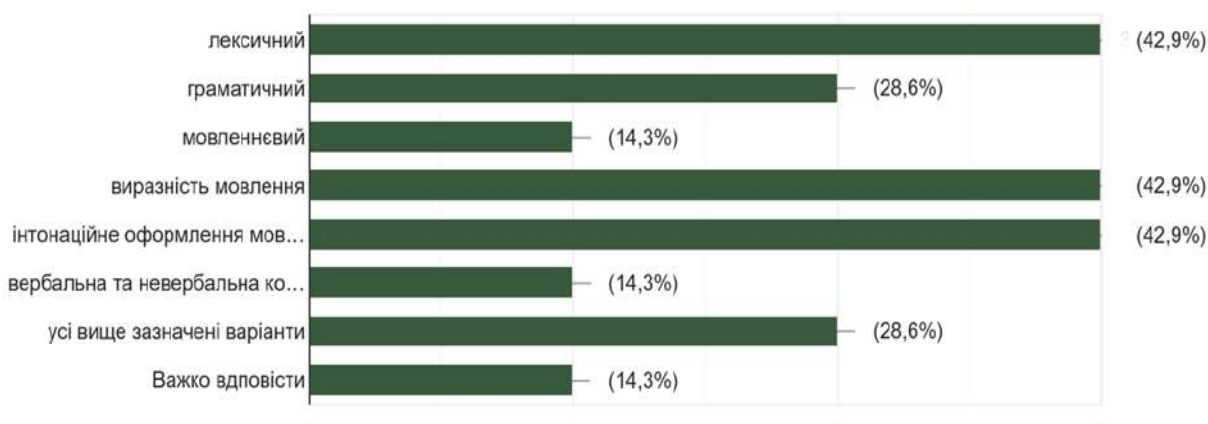


Рисунок 1.4 – Розподіл відповідей викладачів щодо аспектів підготовки комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів, які потребують найбільшої уваги та розвитку (за результатами авторського опитування)

Найбільше уваги, на думку опитаних, слід приділяти лексичному компоненту (42,9%), виразності мовлення (42,9%) та інтонаційному оформленню висловлювань (42,9%), що свідчить про потребу в розвитку емоційно-експресивної складової професійного мовлення. Граматичний аспект був відзначений 28,6% респондентів, а ще 28,6% обрали варіант «усі вище зазначені аспекти», що підтверджує усвідомлення інтегративного характеру комунікативно-мовленнєвої компетентності. Менше уваги отримали мовленнєвий компонент (14,3%), вербальна й невербальна комунікація (14,3%), а також варіант «важко відповісти» (14,3%). Загалом, результати демонструють потребу в посиленні практичної та методичної складової підготовки з акцентом на емоційно-інтонаційне забарвлення, лексичне багатство та граматичну точність мовлення майбутніх вчителів-логопедів.

Важливим для нашого дослідження було також питання про рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку сучасних вступників. Результати опитування підтвердили погіршення базового рівня комунікативно-мовленнєвої підготовки вступників, що ускладнює процес оволодіння професійними знаннями та навичками у сфері логопедії (рис. 1.5).

11. На Вашу думку, сучасні вступники мають достатній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, щоб оволодіти професією вчителя-логопеда?

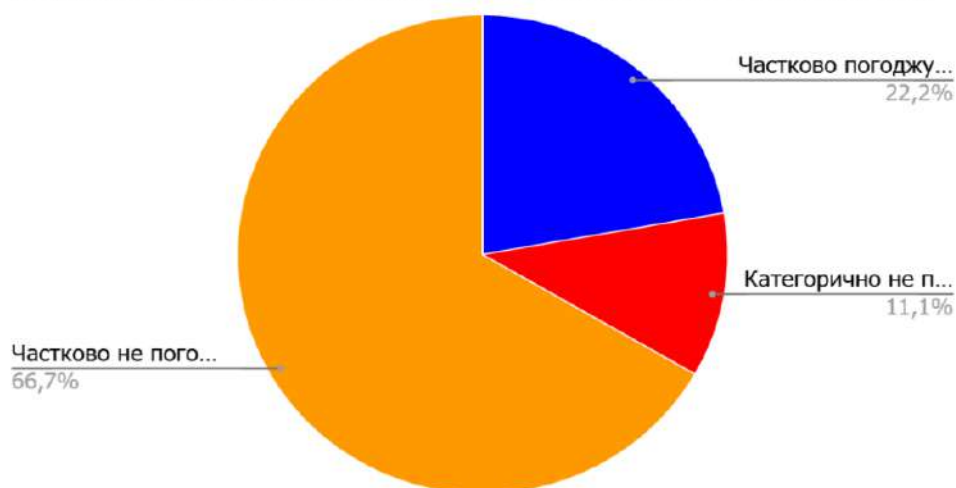


Рисунок 1.5 – Розподіл відповідей викладачів щодо оцінки достатності рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку сучасних вступників для оволодіння професією вчителя-логопеда (за результатами авторського опитування)

Як видно з рисунка, більшість викладачів висловили критичне ставлення до рівня комунікативно-мовленнєвої підготовки сучасних вступників, що підтверджує тенденцію до її зниження й актуалізує потребу в системному розвитку мовленнєвої культури майбутніх вчителів-логопедів.

Результати відповідей на питання 13 і 15 демонструють високий рівень підтримки респондентами необхідності оновлення освітніх програм у напрямі розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності. Так, у середньому 83,5% опитаних повністю погодилися із твердженнями щодо інтеграції сучасних інноваційних технологій та розроблення нових навчальних дисциплін, що свідчить про усвідомлення важливості цих змін для якісної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Лише 5,5% респондентів частково погодилися, а 11% обрали варіант «важко відповісти», що може вказувати на потребу в додатковому обґрунтуванні та роз'ясненні практичних аспектів впровадження інновацій. Загалом результати підтверджують перспективність і доцільність модернізації освітніх програм та актуалізують необхідність інтеграції інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у контексті інклюзивної педагогічної практики (Додаток Д).

У межах відкритого запитання респонденти мали можливість висловити власні міркування щодо проблем і перспектив підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Серед проблем, окреслених учасниками анкетування, було виділено низку аспектів, які потребують особливої уваги у процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Наприклад, наголошувалося на обмеженнях дистанційної освіти, які ускладнюють формування практичних комунікативно-мовленнєвих навичок; необхідності актуалізації знань здобувачів із дитячої літератури й розвитку вміння адаптувати її до потреб дітей різного віку в логокорекційній діяльності; введенні до структури освітніх програм дисциплін, спрямованих на розвиток вербальних і невербальних навичок спілкування, інтонаційності та виразності мовлення; підвищенні рівня граматичної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. Окремо підкреслювалася потреба в системній роботі з підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Серед окреслених перспектив респонденти зазначили важливість наряду міжнародної співпраці із закордонними науково-освітніми установами та обмін досвідом, вказуючи на те, що така взаємодія сприятиме гармонізації професійних стандартів, інтеграції сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій у підготовку майбутніх вчителів-логопедів, а також розширенню можливостей для впровадження інноваційних практик в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, результати опитування викладачів засвідчили високий рівень усвідомлення значущості комунікативно-мовленнєвої компетентності у професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів та дали змогу виділити як проблемні зони, так і стратегічні напрями розвитку, що можуть стати підґрунтям для вдосконалення освітніх програм і підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти, зокрема логопедії.

Для визначення рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності та виявлення освітніх потреб майбутніх вчителів-логопедів було проведено пілотне опитування здобувачів вищої освіти спеціальності 016 (А6)

«Спеціальна освіта. Логопедія», яке дало змогу отримати їхні оцінки щодо власної мовленнєвої готовності, ефективності навчальних дисциплін і перспектив удосконалення освітніх програм. Далі розглянемо окремі питання, що виявилися особливо важливими для дослідження й дозволяють глибше усвідомити проблемні аспекти та визначити стратегічні напрями розвитку професійної комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Результати відповідей на запитання щодо достатності рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку сучасних вступників для оволодіння професією вчителя-логопеда містять переважно стримані та критичні оцінки респондентів: 9,1% опитаних висловили категоричну незгоду з твердженням, ще половина респондентів (54,5%) зазначили часткову незгоду, а 36,4% обрали варіант «важко сказати». Такі дані підтверджують відсутність переконаності в достатньому рівні мовленнєвої готовності вступників та актуалізують проблему цілеспрямованої роботи з розвитку їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності. Додатковим чинником, що ускладнює цей процес, є специфіка сучасного мовленнєвого середовища здобувачів освіти, у якому домінують короткі повідомлення, використання емодзі та кліпове мислення. Ці тенденції знижують рівень академічної та професійної мовленнєвої культури, що потребує системного педагогічного втручання та впровадження освітніх стратегій, спрямованих на формування повноцінних комунікативно-мовленнєвих навичок майбутніх вчителів-логопедів (рис. 1.6).

1. На Вашу думку, сучасні вступники мають достатній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, щоб оволодіти професією вчителя-логопеда?

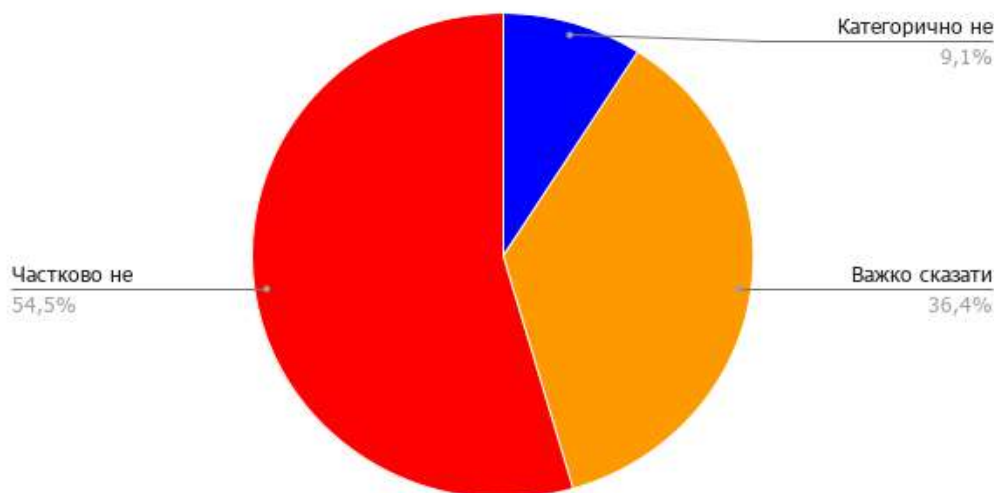


Рисунок 1.6 – Розподіл відповідей здобувачів вищої освіти щодо оцінки достатності рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку сучасних вступників для оволодіння професією вчителя-логопеда (за результатами авторського опитування)

Представлені на рис. 1.6 дані наочно демонструють критичне ставлення здобувачів до рівня мовленнєвої готовності сучасних вступників і підтверджують необхідність посилення комунікативно-мовленнєвої підготовки у процесі професійної освіти.

Наступне питання, на якому варто зробити акцент, стосувалося вміння здобувачів адаптовувати власне мовлення залежно від ситуації, співрозмовника, контексту й комунікативної мети. Тут маємо неоднозначність оцінок. Велика частина респондентів (45,5%) частково не погодилися з твердженням, що свідчить про недостатній рівень сформованості адаптивних мовленнєвих навичок. Лише 18,2% опитаних частково погодилися з наявністю такого вміння, тоді як 36,6% обрали варіант «важко відповісти», що демонструє невпевненість у власних комунікативних можливостях (рис.1.7).

4. Чи вмієте Ви адаптувати власне мовлення залежно від ситуації, співрозмовника, контексту та комунікативної мети?

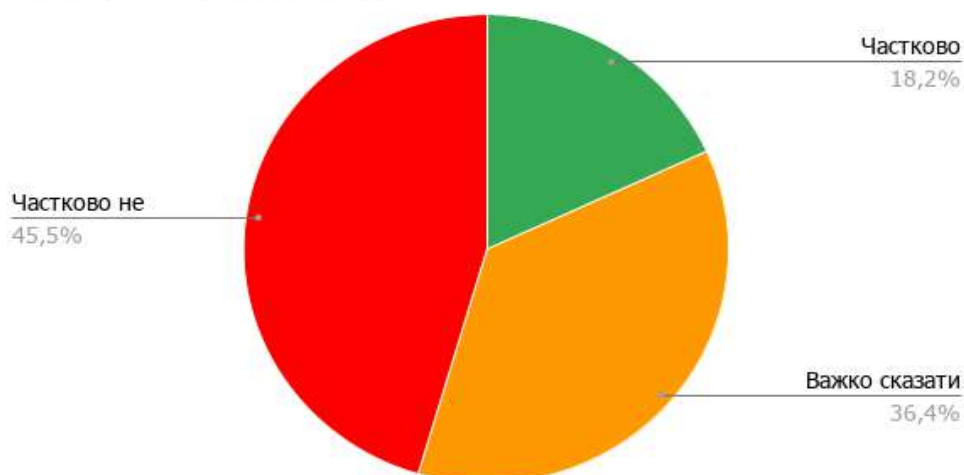


Рисунок 1.7 – Розподіл відповідей здобувачів вищої освіти щодо вміння адаптувати власне мовлення залежно від ситуації, співрозмовника, контексту та комунікативної мети (за результатами авторського опитування)

Отримані результати актуалізують проблему розвитку гнучкості комунікативно-мовленнєвої поведінки здобувачів, оскільки здатність адаптувати мовлення прямо впливає на результативність корекційно-розвивальної роботи.

Важливим для нашого дослідження було питання щодо рівня володіння знаннями про основні твори української та світової дитячої літератури (рис. 1.8).

7. Чи достатньо Ви володієте знаннями про основні твори української та світової дитячої літератури?

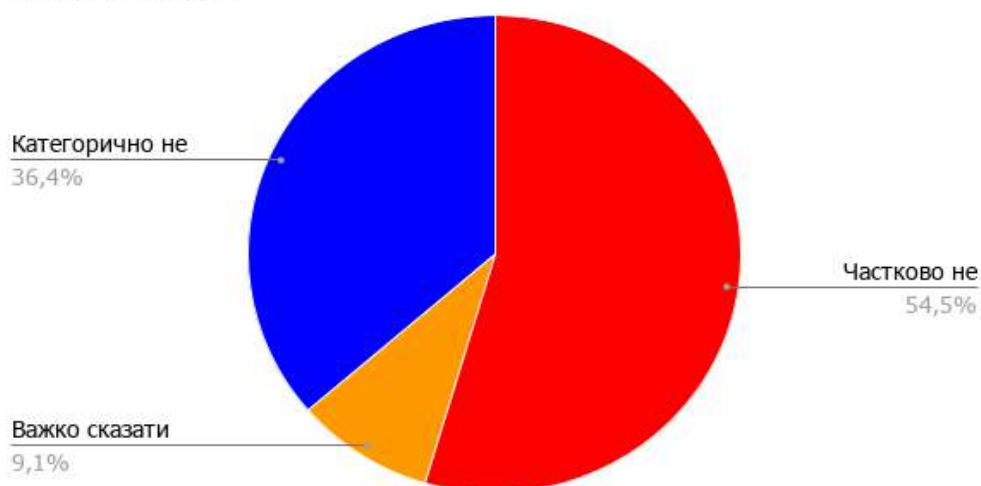


Рисунок 1.8 – Розподіл відповідей здобувачів вищої освіти щодо володіння знаннями про основні твори української та світової дитячої літератури (за результатами авторського опитування)

Як бачимо, на рис. 1.8 переважають критичні оцінки респондентів: 36,6% категорично не погодилися з твердженням про достатність власних знань, ще 54,5% висловили часткову незгоду, і лише 9,1% обрали варіант «важко сказати».

Такий розподіл відповідей вказує на те, що більшість здобувачів не відчують упевненості у своїй літературознавчій підготовці, що ускладнює використання дитячої літератури як ефективного інструмента розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Недостатнє знання творів українських і світових авторів обмежує можливості майбутніх вчителів-логопедів у доборі матеріалу для логопедичних занять, знижує рівень їхньої професійної готовності та впливає на якість корекційно-розвивальної роботи. Це загострює потребу посилення уваги до літературознавчої складової в навчальних програмах, інтеграції курсів із дитячої літератури у професійну підготовку, а також формування в майбутніх вчителів-логопедів уміння творчо адаптувати художні твори для різних категорій дітей.

Проаналізувавши відповіді на запитання (12 та 13) щодо доцільності впровадження театралізованої діяльності як окремої навчальної дисципліни та використання інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у підготовці майбутніх вчителів-логопедів, виявили переважно позитивне ставлення респондентів. Середні показники демонструють, що 60% опитаних повністю підтримують такі освітні новації, ще 35% висловили часткову згоду, тоді як лише 5% часткову незгодні (Додаток Д.1).

Отримані результати підтверджують високу педагогічну цінність дитячої літератури, театралізованої діяльності для розвитку мовлення дошкільників та актуальність інтеграції інноваційних технологій у професійну підготовку вчителів-логопедів. Це свідчить про готовність освітнього середовища до впровадження сучасних підходів, що відповідають міжнародним стандартам дошкільної освіти та сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.

Наступним питанням було про ті складові комунікативно-мовленнєвої компетентності, які потребують уваги в процесі професійної підготовки вчителів-логопедів. Результати подані на рисунку 1.9.

16. Які аспекти комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності, на Вашу думку, потребують найбільшої уваги та розвитку в процесі навчання за логопедичним напрямом?
10 відповідей

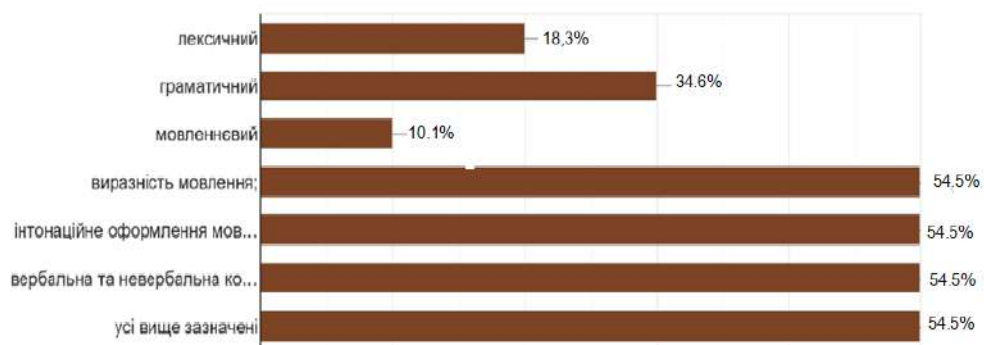


Рис. 1.9 – Розподіл відповідей здобувачів вищої освіти щодо складових комунікативно-мовленнєвої компетентності, які потребують найбільшої уваги в процесі професійної підготовки вчителів-логопедів (за результатами авторського опитування)

Аналіз відповідей засвідчив, що 18,3% респондентів підтвердили необхідність посилення лексичного компонента, 34,6% – граматичного, а лише 10,1% – загальномовленнєвого. Найбільшу увагу було приділено виразності мовлення, інтонаційному оформленню та вербальній і невербальній комунікації, кожен із цих аспектів отримав по 54,5% відповідей. Крім того, 54,5% опитаних наголосили на важливості комплексного розвитку всіх названих складових. Отримані результати переконують нас у тому, що формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів має ґрунтуватися не тільки на засвоєнні лексико-граматичних знань, а й на розвитку виразності, інтонаційної гнучкості та інтеграції вербальних і невербальних засобів комунікації. А отже, варто створити цілісну систему навчальних завдань, спрямованих на комплексне формування комунікативно-мовленнєвої культури вчителів-логопедів. Інша статистика опитування подана в узагальненій таблиці (Додаток Д.2).

Порівняльний аналіз відповідей викладачів і здобувачів вищої освіти засвідчує єдність позицій у визнанні актуальності впровадження нових дисциплін та технологій

комунікативно-мовленнєвого спрямування, проте рівень повної згоди серед викладачів (83,5%) є вищим, ніж серед здобувачів (64,5%). Однак викладачі й здобувачі вищої освіти одностайно визнають актуальність інтеграції в освітній процес навчальних дисциплін, спрямованих на актуалізацію знань здобувачів вищої освіти з української та світової дитячої літератури, їх адаптацію та практичне використання в логопедичній діяльності, а також на впровадження інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій. Зіставлення одержаних результатів щодо складових комунікативно-мовленнєвої компетентності, які потребують особливої уваги у процесі професійної підготовки вчителів-логопедів, дає змогу виокремити пріоритетні напрями її вдосконалення (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Порівняльні результати відповідей викладачів та здобувачів вищої освіти щодо важливості вдосконалення аспектів комунікативно-мовленнєвої компетентності

Аспекти комунікативно-мовленнєвої компетентності	Відповіді	
	Викладачі (%)	Здобувачі вищої освіти (%)
Лексичний компонент	42,9	18,3
Граматичний аспект	28,6	34,6
Мовленнєвий компонент	14,3	10,1
Виразність мовлення	42,9	54,5
Інтонаційне оформлення висловлювань	42,9	54,5
Вербальна та невербальна комунікація	14,3	54,5
Усі зазначені вище аспекти	28,6	54,5

Результати таблиці 1.4 наочно демонструють, що викладачі більше схиляються до базових мовних складових (лексика, граматики), тоді як здобувачі вищої освіти віддають пріоритет виразності, інтонації та комунікації загалом. Це свідчить про різні акценти у сприйнятті професійної компетентності: викладачі орієнтуються на теоретичну основу, а здобувачі – на практичні навички взаємодії.

Отже, показники пілотного анкетного дослідження актуалізували проблему невідповідності між вимогами освітніх стандартів і фактичним рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. Починаючи з 2019 року, коли світ зіткнувся з пандемією COVID-19, а пізніше Україна – з воєнними викликами, освітній процес значною мірою перейшов у дистанційний формат, який

триває вже сьомий рік. Така практика дистанційного навчання має і позитивні, і негативні наслідки. З одного боку, вона забезпечує безперервність здобуття освіти в умовах кризових ситуацій, з іншого – суттєво обмежує соціальну комунікацію між одногрупниками, викладачами, знижує рівень міжособистісної взаємодії та формування навичок живого діалогу [30; 71]. Дистанційний формат навчання істотно позначився й на якості проведення практичних занять, які здебільшого реалізуються в онлайн-середовищі, а не в реальних умовах інклюзивних закладів. Відсутність належної узгодженості між теоретичною та практичною складовою підготовки негативно впливає на формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів і обмежує їхні можливості щодо організації ефективної комунікативної взаємодії з дітьми різних категорій, передусім із дітьми з особливими освітніми потребами. Здобувачі вищої освіти дедалі частіше спілкуються у вигляді коротких повідомлень у чатах, що не сприяє створенню розгорнутих висловлювань, аргументованості та інтонаційної виразності мовлення. Крім того, зменшення інтересу до читання художньої й дитячої літератури послаблює лексичне багатство та культурно-мовленнєву базу майбутніх вчителів-логопедів. Також в умовах цифрових комунікацій, орієнтованих переважно на короткі повідомлення, здобувачі вищої освіти мають обмежені можливості для відпрацювання навичок розгорнутого висловлювання, аргументованої «живої» дискусії та інтонаційної виразності. Через це виникає суперечність між вимогами освітніх стандартів, які передбачають формування у здобувачів спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта» здатності проводити комплексну діагностику мовленнєвих порушень, застосовувати сучасні методики розвитку й корекції мовлення, забезпечувати комунікативно-мовленнєву компетентність дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, включно з оволодінням знаннями з граматики, лексики та фонетики, умінням користуватися вербальними й невербальними засобами спілкування, а також володінням силою, тембром і виразністю голосу, та фактичним рівнем готовності майбутніх вчителів-логопедів до реалізації цих завдань. Така невідповідність показує перспективність подальших досліджень і необхідність вдосконалення освітніх програм.

Отже, можемо стверджувати, що сучасна система підготовки майбутніх вчителів-логопедів в Україні має значний потенціал завдяки інтеграції в європейський освітній простір і розвитку інклюзивних практик, але вона стикається з низкою проблем: кадровим дефіцитом, руйнуванням інституційної мережі, недостатньою практичною спрямованістю програм.

Обмежена практична орієнтація освітніх програм у підготовці майбутніх вчителів-логопедів зумовлена такими чинниками: домінування теоретичних курсів над практичними модулями, недостатня кількість реальних практик у закладах дошкільної освіти, відсутність спеціалізованих дисциплін, спрямованих на використання дитячої літератури та сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій, а також обмежені можливості інклюзивно-ресурсних центрів, частина яких зруйнована чи недоступна через воєнні дії. Додатково ситуацію ускладнює нерівномірність регіонального забезпечення та труднощі дистанційного навчання, що знижують ефективність формування комунікативних навичок через зменшену живу взаємодію й нерівний доступ здобувачів вищої освіти до технічних ресурсів. У результаті проведеного опитування викладачів і здобувачів вищої освіти встановлено, що хоча більшість респондентів підтверджує значущість розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності, її рівень залишається неоднорідним: частина здобувачів вищої освіти демонструє достатню готовність, проте чимала кількість вказує на труднощі в практичному застосуванні знань і потребу в додаткових освітніх компонентах.

Перспективи розвитку системи підготовки майбутніх вчителів-логопедів охоплюють введення нових курсів, а також комплексну модернізацію освітніх програм, посилення практичної складової, міждисциплінарну співпрацю, цифровізацію навчання, підтримку педагогів у складних умовах і розширення інклюзивних практик. Такий багатовекторний підхід забезпечить формування висококваліфікованих вчителів-логопедів, здатних ефективно працювати з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії та відповідати сучасним міжнародним стандартам.

Отримані результати пілотного дослідження підтвердили окреслені нами суперечності, що стосуються невідповідності між вимогами освітніх стандартів та фактичним рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено теоретико-методологічний методологічне вивчення проблеми підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Проведений дефінітивний аналіз дозволив визначити та деталізувати зміст ключових термінів: «*вчитель-логопед*», «*професійна освіта*», «*професія*», «*професійне самовизначення*», «*професійна підготовка*», «*професійна готовність*», «*професійна компетентність*», «*комунікативно-мовленнєва компетентність*», «*формування*», «*інклюзивне освітнє середовище*», а також обґрунтувати такі головні поняття: «*підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі*» і «*готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі*», які становлять концептуальне ядро дослідження.

Аргументовано сутність поняття «*підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі*» як цілеспрямованого, системного й багатовимірного процесу професійного становлення, що поєднує засвоєння теоретичних знань, набуття практичних умінь, формування професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій і досвіду корекційно-розвиткової діяльності, спрямованих на забезпечення здатності майбутнього фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

У межах роботи професійну *готовність майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі* окреслено як цілісне особистісно-професійне

утворення, що охоплює систему фахових компетентностей, професійно важливих якостей, комунікативно-мовленнєвих умінь, ціннісних орієнтацій та практичного досвіду, які забезпечують здатність майбутнього вчителя-логопеда ефективно здійснювати корекційно-розвиткову діяльність, формувати комунікативно-мовленнєву компетентність дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, та реалізовувати комплексний психолого-педагогічний супровід в інклюзивному освітньому середовищі. *Встановлено*, що професійна готовність є результативним показником професійного становлення особистості й наслідком професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда.

Під час вивчення наукових підходів до трактування понять «мова», «мовлення», «комунікація», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність» та «комунікативно-мовленнєва компетентність» *обґрунтовано*, що комунікативно-мовленнєва компетентність є проміжною інтегративною ланкою між мовною та комунікативною компетентностями в структурі розвитку мовної особистості. Доведено, що її сформованість забезпечує перехід до комунікативної компетентності як вищого рівня соціально адекватної взаємодії особистості.

Встановлено, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є одним із ключових напрямів сучасної дошкільної та спеціальної освіти, оскільки мовленнєвий розвиток – це фундаментальний чинник когнітивного, емоційного та соціального становлення дитини. Підтверджено, що для дітей з особливими освітніми потребами процес формування комунікативно-мовленнєвої компетентності потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, індивідуалізації, диференціації та використання спеціалізованих корекційно-розвиткових технологій в інклюзивному освітньому середовищі.

Узагальнення наукових джерел вказало на те, що комунікативно-мовленнєва неспроможність у дошкільному віці негативно впливає на емоційно-вольову, когнітивну й соціальну сфери особистості дитини, ускладнює її соціалізацію та подальшу освітню адаптацію. Це актуалізує необхідність удосконалення професійної

підготовки майбутніх вчителів-логопедів, здатних здійснювати комплексну корекційно-розвиткову підтримку дітей в умовах інклюзивної освіти.

Проведений дефінітивний аналіз дозволив уточнити сутність поняття *«інклюзивне освітнє середовище»*, яке в межах дослідження розглядається як цілісна система організаційних, психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових умов, спрямованих на забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти, соціалізації та повноцінної участі в освітньому процесі. *Обґрунтовано*, що ефективність діяльності майбутнього вчителя-логопеда в умовах інклюзії визначається здатністю втілювати індивідуалізовані освітні траєкторії, використовувати адаптовані комунікативно-мовленнєві технології та реалізовувати міждисциплінарну взаємодію.

Аналіз наукових досліджень, нормативних документів і сучасних наукових підходів створив підґрунтя для подальшого обґрунтування структури професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, виокремлення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності як результату професійної підготовки, а також визначення організаційно-педагогічних умов її формування.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Другий розділ присвячено визначенню організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У цьому контексті розкрито структуру готовності майбутніх вчителів-логопедів, окреслено критерії, показники та рівні її сформованості, виділено ключові організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективної професійної підготовки, запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів, а також методичне забезпечення цього процесу. Сукупність вказаних аспектів дозволяє комплексно осмислити процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів та визначити встановити, шляхи її вдосконалення відповідно до сучасних вимог інклюзивної освіти.

2.1 Структура готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

У пп. 1.1 дослідження описано результати дефінітивного аналізу базових понять, що становлять концептуальне підґрунтя професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Обґрунтовано сутність цієї підготовки як цілеспрямованого процесу професійного становлення майбутнього фахівця, а професійну готовність майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку визначено як

результативне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність до ефективної корекційно-розвиткової діяльності та психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. Встановлено, що професійна готовність є наслідком професійної підготовки й піддається діагностуванню через рівень сформованості відповідних компетентностей, професійно важливих якостей і практичних умінь майбутнього вчителя-логопеда.

У зв'язку з цим нагальним науковим завданням є конкретизація структури професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, визначення її компонентного складу та обґрунтування взаємозв'язків між окремими структурними елементами в контексті формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Глобальні інклюзивні тенденції вимагають змін у спеціальній освіті, що полягають у відмові від ізольованого навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення й поступовому включенні їх у загальний освітній простір. Це, зі свого боку, висуває нові вимоги до системи професійної підготовки вчителів-логопедів, яка має виходити за межі суто корекційної спрямованості та орієнтуватися на формування комплексної готовності до реалізації соціалізаційних і комунікативних завдань. Відповідно, освітній процес потребує концептуального переосмислення: від домінування теоретичного знання до інтеграції практичних компетентностей, що забезпечують ефективну роботу в мультидисциплінарних командах та конструктивну взаємодію з родинами дітей з особливими освітніми потребами [7; 32; 87].

У структурі професійних компетентностей майбутніх вчителів-логопедів провідне місце посідає комунікативно-мовленнєва компетентність, яка є системоутворювальним чинником їхньої готовності до професійної діяльності. Вона забезпечує здатність до ефективної продуктивної взаємодії з дітьми, що мають мовленнєві порушення, а також із їхніми родинами й колегами у мультидисциплінарних командах. У науковому дискурсі ця компетентність розглядається як ключова умова результативності корекційно-розвивальної роботи, оскільки інтегрує мовні, психологічні та соціальні складові, формуючи основу для успішної реалізації інклюзивної освітньої практики [12; 151; 203].

На важливості формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей у своїх дослідженнях наголошують А. Курінна, О. Мисик, Л. Сущенко, вказуючи на те, що вона безпосередньо впливає на результативність розвитку мовлення дітей дошкільного віку [126].

За «Професійним стандартом на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед», *компетентність* – інтегрований результат опанування змісту освітньої програми, реалізації трудових функцій, професійних ролей та ціннісних орієнтирів. Інтегральна компетентність пояснюється як спроможність розв'язувати складні завдання у сфері корекційної та інклюзивної освіти, що передбачає синтез загальних (комунікативних, соціальних, інформаційних, здатності до саморозвитку) та фахових компетентностей (діагностика мовленнєвих порушень, планування й реалізація корекційно-розвивальної роботи, застосування сучасних методик логопедичної допомоги, робота в інклюзивному середовищі). У цьому контексті комунікативно-мовленнєва компетентність постає не як окремий елемент, а як системоутворювальний компонент, що охоплює знання, уміння, комунікативні практики та етичну відповідальність. Саме вона забезпечує цілісність професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда та визначає ефективність його діяльності в умовах сучасної інклюзивної освіти [195].

На нашу думку, сучасний фахівець повинен поєднувати високу методичну лабільність із розвиненими особистісними ресурсами, що дозволить успішно соціалізуватися вихованцям у динамічному інклюзивному середовищі.

Вважаємо, що методична лабільність вчителя-логопеда передбачає здібність до оперативної адаптації корекційного інструментарію відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а також готовність до інтеграції інноваційних технологій (цифрових, театралізованих, ігрових) у традиційну логопедичну практику. Важливою передумовою ефективної взаємодії в межах мультидисциплінарної команди та професійного супроводу родин є розвиток особистісних ресурсів майбутнього вчителя-логопеда, зокрема емоційного інтелекту, емпатії, комунікативної адаптивності й толерантності. Поєднання професійної

мобільності та гуманістичної спрямованості сприяє результативній корекційно-розвитковій діяльності, підтримці мовленнєвого розвитку дитини та створенню сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища для її повноцінної соціальної взаємодії. За компетентнісним підходом, у підготовці майбутніх вчителів-логопедів пріоритетним стає не тільки засвоєння теоретичних знань, а й формування практичних навичок вирішення проблем, що виникають у різних сферах професійної діяльності. Такий підхід орієнтує освітній процес на розвиток спроможності до ефективної комунікативної та соціальної взаємодії, а також на забезпечення особистісного зростання здобувачів вищої освіти. Тут особливого значення набуває формування *особистісної компетентності*, яка інтегрує ціннісні орієнтації, емоційно-вольові ресурси та можливість до саморозвитку, забезпечуючи цілісність професійної готовності майбутнього фахівця [109; 150; 151].

Дослідження особистісної компетентності як наукової категорії активно проводилися з початку 1990-х років і зарубіжними, і вітчизняними ученими. Теоретичні відомості праць Г. Елкіна, Ф. Вайнерта, Ф. де Діста, Д. Вінертона, М. Сіміча, З. Неделко, а також О. Штепи, О. Кононко, О. Мартинчук, Н. Мілорадової, В. Шевченка [114; 117; 123; 160] свідчать, що інтерпретація цього феномену еволюціонувала від розуміння його як сукупності індивідуально-психологічних характеристик до трактування як інтегративної здатності особистості до саморегуляції, саморозвитку та ефективної професійної діяльності.

Узагальнення наукових підходів дозволяє виокремити провідні контексти вивчення особистісної компетентності, зокрема: самоактуалізаційний (як механізм реалізації потенціалу особистості), регулятивний (як здатність до самоконтролю й самоуправління), адаптивний (як умова стійкості до змін і невизначеності) та професійно-діяльнісний (як чинник успішності фахової діяльності) [38]. Нині акцентують увагу на ролі професійної мотивації, розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості як важливих передумов професійної самореалізації, успішності навчальної діяльності, ефективної міжособистісної взаємодії та здатності майбутнього фахівця до конструктивного реагування на професійні виклики в інклюзивному освітньому середовищі [61; 189; 227].

У розвідках О. Кононко особистісна компетентність тлумачиться як диференційоване утворення чотирьох типів: продуктивно-креативний, продуктивно-реконструктивний, продуктивно-відтворювальний та деструктивний. Така типологія відображає не тільки рівень сформованості особистісних ресурсів майбутнього фахівця, а й ступінь його спроможності до саморозвитку, рефлексії і творчого вирішення професійних завдань. У контексті підготовки майбутніх вчителів-логопедів вона теж є суттєвою, оскільки на її основі можна класифікувати ступені їхньої готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що потребує високого рівня адаптивності, емпатії та креативності у виборі корекційно-педагогічних стратегій [109; 208].

Емпіричні дані, представлені в роботах Л. Кашуби та О. Лабенко, конкретизують вказані положення та свідчать про неоднорідність розвитку особистісної компетентності у здобувачів вищої освіти. Наприклад, переважання продуктивно-відтворювального (40-50%) і продуктивно-реконструктивного (близько 30%) типів говорить про домінування репродуктивно-адаптивних моделей діяльності, які частково відповідають за готовність до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Натомість відносно невисокий відсоток студентів із продуктивно-креативним типом (10-15%) підтверджує недостатній рівень сформованості здатності до гнучкого використання мовленнєвих і комунікативних засобів, що є критично важливим для ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Наявність деструктивного типу (5-10%) актуалізує необхідність цілеспрямованого формування особистісних якостей, що забезпечують емоційну стабільність і професійну відповідальність [91, с. 80-81].

Отже, у контексті досліджуваної проблеми *особистісна компетентність – це головний структурний компонент професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда, що безпосередньо впливає на його здатність до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. А це потребує орієнтації освітнього процесу на розвиток продуктивно-креативного типу особистісної компетентності як підґрунтя ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.*

Урахувавши наявні підходи до трактування *професійної компетентності*, можемо констатувати, що вона розглядається як системне утворення, яке поєднує когнітивні, діяльнісні та особистісні характеристики фахівця. Це дозволяє сприймати компетентність як методологічну основу для подальшого виокремлення структурних компонентів професійної готовності. На цій підставі виділяємо дві взаємопов'язані площини функціонування компетентності: професійну, що охоплює систему знань, умінь і способів діяльності, та особистісну, яка включає мотиваційно-ціннісні орієнтації, рефлексивність, спроможність до саморозвитку й соціальної взаємодії. Ці положення узагальнено відображено в таблиці компетентностей, необхідних для професійної діяльності майбутнього вчителя-логопеда (табл. 2.1), яка репрезентує взаємозв'язок професійної та особистісної складових на концептуальному й операційному рівнях.

Таблиця 2.1

Узагальнена таблиця компетентностей, необхідних для професійної діяльності вчителя-логопеда [27; 201; 315; 326]

Рівень компетентності	Професійна компетентність	Особистісна компетентність
1	2	3
Концептуальна	<u>Когнітивна:</u> – здатність до глибокого пізнання світу; – системне мислення та глибока міждисциплінарна лабільність; – оперування знаннями про себе, соціальне і природне середовище	<u>Метакомпетентність:</u> – гнучкі навички (Soft skills): адаптивність, самонавчання; – стратегічне мислення, здатність до переносу знань у нові ситуації, саморозвиток
Операційна	<u>Функціональна:</u> • прикладні, психомоторні навички; - здатність ефективно виконувати професійні ролі та обов'язки в межах посадової відповідальності.	<u>Соціальна:</u> – здатність до співпраці, комунікації, планування; – участь в колективних діях; міжкультурна компетентність, саморефлексія, відповідальність

Отже, типова структура компетентностей відбиває інтеграцію когнітивних, діяльнісних і особистісних характеристик майбутнього фахівця, що забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Вивчивши наукові підходи до структури професійної компетентності, можемо впевнено звести її складові у більш узагальнені компоненти професійної готовності. Урахувавши специфіку діяльності вчителя-логопеда в інклюзивному освітньому

середовищі й необхідність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, вважаємо за доцільне виокремити взаємопов'язані компоненти професійної готовності, які відображають єдність професійних знань, особистісних якостей, емоційно-ціннісної сфери та практичної діяльності майбутнього фахівця. Такий підхід дозволяє розглядати професійну готовність не як сукупність окремих умінь чи характеристик, а як цілісне інтегративне утворення, у межах якого всі компоненти взаємодіють і взаємодоповнюють один одного. Їхня системна єдність забезпечує ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда та визначає його здатність до реалізації корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Наголосимо на тому, що професійна компетентність не може розглядатися ізольовано від особистісної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Майбутній вчитель-логопед має володіти не тільки спеціальними знаннями та методами корекційно-розвиткової роботи, а й розвиненою емпатією, емоційною стійкістю та спроможністю до професійної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі. У зв'язку з цим професійну готовність майбутнього вчителя-логопеда розуміємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує когнітивний, особистісний, комунікативний і діяльнісний аспекти професійного становлення та потребує систематизації структурних компонентів у цілісній концептуальній системі.

Відповідно, у структурі професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі нами виділені такі компоненти: професійно-особистісний (поєднує професійні знання й особистісні якості); емоційно-ціннісний (мотивація, емпатія, ставлення до дитини); комунікативно-когнітивний (лінгводидактичні знання, професійне володіння мовленням, здатність до ефективної комунікації); діялісно-поведінковий (застосування сформованих компетентностей у практичній логокорекційній діяльності). Усі ці компоненти конкретизуються через систему взаємопов'язаних складових, що відображають їхнє функціональне

наповнення та забезпечують реалізацію професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Професійно-особистісний компонент охоплює когнітивно-дидактичний, діагностико-аналітичний, корекційно-розвивальний та інформаційно-технологічний складники. Емоційно-ціннісний інтегрує морально-ціннісний, гуманістичний та мотиваційний, а також самосвідомість, самооцінку й самокерування. Комунікативно-когнітивний компонент реалізується через комунікативну, психологічну складову і складову керування відносинами. Діяльнісно-поведінковий включає виховну, соціально-педагогічну, полікультурну, конструктивно-організаторську складові та soft skills, що допомагають практично виконувати професійні функції. Запропонована структура професійної готовності відображає багатовимірний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда та дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості його професійних і особистісних характеристик. Взаємозв'язок визначених компонентів забезпечує цілісність процесу підготовки та створює підґрунтя для ефективного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Узагальнена структура професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, що включає названі компоненти, їхні складові, критерії та показники сформованості, представлена авторським рисунком 2.1.

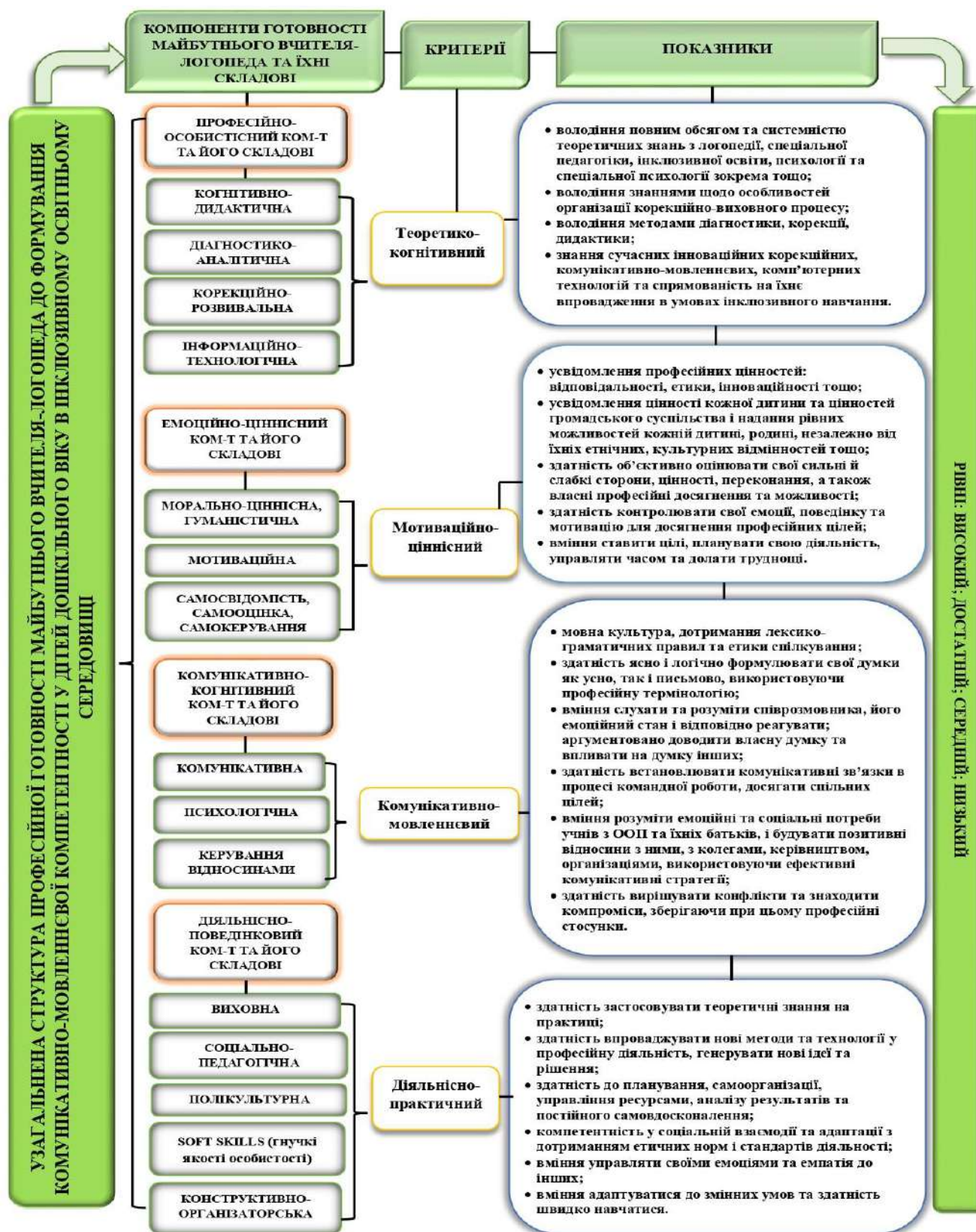


Рисунок 2.1 – Узагальнена структура професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі (автор Н. Соха)

Отже, визначені компоненти професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда утворюють взаємопов'язану систему, в якій кожен із них виконує

специфічну функцію та водночас перебуває в тісній взаємодії з іншими. Їхня інтеграція забезпечує цілісність і багатовимірність професійної готовності, що проявляється в поєднанні когнітивного, ціннісно-мотиваційного, комунікативного та діяльнісного аспектів підготовки фахівця.

З урахуванням такого системного взаємозв'язку компонентів у наступному підрозділі буде представлено авторську модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

2.2 Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку

У пп. 2.1 нашого дослідження було обґрунтовано структуру професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища та окреслено її основні компоненти. Водночас, дефініція структури професійної готовності потребує подальшої конкретизації з позицій її діагностики й оцінювання. У цьому контексті важливим науковим завданням є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності, що забезпечує перехід від теоретичної моделі до її практичного застосування в освітньому процесі та дозволяє оцінити ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Виокремлення критеріїв сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтується на результатах аналізу тлумачень поняття *«професійна готовність майбутнього вчителя-логопеда до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, описаного в пп. 1.1, наукових підходів до структури професійної компетентності майбутнього вчителя-

логопеда [154; 202; 248; 238; 264], а також на авторській узагальненій структурі їхньої професійної готовності, розробленій у межах цього дослідження. Відповідно до названих у пп. 2.1 компонентів (професійно-особистісного, емоційно-ціннісного, комунікативно-когнітивного й діяльнісно-поведінкового), кожен із них конкретизується через систему певних критеріїв, що відображають їхнє змістове наповнення й забезпечують можливість діагностики рівня сформованості.

Критерії сформованості професійної готовності є методологічною основою її оцінювання, що дозволяє виявити рівень розвитку окремих компонентів, їхнього взаємозв'язку й цілісності.

Отже, у межах нашого дослідження виділено такі критерії сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів: теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий та діяльнісно-практичний, які у взаємозв'язку допомагають комплексно оцінити рівень готовності майбутнього фахівця до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретико-когнітивний критерій відображає рівень сформованості системи професійних знань майбутнього вчителя-логопеда та здатність до їхнього усвідомленого застосування в інклюзивному освітньому середовищі. Цей критерій корелює з професійно-особистісним компонентом професійної готовності й характеризує інтелектуально-пізнавальну основу підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Зміст теоретико-когнітивного критерію включає сукупність знань з логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології та спеціальної психології, а також розуміння особливостей організації корекційно-розвиткового процесу, володіння сучасними методами діагностики й корекції мовленнєвих порушень, обізнаність з інноваційними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями.

Показниками теоретико-когнітивного критерію є:

- володіння системою та повнотою професійних знань у галузі логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології і спеціальної психології;

- обізнаність щодо особливостей організації корекційно-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі;
- володіння знаннями щодо методів діагностики, корекції та дидактичного забезпечення логопедичної роботи;
- обізнаність із сучасними інноваційними корекційними, комунікативно-мовленнєвими й комп'ютерними технологіями, а також готовність до їхнього впровадження в освітній практиці;
- здатність до усвідомленого застосування теоретичних знань у професійній діяльності.

З огляду на це, теоретико-когнітивний критерій дозволяє визначити рівень сформованості професійно-теоретичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, їхню обізнаність із сучасними науковими підходами та здатність до свідомого застосування професійних знань у практиці формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Мотиваційно-ціннісний критерій у структурі досліджуваної готовності, відображає рівень сформованості професійних мотивів, ціннісних орієнтацій та емоційно-вольової готовності майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Він характеризує внутрішню спрямованість особистості на професійну діяльність, усвідомлення значущості інклюзивної освіти, прийняття гуманістичних і професійно-етичних цінностей, а також стійку орієнтацію на розвиток і самовдосконалення у сфері формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Цей критерій узгоджується з особистісно-мотиваційним компонентом професійної готовності та визначає ступінь внутрішньої зацікавленості майбутнього вчителя-логопеда у професійній діяльності, його здатність до емоційної саморегуляції, відповідального ставлення до результатів логокорекційної діяльності й усвідомленого прийняття професійних рішень.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- усвідомлення та прийняття професійних цінностей (відповідальності, етичності, інноваційності тощо) як основи майбутньої професійної діяльності;

- усвідомлення цінності кожної дитини й принципів рівних можливостей у контексті громадянського суспільства незалежно від етнічних, культурних, соціальних та інших відмінностей;
- здатність до самооцінювання власних професійних якостей, сильних і слабких сторін, ціннісних орієнтацій, переконань та досягнень у професійній діяльності;
- здатність до емоційної саморегуляції, самоконтролю поведінки й мотиваційної сфери для досягнення професійних цілей;
- здатність до цілепокладання, планування професійної діяльності, ефективного управління часом і подолання професійних труднощів.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє визначити рівень сформованості професійної спрямованості, ціннісних установок і внутрішньої готовності майбутнього вчителя-логопеда до ефективної реалізації завдань інклюзивної освіти.

Комунікативно-мовленнєвий критерій відображає здатність до ефективної міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища, що ґрунтується на сформованій мовленнєвій та емоційній компетентності фахівця. У цьому контексті важливим є володіння емоційною компетентністю, яку науковці (Д. Гоулман, Д. Деклер, І. Матійків, І. Сухопара) тлумачать як динамічну комбінацію ставлень, цінностей, знань і вмінь щодо вираження, розуміння й регуляції власних емоцій та емоцій інших осіб на засадах гуманності, емпатії, поваги і співпраці [37]. Аналізована компетентність сприяє успішній професійній комунікації, прийняттю обґрунтованих педагогічних рішень і створює умови для продуктивної взаємодії з дітьми, батьками, колегами й адміністрацією закладу освіти.

У межах дослідження комунікативно-мовленнєвий критерій розглядається як складова комунікативно-когнітивного компонента професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Він спрямований на встановлення рівня їхньої готовності до ефективної міжособистісної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі.

Показниками його є:

- мовленнєва культура, дотримання лексико-граматичних норм і етичних принципів професійного спілкування;
- здатність чітко, логічно й аргументовано формулювати власні думки в усній і письмовій формі із використанням професійної термінології;
- уміння слухати й розуміти співрозмовника, враховувати його емоційний стан і адекватно реагувати на нього;
- здатність до ефективної комунікації в командній взаємодії, встановлення та підтримання професійних комунікативних зв'язків для досягнення спільних цілей;
- уміння враховувати емоційні й соціальні потреби дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, а також будувати конструктивні взаємини з усіма учасниками освітнього процесу із застосуванням ефективних комунікативних стратегій;
- здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій та пошуку компромісів зі збереженням професійно-етичних відносин.

Наявність окреслених показників відображає рівень сформованості комунікативно-мовленнєвого критерію професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів та створює підґрунтя для ефективної професійної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Їхня сукупність дозволяє здійснювати діагностику готовності майбутніх фахівців до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами.

Під рівнем сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів розуміється інтегральна характеристика, яка характеризує їхню здатність до ефективної професійної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, що виявляється у володінні мовленнєвою культурою, розвинених навичках міжособистісного спілкування, емоційній компетентності та вмінні конструктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу. Він відображає ступінь готовності майбутнього вчителя-логопеда до педагогічної комунікації на засадах гуманності, партнерства та професійної етики.

Якщо комунікативно-мовленнєвий критерій окреслює готовність до ефективної міжособистісної взаємодії, то *діяльнісно-практичний* спрямований на оцінку

здатності майбутніх вчителів-логопедів застосовувати набуті компетентності в реальних умовах професійної діяльності, забезпечуючи успішне виконання професійних завдань.

Здійснення оцінки професійно-особистісного компонента за діяльнісно-практичним критерієм передбачає комплексне визначення рівня сформованості практичної готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Визначення рівнів сформованості професійної готовності дозволяє комплексно оцінити ступінь професійного становлення майбутніх вчителів-логопедів та простежити динаміку розвитку їхніх професійних компетентностей у процесі підготовки. Запропонована рівнева характеристика відображає не лише обсяг засвоєних знань і сформованих умінь, а й готовність здобувачів освіти до практичної реалізації корекційно-розвиткової діяльності, професійної взаємодії та самостійного прийняття педагогічних рішень в інклюзивному освітньому середовищі. Він розкриває здібність майбутнього вчителя-логопеда цілісно послуговуватися набутими компетентностями в професійній діяльності, забезпечуючи ефективне виконання корекційно-розвиткових завдань, організацію педагогічного процесу, взаємодію з учасниками освітнього середовища та адаптацію до змінних умов професійної діяльності.

Показниками діялісно-практичного критерію є:

- здатність застосовувати теоретичні знання на практиці та успішно виконувати професійні завдання;
- здатність впроваджувати сучасні методи й технології у професійну діяльність, генерувати інноваційні ідеї та рішення;
- здатність до планування, самоорганізації, управління часом і ресурсами, аналізу результатів діяльності та самовдосконалення;
- компетентність у соціальній взаємодії та адаптації до професійного середовища з дотриманням етичних норм і стандартів діяльності;
- здатність до емоційної саморегуляції та прояву емпатії у професійній взаємодії;

– здатність до адаптації в умовах змін і швидкого опанування нових професійних знань та навичок.

Визначені показники діяльнісно-практичного критерію характеризують рівень практичної готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Під рівнем сформованості професійної готовності розуміється інтегральна характеристика, яка відображає ступінь оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, комунікативними навичками та професійно-ціннісними орієнтаціями, необхідними для ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Рівні сформованості професійної готовності дозволяють комплексно оцінити ступінь професійного становлення майбутніх вчителів-логопедів, виявити динаміку розвитку їхніх професійних компетентностей та визначити готовність до реалізації корекційно-розвиткової діяльності в умовах інклюзивної освіти. Вони відображають не лише кількісний рівень засвоєння знань і сформованості професійних умінь, а й якісні зміни у мотиваційно-ціннісній сфері, професійній поведінці, здатності до професійної взаємодії та самостійного прийняття педагогічних рішень. Запропонована рівнева характеристика створює підґрунтя для об'єктивної діагностики професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів та подальшого аналізу ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов.

Спираючись на визначені критерії та показники, нами було встановлено і схарактеризовано чотири рівні готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі (табл. 2.2) [219].

Таблиця 2.2

Рівні сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Рівні	Характеристика рівнів
1	2
Високий	Майбутній вчитель-логопед характеризується цілісною, усвідомленою і стійкою професійною готовністю до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Демонструє системні, глибокі та інтегровані знання з логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти й психології, вільно застосовує методи діагностики, корекції та сучасні інноваційні (зокрема цифрові) технології у професійній діяльності. Має сформовану внутрішню мотивацію, усвідомлює професійні й гуманістичні цінності, орієнтується на рівність можливостей кожної дитини й безперервний саморозвиток. Виявляє високий рівень саморефлексії, здатність до планування, самоконтролю та досягнення професійних цілей. Демонструє високий рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності: володіє культурою мовлення, професійною термінологією, ефективно використовує вербальні й невербальні засоби комунікації, встановлює продуктивну взаємодію з дітьми, батьками, членами мультидисциплінарної команди, уміє конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. У діяльнісно-практичному вимірі виявляє самостійність, творчість і інноваційність, здатний адаптувати методичний інструментарій до індивідуальних освітніх потреб дітей, ефективно організовувати корекційно-розвивальний процес та швидко діяти в змінному інклюзивному освітньому середовищі.
Достатній	Майбутній вчитель-логопед характеризується загалом сформованою професійною готовністю майбутнього вчителя-логопеда з окремими проявами недостатньої системності та гнучкості у професійній діяльності. Здобувач володіє достатнім обсягом теоретичних знань з логопедії, педагогіки та психології, застосовує методи діагностики, корекції та інноваційні технології переважно у стандартних професійних ситуаціях. Мотиваційна сфера є сформованою, однак недостатньо стабільною; усвідомлює значущість інклюзивної освіти та професійних цінностей, але потребує подальшого розвитку саморефлексії, цілепокладання й саморегуляції. Комунікативно-мовленнєва компетентність сформована на достатньому рівні: володіє нормами професійного мовлення, уміє взаємодіяти з дітьми, батьками та фахівцями, однак у складних ситуаціях може втрачати комунікативну гнучкість. У практичній діяльності здатний застосовувати набуті знання й технології, проте переважно в типовому контексті, іноді потребує методичної підтримки при впровадженні інноваційних підходів.
Середній	Майбутній вчитель-логопед відображає часткову, фрагментарну сформованість професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда. Теоретичні знання з логопедії, спеціальної педагогіки та психології є несистемними, що ускладнює їхню інтеграцію та практичне використання. Мотиваційно-ціннісна сфера характеризується нестійкістю: професійні цінності усвідомлюються частково, інтерес до діяльності є ситуативним, саморефлексія й саморегуляція проявляються епізодично. Комунікативно-мовленнєві вміння сформовані недостатньо: мовлення не завжди є чітким і професійно виразним, спостерігаються труднощі у взаємодії з дітьми, батьками й колегами, обмежене застосування вербальних і невербальних засобів.

Продовження таблиці 2.2

1	2
	Практична діяльність має переважно репродуктивний характер і здійснюється за зразком або під керівництвом викладача; застосування інноваційних технологій є фрагментарним.
Низький	Майбутній вчитель-логопед характеризується несформованістю ключових компонентів професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда. Теоретичні знання є поверхневими й розрізненими, що не забезпечує розуміння специфіки корекційно-розвивальної діяльності в умовах інклюзії. Мотиваційно-ціннісна сфера розвинена слабо: відсутнє усвідомлення значущості професійної діяльності, професійні цінності не сформовані або мають формальний характер. Комунікативно-мовленнєва компетентність є недостатньою: мовлення маловиразне, спостерігаються труднощі у встановленні й підтримці професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу. У діяльнісно-практичному аспекті здобувач не здатний самостійно організовувати професійну діяльність, потребує постійного зовнішнього керівництва; інноваційні технології не застосовуються або використовуються фрагментарно без усвідомленого розуміння їхнього змісту

Отже, *високий рівень* відповідає усвідомленому, цілісному та стійкому прояву професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. *Достатній* характеризується загалом сформованою готовністю з окремими елементами недостатньої самостійності й варіативності в професійній діяльності. *Середній* відображає часткову сформованість професійної готовності, що проявляється у фрагментарних знаннях і вміннях та в потребі методичної підтримки. *Низький рівень* засвідчує недостатній ступінь професійної підготовленості, несформованість ключових компонентів готовності та істотну залежність від зовнішнього керівництва у виконанні професійних завдань.

Високий рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі:

– *теоретико-когнітивний критерій*. Майбутній вчитель-логопед володіє системними, глибокими та інтегрованими знаннями з логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології і спеціальної психології. Вільно застосовує знання щодо організації корекційно-виховного процесу, методів діагностики й корекції, а також сучасних інноваційних, комунікативно-мовленнєвих і цифрових технологій у професійній діяльності;

– *мотиваційно-ціннісний критерій*. Майбутній вчитель-логопед виявляє стійку професійну мотивацію, глибоке усвідомлення цінності кожної дитини та принципів інклюзії. Характеризується сформованою здатністю до саморефлексії, саморегуляції, постановки цілей і відповідального ставлення до професійної діяльності;

– *комунікативно-мовленнєвий критерій*. Майбутній вчитель-логопед володіє високою мовленнєвою культурою, чітко формулює думки усно й письмово з використанням професійної термінології. Ефективно взаємодіє з дітьми, батьками і фахівцями, вміє вирішувати конфлікти, використовує засоби вербальної й невербальної комунікації (голос, міміка, жести) як інструмент професійного впливу;

– *діяльнісно-практичний критерій*. Майбутній вчитель-логопед здатний самостійно і творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, впроваджувати інноваційні технології, адаптувати методики до індивідуальних потреб дітей. Характеризується високим рівнем самостійності, емпатії, професійної мобільності та здатністю до швидкої адаптації.

Достатній рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі:

– *теоретико-когнітивний критерій*. Майбутній вчитель-логопед володіє достатнім обсягом теоретичних знань, зокрема з логопедії, педагогіки і психології, однак їхня цілісність є неповною. Застосовує методи діагностики, корекції та інноваційні технології переважно у стандартних ситуаціях;

– *мотиваційно-ціннісний критерій*. У майбутнього вчителя-логопеда професійні цінності загалом сформовані, усвідомлюється значущість інклюзії та педагогічної відповідальності. Самоаналіз і саморегуляція проявляються періодично, потребують розвитку;

– *комунікативно-мовленнєвий критерій*. Майбутній вчитель-логопед володіє основними нормами мовленнєвої культури та професійного спілкування. Комунікативні навички загалом сформовані, але не завжди достатньо гнучкі у складних ситуаціях взаємодії;

– *діяльнісно-практичний критерій*. Майбутній вчитель-логопед здатний застосовувати знання у типових професійних ситуаціях, впроваджує окремі інноваційні методи. Проявляє достатній рівень самоорганізації та адаптації, але потребує часткової підтримки.

Середній рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі:

– *теоретико-когнітивний критерій*. Знання мають фрагментарний і несистемний характер. Майбутній вчитель-логопед частково орієнтується в особливостях корекційного процесу, але має труднощі із застосуванням методів діагностики, корекції та сучасних технологій;

– *мотиваційно-ціннісний критерій*. У майбутнього вчителя-логопеда мотивація нестійка, ціннісні орієнтації сформовані частково. Здатність до самоконтролю та планування діяльності проявляється епізодично;

– *комунікативно-мовленнєвий критерій*. Комунікативні навички майбутнього вчителя-логопеда сформовані частково, мовлення недостатньо виразне й логічне. Взаємодія з учасниками освітнього процесу ускладнена, конфліктні ситуації вирішуються з труднощами;

– *діяльнісно-практичний критерій*. Практичні дії майбутнім вчителем-логопедом виконуються переважно за зразком або під керівництвом. Використання інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій є обмеженим, адаптація до змінних умов ускладнена.

Низький рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі:

– *теоретико-когнітивний критерій*. Майбутній вчитель-логопед характеризується поверхневими знаннями з логопедії, педагогіки та психології. Відсутнє цілісне розуміння організації корекційно-виховного процесу й використання сучасних технологій;

– *мотиваційно-ціннісний критерій*. Професійна мотивація майбутнього вчителя-логопеда слабо виражена або відсутня. Усвідомлення цінностей інклюзивної освіти є поверхневим, саморегуляція й цілепокладання не сформовані;

– *комунікативно-мовленнєвий критерій*. Мовленнєва культура майбутнього вчителя-логопеда та його комунікативні навички недостатньо сформовані. Спостерігаються труднощі у спілкуванні, відсутність ефективної взаємодії та невміння будувати професійні комунікативні зв'язки;

– *діяльнісно-практичний критерій*. Майбутній вчитель-логопед не здатний самостійно реалізовувати професійну діяльність. Практичні навички сформовані недостатньо, відсутня здатність до адаптації та використання інноваційних підходів;

Подана діагностична система відображає інтегральний характер сформованості професійної готовності майбутніх учителів-логопедів та дозволяє здійснювати її комплексне оцінювання за визначеними критеріями. Вона має узагальнений характер і слугує основою для подальшої інтерпретації рівнів сформованості професійної готовності.

Виокремлені в дослідженні критерії, показники й рівні сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів становлять цілісну, взаємопов'язану діагностичну систему, що відображає інтеграцію теоретико-когнітивного, мотиваційно-ціннісного, комунікативно-мовленнєвого та діяльнісно-практичного компонентів. Запропонована система дозволяє комплексно оцінити ступінь професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Виділені рівні (високий, достатній, середній, низький) відбивають якісні характеристики опанування майбутніми фахівцями відповідних знань, умінь, цінностей і професійно важливих якостей та слугують підґрунтям для подальшого експериментального дослідження. Отже, розроблена діагностична система є основою для обґрунтування та реалізації організаційно-педагогічних умов формування аналізованої готовності.

2.3 Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти актуалізує потребу в якісній професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів до корекційно-розвиткової діяльності та до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Реалізація цього завдання вимагає оновлення змісту професійної підготовки і створення спеціальних умов інклюзивного освітнього середовища, що активно розвивається в Україні та світі [111; 192; 217; 249; 263; 274].

У науково-педагогічних дослідженнях організаційно-педагогічні умови розглядаються як сукупність взаємопов'язаних чинників, форм, методів, засобів і способів організації освітнього процесу, що забезпечують досягнення відповідної педагогічної мети [15; 119]. У контексті нашої роботи трактуємо їх як цілеспрямовано створену систему змістових, методичних та організаційних можливостей професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів, спрямовану на формування їхньої готовності до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Необхідність обґрунтування таких умов викликана результатами теоретичного аналізу проблеми та виділеними в попередньому підрозділі критеріями, показниками й рівнями сформованості професійної готовності. Вивчення її структурних компонентів (професійно-особистісного, емоційно-ціннісного, комунікативно-когнітивного й діяльнісно-поведінкового) засвідчило, що ефективність підготовки залежить від цілеспрямованого комплексного педагогічного впливу, направленого на розвиток знань, ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь і практичних навичок.

Отже, формування готовності майбутніх учителів-логопедів до аналізованого виду професійної діяльності забезпечується реалізацією комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, до яких належать:

1. Цілеспрямоване генерування емоційно-ціннісного ставлення майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, що ґрунтується на усвідомленні цінності кожної дитини, прийнятті її індивідуальності та орієнтації на забезпечення її повноцінного розвитку й соціалізації.

2. Інтеграція теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів шляхом упровадження практико-орієнтованого навчання, розширення баз практики й використання індивідуалізованих і диференційованих форм організації освітнього процесу.

3. Спрямованість змісту професійної підготовки на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів, що відповідає за їхню готовність до ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, їхніми батьками й учасниками освітнього процесу в умовах інклюзії.

4. Використання комунікативно орієнтованих, інтерактивних та інноваційних методів і технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів як засобу формування їхніх професійно значущих умінь і навичок.

Названі організаційно-педагогічні умови є основою для запровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів і сприяють формуванню її ключових компонентів і результатів.

Далі розглянемо сутність і специфіку втілення кожної з виділених організаційно-педагогічних умов у контексті підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Реалізація першої, організаційно-педагогічної умови, передбачає цілеспрямоване формування в майбутніх вчителів-логопедів стійкої мотиваційно-ціннісної орієнтації на професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Її сутність полягає у становленні гуманістично направленої професійної позиції здобувачів вищої освіти, що ґрунтується на визнанні цінності кожної дитини, незалежно від її індивідуальних якостей, рівня мовленнєвого розвитку чи наявності особливих освітніх потреб.

Як засвідчує проведений теоретичний аналіз, емоційно-ціннісний компонент є системоутворювальним у структурі професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки зумовлює напрямок професійної діяльності, стійкість професійних намірів та готовність до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами [220]. Сформованість внутрішньої мотивації сприяє усвідомленню соціальної важливості професії та відповідальності за забезпечення рівних можливостей розвитку кожної дитини [52; 88; 93; 94].

Головним складником реалізації вказаної умови є закладання в майбутніх вчителів-логопедів позитивного ставлення до інклюзивної освіти, прийняття індивідуальності кожної дитини та орієнтація на забезпечення її повноцінного мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку. Виняткового значення набуває розвиток емпатії, толерантності, професійної відповідальності та здатності до рефлексії власних ціннісних установок [1; 155; 186; 311].

Емоційно-ціннісний компонент професійної підготовки реалізується через залучення здобувачів освіти до аналізу педагогічних ситуацій інклюзивної практики, розгляду професійно-етичних дилем, виконання рефлексивних завдань та обговорення ціннісних аспектів взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Такий підхід допомагає трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню професійну потребу у втіленні інклюзивних підходів [58; 240; 313].

Наукові дослідження засвідчують, що ефективність корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі суттєво залежить від дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, а також використання спеціалізованих і адаптованих технологій відповідно до мовленнєвих, когнітивних та психоемоційних властивостей дитини, зокрема логоритмічних вправ, арт-терапевтичних, ігрових і театралізованих технологій, що сприяють розвитку мовленнєвої активності, емоційної виразності й комунікативної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами [3; 72; 131; 132; 242; 271; 310; 328].

Реалізація цієї умови також конкретизується в процесі викладання фахових дисциплін, під час якого майбутні вчителі-логопеди беруть участь в аналізі реальних

і змодельованих інклюзивних ситуацій логопедичної практики, зокрема взаємодії з дітьми з різними мовленнєвими порушеннями, їхніми батьками й учасниками освітнього процесу. Велику увагу приділено виконанню завдань, спрямованих на формування ціннісного ставлення до дитини, розвиток емпатійного розуміння її потреб та усвідомлення ролі вчителя-логопеда як фасилітатора мовленнєвого розвитку в умовах інклюзії.

Важливе місце посідає рефлексивна діяльність майбутніх вчителів-логопедів, яка гарантує усвідомлення власних професійних установок, розгляд емоційних реакцій у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами й корекцію ціннісних орієнтацій відповідно до гуманістичних засад інклюзивної освіти [48; 205; 258].

Отже, реалізація описаної умови забезпечує формування в майбутніх вчителів-логопедів стійкої професійної мотивації, гуманістичної спрямованості та усвідомлення ціннісних засад інклюзивної освіти як основи ефективної професійної діяльності.

Реалізація другої, організаційно-педагогічної умови передбачає інтеграцію теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів як цілісного, взаємопов'язаного процесу формування їхньої професійної готовності до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, що ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні знань з логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології та інших суміжних наук. Ця інтеграція реалізується через створення й застосування методичного інструментарію професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що в перспективі буде використовуватися в умовах індивідуалізованого та диференційованого підходів в інклюзивному навчанні, з урахуванням освітніх потреб, рівня підготовленості та індивідуального досвіду здобувачів вищої освіти, а також з орієнтацією на майбутню професійну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами.

Теоретичне обґрунтування доцільності індивідуалізації та диференціації в підготовці майбутніх фахівців базується на положеннях сучасної педагогічної науки, де диференціація навчання розглядається як важливий механізм урахування індивідуальних освітніх потреб, пізнавальних можливостей та професійних інтересів

здобувачів освіти, що, зі свого боку, приводить до варіативності і гнучкості освітнього процесу [268]. Як зауважує В. Синьов, ефективність корекційно-розвиткової роботи більшою мірою залежить від здатності вчителя-логопеда адаптувати зміст навчання відповідно до індивідуальних мовленнєвих карт дітей та особливостей їхнього психофізичного розвитку. Це забезпечує цілеспрямованість корекційного впливу та підвищує результативність формування мовленнєвої компетентності [201]. Дослідження (В. Бондар, В. Гладуш, А. Колупасової, І. Кузави, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова Т. Сак, О. Таранченко, В. Тищенко та ін.) доводять, що ефективна підготовка майбутніх вчителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі можлива за умови системного поєднання теоретичного навчання з практично орієнтованою діяльністю, створення ситуацій професійного моделювання й залучення здобувачів до аналізу реальних педагогічних кейсів [46].

У цьому контексті інтеграція теоретичної та практичної підготовки здійснювалася через використання індивідуалізованих, диференційованих і інклюзивно орієнтованих форм і методів навчання. Наприклад, кейс-методи передбачали розгляд типових і проблемних професійних ситуацій, пов'язаних із формуванням комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, добором корекційно-розвиткових стратегій та організацією взаємодії з батьками й педагогами. Моделювання професійних ситуацій відбувалося за допомогою інсценізації логопедичних занять, театралізованої діяльності, рольових вправ і відпрацювання комунікативних стратегій у змодельованих умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз індивідуальних освітніх маршрутів дітей з особливими освітніми потребами, що виконувався під час практичних занять, був спрямований на формування вмінь адаптувати зміст, методи й технології корекційно-розвиткової роботи відповідно до мовленнєвих, когнітивних та емоційних особливостей дитини. Практико-орієнтовані завдання передбачали створення адаптованих дидактичних матеріалів, мнемотехнічних вправ, коректурних таблиць, асоціативних карток, театралізованих вправ, а також проєктування фрагментів логопедичних занять із

застосуванням інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій. Рефлексивна діяльність здобувачів освіти реалізовувалася переважно при проходженні виробничої практики й забезпечувалася самоаналізом професійних дій, обговоренням результатів корекційно-розвиткової роботи, веденням рефлексивних щоденників і оцінюванням власної готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Такий підхід забезпечує поступовий перехід від засвоєння теоретичних знань до їхнього усвідомленого використання в умовах, максимально наближених до реальної логопедичної практики, сприяє розвитку професійної мобільності, критичного мислення й готовності до інноваційної діяльності майбутніх вчителів-логопедів.

Отже, інтеграція теоретичної та практичної підготовки на засадах індивідуалізації та диференціації є важливою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує генерування цілісної професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Третя, організаційно-педагогічна умова передбачає цілеспрямоване формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів як фундаментального складника їхньої професійної готовності до корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності відбувається як поетапний процес подальшого розвитку її мовленнєвого, соціально-комунікативного, емоційно-емпатійного та рефлексивного складників, що гарантують цілісність професійного мовлення майбутнього вчителя-логопеда і його здібність до адекватного сприймання, інтерпретації й продукування мовлення в різних ситуаціях педагогічної взаємодії. Цей процес має міждисциплінарний характер і реалізується через поступове ускладнення змісту підготовки: від засвоєння загально-лінгвістичних і психолого-педагогічних дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура і техніка мовлення корекційного педагога») до опанування фахово орієнтованих освітніх компонентів, спрямованих на практичну комунікативно-мовленнєву діяльність у логопедичній практиці. Важливе значення в цьому контексті має запропонована в межах дослідження авторська освітня

компонента (дисципліна) «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда», яка допомагає становленню виразності мовлення, інтонаційної культури, набуттю навичок інтерпретації художнього тексту та його адаптації до потреб дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Реалізація вказаного підходу є підґрунтям поступового переходу від репродуктивного рівня комунікації до професійно усвідомленої, гнучкої та адаптивної мовленнєвої поведінки майбутнього вчителя-логопеда. Провідне місце тут належить формуванню емоційно-ціннісної основи комунікативної взаємодії, що забезпечує прийняття дитини з особливими освітніми потребами як рівноправного суб'єкта освітнього процесу та сприяє налагодженню партнерських відносин із батьками й колегами.

Отже, цілеспрямований розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності є ключовою організаційно-педагогічною умовою професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що забезпечує ефективність їхньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та створює передумови для успішного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Четверта, організаційно-педагогічна умова передбачає впровадження інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інтерактивних методів навчання в процес професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів шляхом розроблення й реалізації авторських освітніх компонентів.

Актуальність цієї умови викликана необхідністю оновлення змісту й технологій професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів відповідно до сучасних тенденцій розвитку інклюзивної освіти, що орієнтована на активну, практико-спрямовану та особистісно зорієнтовану взаємодію учасників освітнього процесу. У цьому контексті важливо послуговуватися інноваційними педагогічними технологіями, які допомагають не лише засвоїти знання, а й отримати можливість для їхнього гнучкого застосування в змінних ситуаціях професійної діяльності.

Реалізація четвертої умови здійснювалася в межах формувального етапу експерименту через упровадження в освітній процес двох авторських вибіркового

дисциплін – «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці». Вибір цих освітніх компонентів здобувачами вищої освіти мав усвідомлений характер, що сприяло підвищенню їхньої навчальної мотивації та залученості до процесу професійної підготовки.

Зміст названих дисциплін спрямовано на опанування сучасних комунікативно-мовленнєвих технологій, зокрема освітньої мнемотехніки, коректурних таблиць, технології розв'язання винахідницьких завдань, а також інтерактивних методів навчання, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів і формування їхньої здатності до творчого вирішення професійних завдань. Водночас, змістове наповнення цих освітніх компонентів узгоджується з принципами індивідуалізації та диференціації навчання, має виражену корекційно-розвиткову спрямованість і зорієнтоване на їхнє практичне застосування в інклюзивному освітньому середовищі. Це сприяє набуттю майбутніми вчителями-логопедами вмінь адаптувати навчальний і дидактичний матеріал, зокрема художні тексти, мовленнєві завдання та вправи до освітніх потреб, психофізичних якостей і рівня мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також проєктувати й реалізовувати корекційно-розвиткові впливи засобами мовлення. Так, наприклад, здобувачі навчаються адаптувати художній текст через спрощення лексико-граматичних конструкцій, введення опорних візуальних засобів і використання мнемотехнічних прийомів з урахуванням мовленнєвих можливостей дитини. Такий підхід дозволяє оволодіти гнучкими стратегіями організації корекційно-розвиткової роботи, що відповідають принципам інклюзивної освіти й забезпечують ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників.

Ключовим аспектом реалізації вказаної умови є інтеграція інноваційних технологій у практичну підготовку майбутніх вчителів-логопедів, зокрема під час проходження виробничої практики, що уможливлює апробацію набутих знань і вмінь у реальних умовах інклюзивного освітнього середовища. Це сприяє набуттю здобувачами здатності адаптувати та варіювати педагогічні технології відповідно до індивідуальних якостей дітей з особливими освітніми потребами.

Крім того, втілення аналізованої умови передбачає активне проведення позанавчальних форм роботи, таких як: тренінги, майстер-класи, науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, участь у студентських наукових гуртках, волонтерських та інклюзивних освітніх проєктах. Така діяльність розширює професійний досвід здобувачів, формує їхню готовність до міждисциплінарної взаємодії та підтримує розвиток професійної рефлексії.

Отже, впровадження інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інтерактивних методів навчання забезпечує активізацію професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, допомагає розвивати їхню здатність до творчого застосування сучасних педагогічних інструментів і підвищує успішність підготовки до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Отже, можна стверджувати, що виокремлені організаційно-педагогічні умови становлять цілісну систему взаємопов'язаних чинників, які забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Їхня реалізація спрямована на узгоджений розвиток професійно-особистісного, емоційно-ціннісного, комунікативно-когнітивного й діяльнісно-поведінкового компонентів готовності, що і зберігає її цілісність. Продуктивність виділених умов виявляється тільки за їхньої комплексної взаємодії, що викликає необхідність системного представлення процесу підготовки як структурованої та функціонально неподільної системи, яка відображає взаємозв'язок її компонентів, критеріїв, показників і обставин реалізації.

Отже, виділені організаційно-педагогічні умови, компоненти, критерії та показники професійної готовності стали концептуальною основою побудови структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, результатом втілення якої є формування їхньої готовності до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

2.4 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку

Згідно із завданнями дослідження в пп. 2.1-2.3 теоретично обґрунтовано процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, конкретизовано структуру професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда, визначено її компоненти, критерії, показники, рівні сформованості та організаційно-педагогічні умови, що забезпечують узгодженість між теоретичною конструкцією професійної підготовки та можливістю емпіричної діагностики її результативності.

Наступним етапом є розробка структурно-функціональної моделі підготовки, яка інтегрує названі критерії та показники в цілісну систему професійного становлення. Вона забезпечує поєднання знань, ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь і практичних навичок, гарантує методологічну, організаційну й діагностичну цілісність процесу підготовки.

Для всебічного розкриття сутності обраного типу структурно-функціональної моделі та обґрунтування її концептуальних засад важливим є уточнення понять, що становлять її методологічне підґрунтя. У науковій літературі структура розглядається як упорядкована сукупність елементів і зв'язків між ними, що забезпечують єдність системи [31, с. 1405]. Модель трактується як знакова або уявна система, що відтворює суттєві характеристики об'єкта й принципи його функціонування [252, с. 391, а моделювання – як метод наукового пізнання, спрямований на вивчення об'єктів через їхні аналоги з метою системного аналізу та перевірки теоретичних положень [80, с. 260; 124, с. 273-275]. Саме ці поняття і є методологічними засадами для конструювання структурно-функціональної моделі, оскільки дозволяють аргументувати її як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів професійної підготовки.

У межах нашої роботи структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку розглядається як теоретична конструкція, що відображає взаємозв'язок структурних компонентів, організаційно-педагогічних умов і логіку генерування готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Відповідно, моделювання є важливим методологічним інструментом педагогічного дослідження, оскільки дає змогу поєднати теоретичні положення з практичною їхньою реалізацією, прогнозувати ефективність освітніх впливів і конструювати логіку професійної підготовки. Це створює наукове підґрунтя для розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Для обґрунтування власної структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі проаналізовано наукові моделі підготовки педагогів до професійної діяльності, зокрема майбутніх вчителів-логопедів, представлені у працях окремих науковців. Це дозволило виділити провідні структурні компоненти та врахувати їх у процесі конструювання авторської моделі. Результати узагальнення подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Структурні компоненти моделей підготовки педагогів
до фахової діяльності**

ПІБ дослідника	Назва моделі	Структурні компоненти моделі
1	2	3
Мартинчук О. В [150, с. 295]	Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі	Цільовий (зовнішні, внутрішні чинники, мета); концептуальний (освітні концепти – методологічний, теоретичний, практичний); організаційний (педагогічні умови); змістово-процесуальний (напрями реалізації компетентісно-контекстної технології в умовах освітнього середовища проф. підготовки), результативний (моніторинг результативності та ефективності підготовки, компоненти готовності; рівні готовності до)

Продовження таблиці 2.3

1	2	3
		професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; результат
Гилярська О. І. [44, с. 104]	Модель формування професійно-орієнтованої риторичної компетентності (ПОРК) майбутніх вчителів у педагогічних коледжах	Концептуально-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи); змістовий (підходи до навчання, принципи, цикли психолого-педагогічних і гуманітарних предметів, спеціальні курси); операційний (методика професійно-риторичної підготовки: форми, методи, засоби, технології); результативно-оцінний (компоненти, критерії, рівні, результат)
Бобирєвої О. С. [18, с. 124]	Структурно-функціональна модель формування фахової компетентності майбутніх вихователів засобами інтерактивних технологій	Цільовий (замовлення, мета, завдання); змістовий (принципи, методологічні підходи, змістові характеристики інтерактивних технологій); практичний (освітнє середовище навчального закладу, психолого-педагогічні умови); результативний (етапи формування фахової компетентності, компоненти, критерії, рівні, результат)
Черніченко Л. А. [262, с. 119]	Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти	Методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи, суб'єкти, етапи); змістовно-процесуальний (завдання, зміст, форми, методи); оцінно-результативний (критерії, показники, рівні, результат)
Каплієнко А. І. [88, с. 86]	Модель формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії	Цільовий блок (соціальний запит, методологічні підходи, принципи, мета); організаційний блок (педагогічні умови); змістово-операційний (етапи, напрями реалізації, форми і методи навчання); оцінний блок (компоненти готовності, рівні готовності, результат)

Як бачимо з таблиці, сучасні наукові підходи до моделювання професійної підготовки педагогів є різнорівневими та варіативними. У більшості досліджень простежується спільна закономірність структурування моделей, що полягає у виокремленні цільового, змістового, організаційно-процесуального й результативно-оцінного компонентів, а це, зі свого боку, забезпечує системність і керованість освітнього процесу. Водночас моделі відрізняються ступенем урахування динаміки професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що зумовлює доцільність використання саме динамічного підходу.

У зв'язку з цим процес моделювання пояснюється як поетапно організована система дій, що охоплює постановку мети, конструювання моделі, її апробацію,

впровадження й коригування. Така логіка втілена в структурно-функціональній моделі, яка включає три взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, організаційно-змістовий і діагностико-результативний. Структурування моделі є умовним, оскільки всі її компоненти функціонують як цілісна система професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти є теоретичною конструкцією, що інтегрує освітній, науковий і практичний компоненти. Її концептуальна основа базується на поєднанні національних нормативних документів і міжнародних стандартів, урахуванні гуманістичних цінностей і принципів інклюзії, що забезпечує розвиток емпатії, толерантності й готовності до партнерської взаємодії [112; 194; 299; 322]. Методологічна складова моделі підтримує системність професійної підготовки, організаційно-змістова – поетапне формування професійної готовності, а діагностико-результативна – моніторинг і корекцію результатів відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Міждисциплінарність моделі відповідає за професійну мобільність і готовність до роботи в мультидисциплінарних командах [143].

Отже, структурно-функціональна модель є цілісним науково-методичним інструментом професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що спрямований на становлення конкурентоспроможного фахівця для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Структура та взаємозв'язок компонентів моделі представлено на рисунку 2.2.

Як бачимо, розроблена структурно-функціональна модель відображає поетапний і цілісний характер професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів та забезпечує взаємозв'язок між методологічними основами, організаційно-педагогічними умовами, змістом професійної підготовки й результатами її реалізації. Її побудова ґрунтується на принципах системності, міждисциплінарності, практико-орієнтованості та студентоцентрованості, що сприяє інтеграції теоретичного, практичного й особистісного складників професійного становлення майбутнього фахівця та його готовності до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності

дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

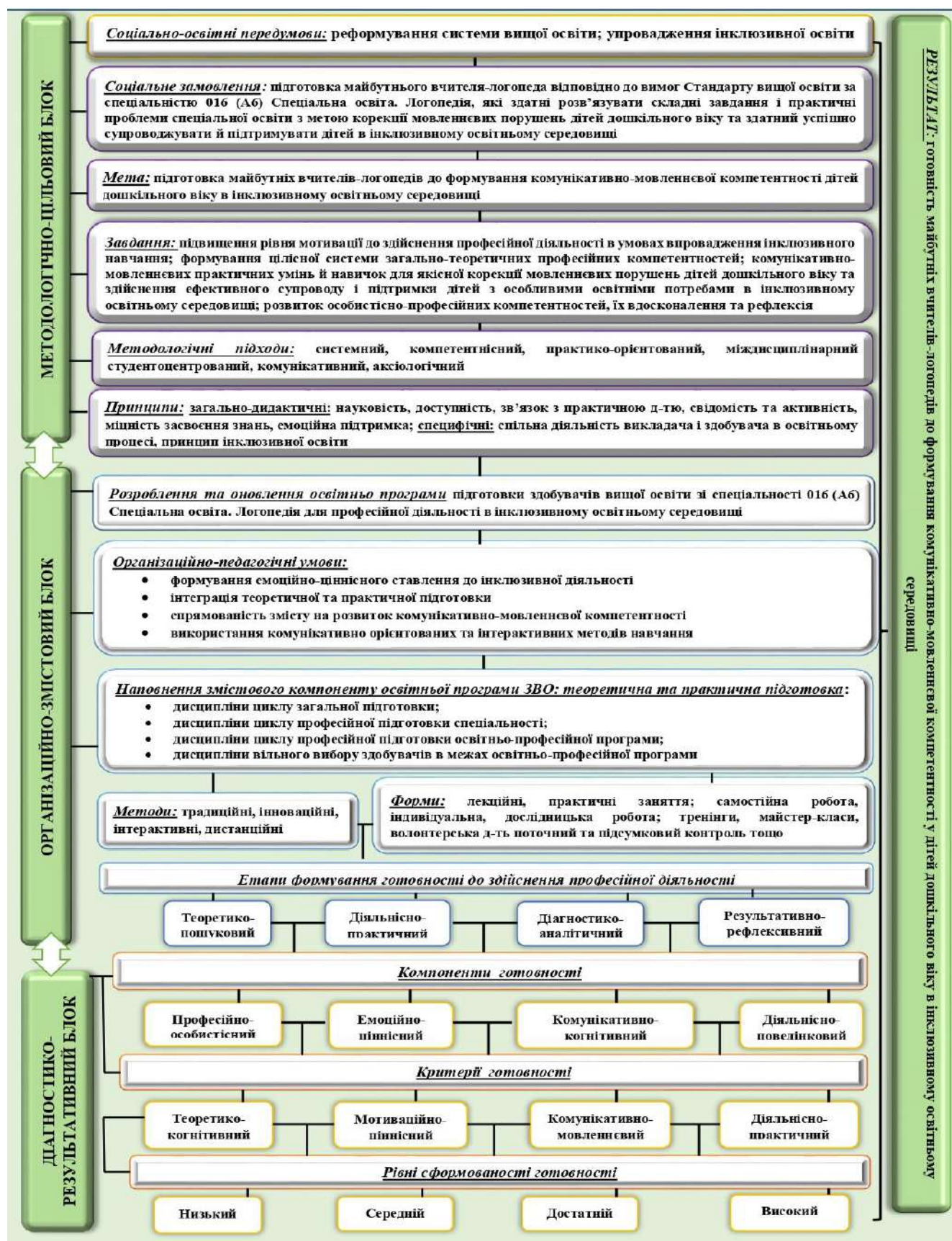


Рисунок 2.2 – Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі (автор Н. Соха)

Запропонована структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів надасть єдності процесу формування їхньої професійної готовності до розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, поєднуючи методологічні засади, змістову організацію та практичну реалізацію професійного становлення майбутнього фахівця. У межах дослідження вона спрямована на організацію процесу професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, тоді як результативність її реалізації залежить від рівня їхньої готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Наступним етапом є розкриття змісту та взаємодії блоків структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, що характеризують її практичну спрямованість і гарантують узгодженість теоретичних положень і освітньої практики.

Методологічно-цільовий блок. Він включає соціальне замовлення, мету, завдання, методологічні підходи та принципи, що визначають підготовку майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі. Цей блок задає концептуальні засади структурно-функціональної моделі та стратегічний напрям підготовки майбутніх вчителів-логопедів. До його складових належать:

1. *Соціально-освітні передумови.* Реформування системи вищої та інклюзивної освіти вимагає нового контексту підготовки фахівців, ставлячи вимоги до освітніх програм відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [190] та сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти, орієнтованих на забезпечення рівного доступу та формування професійних компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі.

2. *Соціальне замовлення.* Потреба суспільства у кваліфікованих вчителях-логопедах, здатних діяти згідно зі Стандартом вищої освіти зі спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта» [229] та Професійного стандарту на групу професій «вчитель-

логопед», «логопед» [195], окреслює стратегічні орієнтири підготовки й очікувані результати освітнього процесу.

3. *Мета і завдання.* Мета полягає в підготовці майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Завдання конкретизують її через розвиток мотивації до професійної діяльності, вдосконалення особистісних і комунікативних якостей, а також готовності до роботи в мультидисциплінарних командах.

4. *Методологічні підходи,* що лежать в основі моделі професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів, охоплюють системний, компетентнісний, практико-орієнтований, міждисциплінарний, студентоцентризований, комунікативний та аксіологічний підходи. Їхнє комплексне застосування гарантує наукову аргументованість моделі, інтеграцію теоретичних положень із практикою й урахування ціннісних орієнтацій та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти. Водночас, названі підходи узгоджуються з міжнародними рекомендаціями провідних професійних асоціацій у галузі логопедії та мовленнєвої терапії: Американська асоціація мовлення, мови та слуху (ASHA) [281], Європейська асоціація логопедичної та мовленнєвої терапії ESLA [298] і International Міжнародна асоціація логопедії та фоніатрії [301], що підкреслює їхню відповідність сучасним світовим тенденціям розвитку логопедичної освіти й практики.

5. *Принципи.* Загальнодидактичні принципи (науковість, доступність, зв'язок із практикою, свідомість і активність, міцність засвоєння знань) та специфічні (інклюзивність, партнерська взаємодія, спільна діяльність викладача і здобувача) передбачають організацію освітнього процесу та його орієнтацію на індивідуальні потреби учасників освітнього процесу.

6. *Оновлення освітньої програми.* Постійна адаптація змісту навчання до соціального запиту й професійних стандартів реалізується через оновлення дисциплін, програмового змісту та впровадження інноваційних методів навчання, що підвищує актуальність і конкурентоспроможність професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Організаційно-змістовий блок. Організаційно-змістовий блок відповідає за методологічно-цільові основи структурно-функціональної моделі та відображає механізм професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Його зміст включає сукупність взаємопов'язаних елементів освітнього процесу, а саме: зміст підготовки, організаційно-педагогічні умови, методи, форми й етапи реалізації, що в комплексі забезпечують формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів.

Організаційно-педагогічні умови в межах цього блоку є чинником цілеспрямованого впровадження змісту професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів і забезпечують ефективність формування їхньої готовності до логокорекційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Їхня реалізація передбачає розвиток емоційно-ціннісного ставлення до інклюзивної професійної діяльності, поєднання теоретичної і практичної підготовки, орієнтацію змісту навчання на набуття комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-логопедів, а також застосування комунікативно орієнтованих та інтерактивних методів навчання.

Перераховані умови взаємопов'язані з іншими складовими організаційно-змістового блоку й гарантують цілісність і результативність процесу професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Зміст підготовки в межах організаційно-змістового блоку відображає спрямованість освітнього процесу на формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Він містить взаємопов'язані теоретичний, практичний та емпіричний компоненти, що забезпечують інтеграцію фахових знань, професійних умінь і досвіду діяльності.

Теоретичний компонент передбачає опанування знань про закономірності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, особливості мовленнєвих порушень, принципи їхньої діагностики й корекції, а також психолого-педагогічні засади організації інклюзивного освітнього середовища.

Практичний компонент направлений на формування вмінь виконувати корекційно-розвивальну роботу, добирати й застосовувати ефективні методи розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами, моделювати комунікативно-мовленнєві ситуації інклюзивної взаємодії та організовувати партнерську взаємодію з дітьми і їхніми родинами. Важливе значення має формування здатності до проєктування індивідуалізованих мовленнєвих стратегій розвитку дитини з урахуванням її освітніх потреб.

Емпіричний компонент забезпечує набуття досвіду професійної діяльності під час педагогічної практики, вирішення практико-орієнтованих завдань і розв'язання професійних кейсів.

Зміст підготовки втілюється через систему навчальних дисциплін і спеціалізованих курсів, що надають йому цілісності, міждисциплінарності і практичного спрямування.

Методи навчання. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів застосовується комплекс взаємодоповнювальних методів: традиційні (лекція, пояснення, бесіда), наочні (демонстрація, ілюстрація, дидактичні матеріали), практичні (вправи, тренування, виконання професійно спрямованих завдань), інноваційні (проєктні й кейс-методи) та інтерактивні (дискусії, тренінги, рольові ігри). Велике значення мають комунікативно орієнтовані методи, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, зокрема моделювання комунікативно-мовленнєвих ситуацій інклюзивної взаємодії, діалогічні форми роботи та використання дитячої літератури (виразне читання, інтонаційні вправи, розвиток невербальної комунікації).

Застосування названих методів забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяє формуванню здатності до професійної взаємодії в інклюзивному середовищі та може ефективно реалізовуватися як в офлайн-, так і в онлайн-форматі. Провідну роль відіграють методи, що моделюють реальні ситуації професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Форми організації навчання. Професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів відбувається за допомогою поєднання різних форм організації навчання, зокрема лекцій, семінарів, практичних занять, самостійної роботи, тренінгів, майстер-класів, інтерактивних занять і педагогічної практики. Їхнє комплексне використання передбачає поетапне формування професійної готовності: від засвоєння теоретичних знань до набуття практичного досвіду діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Ключове значення мають інтерактивні форми навчання (тренінги, рольові ігри, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій), які сприяють розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, формуванню навичок професійної взаємодії та здатності до прийняття рішень у варіативних умовах інклюзивного освітнього середовища. Вирішальну роль відіграє педагогічна практика, в межах якої поєднуються теоретичні знання й реальні умови професійної діяльності, що допомагає становленню професійної ідентичності, емпатії та відповідальності майбутніх вчителів-логопедів.

Комплексне поєднання форм організації навчання забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, інтеграцію теоретичних і практичних компонентів та формування їхньої готовності до ефективної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Практико-орієнтований складник. Гарантує набуття досвіду професійної діяльності майбутніх вчителів-логопедів та спрямований на формування їхньої готовності до корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Її реалізація передбачає розширення баз практичної підготовки (заклади дошкільної та загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсні центри, спеціалізовані установи), використання навчально-практичних лабораторій, інтеграцію інноваційних технологій і залучення стейкхолдерів до організації освітнього процесу. Пріоритетного значення набуває включення майбутніх вчителів-логопедів у моделювання й розв'язання професійних ситуацій, пов'язаних із розвитком комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що сприяє становленню їхньої професійної самостійності, відповідальності та здатності до успішної взаємодії в мультидисциплінарному середовищі. Практико-орієнтований

складник є системоутворювальним елементом підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що дозволяє переносити теоретичні знання в площину реальної професійної діяльності.

Діагностико-результативний блок. Цей блок уможливорює комплексне оцінювання ефективності запропонованої моделі й визначення рівня сформованості професійної готовності здобувачів освіти. Його функціональне призначення полягає в проведенні системного моніторингу динаміки формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, аналізі результатів освітнього процесу й забезпеченні зворотного зв'язку для його корекції та вдосконалення.

Методологічною основою діагностико-результативного блоку є система критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності, описана в п. 2.2 дисертаційної роботи. У межах цього блоку вони набувають операційного характеру й реалізуються через діагностичний інструментарій, що забезпечує емпіричне вимірювання досліджуваного феномена.

Діагностичний інструментарій включає взаємопов'язані методи педагогічної діагностики: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, аналіз результатів навчально-практичної діяльності, самооцінювання й рефлексивні методики. Їхнє застосування гарантує багатовимірність оцінювання готовності майбутніх вчителів-логопедів і дає змогу враховувати когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний та діяльнісний аспекти професійної підготовки.

Важливим елементом блоку є система діагностичних показників, що конкретизують критерії та забезпечують їхню операціоналізацію в процесі визначення рівня сформованості компонентів готовності. Це дозволяє проводити якісно-кількісну інтерпретацію результатів діагностики та відстежувати динаміку професійного становлення майбутніх фахівців.

Інтерпретація результатів здійснюється на основі чотирирівневої шкали (низький, середній, достатній, високий рівні), поданої у пп. 2.2, що сприяє уніфікованості й порівнюваності діагностичних даних.

Головну роль у межах діагностико-результативного блоку відіграє механізм зворотного зв'язку, який припускає корекцію змісту, форм і методів професійної

підготовки. Його реалізація передбачає зіставлення фактичних результатів із запланованими показниками, виявлення проблемних зон та внесення відповідних змін до освітнього процесу. Важливість системного моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти підкреслює В. Стрельников [234], що корелює із запропонованим у дослідженні діагностико-результативним блоком структурно-функціональної моделі.

Отже, діагностико-результативний блок виконує функцію констатації рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, а також забезпечує управління її якістю, що дозволяє розглядати структурно-функціональну модель як динамічну, відкриту й корекційно орієнтовану систему.

Реалізація цього блоку здійснюється поетапно, що надає процесу формування професійної готовності системності, послідовності й керованості.

Теоретико-пошуковий етап передбачає формування теоретико-методологічної основи професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, опанування здобувачами освіти системи знань із логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології та спеціальної психології. Тут відбувається усвідомлення професійної значущості майбутньої діяльності, стимулювання мотивації до її здійснення, а також орієнтація на інноваційні підходи до організації корекційно-розвиткового процесу.

Діяльнісно-практичний етап спрямований на застосування набутих знань у змодельованих і реальних умовах професійної діяльності. Його реалізація проходить через виконання практичних завдань, участь у тренінгах, майстер-класах, педагогічній практиці та інших формах активного навчання. На цьому етапі набуваються професійні вміння і навички, розвивається комунікативно-мовленнєва компетентність майбутніх вчителів-логопедів, здатність до взаємодії в інклюзивному середовищі та ухвалення професійних рішень.

Діагностико-аналітичний етап передбачає системне оцінювання рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів на основі визначених у пп. 2.2 критеріїв і показників. На цьому етапі використовується діагностичний інструментарій, за яким можна виявити динаміку розвитку

професійної готовності, проаналізувати результати освітнього процесу та виділити проблемні зони в підготовці здобувачів освіти.

Результативно-рефлексивний етап забезпечує узагальнення отриманих результатів, їхню інтерпретацію й рефлексивний аналіз. Він спрямований на усвідомлення майбутніми вчителями-логопедами рівня власної професійної готовності, визначення індивідуальних траєкторій професійного розвитку, а також корекцію змісту і методів подальшої підготовки. Цей етап формує здатність до самоаналізу, професійної рефлексії та самовдосконалення.

Названі етапи реалізації моделі корелюють із логікою організації педагогічного експерименту, представленого в третьому розділі дисертаційної роботи, що включає підготовчо-проектувальний, констатувальний, формувальний та контрольний етапи, забезпечуючи узгодженість між теоретичною моделлю та процедурою її експериментальної перевірки.

Отже, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є цілісною, логічно структурованою та функціонально завершеною системою. Вона інтегрує організаційно-змістовий, процесуальний та діагностико-результативний блоки, що забезпечують послідовність і взаємозв'язок усіх етапів професійної підготовки. Реалізація моделі створює умови для поетапного формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, забезпечує об'єктивне оцінювання її рівнів на основі визначених критеріїв і показників та сприяє ефективному управлінню якістю освітнього процесу через механізм зворотного зв'язку. Отримані результати доводять, що запропонована модель має практичну значущість і може бути використана як інструмент удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

2.5 Методичне забезпечення та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Методичне забезпечення впровадження структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтувалося на інтеграції професійно-особистісного, емоційно-ціннісного, комунікативно-когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів. Їхня цілісна взаємодія сприяла процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, результатом якого є сформованість їхньої готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Реалізація моделі здійснювалася в умовах змішаного навчання (поєднання очного та дистанційного форматів), що забезпечило гнучкість освітнього процесу, його доступність і індивідуалізацію, а також відповідність сучасним викликам, зокрема умовам воєнного часу. Наукові розвідки у сфері розвитку дистанційної та змішаної освіти засвідчують, що використання цифрових освітніх технологій розширює можливості професійної підготовки, забезпечує безперервність освітнього процесу, підвищує рівень академічної мобільності здобувачів освіти та створює умови для індивідуалізації навчання відповідно до професійних потреб майбутніх вчителів-логопедів [53; 173].

Методичне забезпечення впровадження структурно-функціональної моделі ґрунтувалося на поєднанні професійно-особистісного, емоційно-ціннісного, комунікативно-когнітивного й діяльнісно-поведінкового компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Їхня інтеграція гарантувала цілісність розвитку професійної готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, що

відповідає меті дисертаційного дослідження та забезпечує цілеспрямованість педагогічного впливу.

Наголосимо на тому, що освітнє середовище закладу вищої освіти є важливим чинником професійного становлення здобувачів освіти, оскільки це для інтеграції навчальної, практичної, науково-дослідної та комунікативної діяльності, впливає на формування професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій і готовності до майбутньої професійної діяльності [26; 221].

Освітнє середовище, у межах якого відбувалося впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, мало ієрархічно організований та інтегрований характер і включало базові (університетські) та практико-орієнтовані умови. Базовими були навчальні аудиторії та спеціалізована лабораторія спеціальної освіти та психологічного консультування Запорізького національного університету, де здійснювалася теоретична підготовка здобувачів освіти, проводилися практичні заняття, тренінги, майстер-класи й науково-дослідна робота. Саме університетські освітні майданчики забезпечували систематизацію професійних знань, формування комунікативно-когнітивного компонента готовності, розвиток професійного мислення й рефлексії майбутніх вчителів-логопедів.

Науковці у сфері цифровізації освіти стверджують, що використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки фахівців сприяє розширенню дидактичних можливостей освітнього процесу, підвищенню його гнучкості, індивідуалізації та доступності, а також забезпечує впровадження сучасних цифрових інструментів у професійну практику, зокрема у галузь логопедичної діяльності [225; 259; 283].

У процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів використовувалися цифрові освітні платформи, що забезпечували реалізацію змішаної форми навчання та розширювали дидактичні можливості освітнього процесу. Наприклад, майданчиком Moodle послуговувалися як системою управління навчанням, за якою були організовані: асинхронна взаємодія, індивідуалізація темпу навчання, доступ до

структурованих навчально-методичних матеріалів, виконання завдань із відкладеним зворотним зв'язком і моніторинг навчальних досягнень здобувачів. Платформа Zoom використовувалася для проведення синхронної взаємодії, лекційних і практичних занять у режимі реального часу, для забезпечення оперативного зворотного зв'язку й підтримки комунікативної активності учасників освітнього процесу.

Сервіс Canva – це інструмент створення візуалізованих дидактичних матеріалів (презентацій, карток, інфографіки), що сприяло розвитку креативності здобувачів і формуванню їхніх умінь адаптувати навчальний контент до потреб дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку. Платформа Mentimeter забезпечувала інтерактивну взаємодію під час занять через опитування, голосування, створення хмар слів, що активізувало пізнавальну діяльність майбутніх вчителів-логопедів і сприяло формуванню навичок швидкого зворотного зв'язку.

Сервіс LearningApps дозволяв розробляти інтерактивні вправи, спрямовані на закріплення навчального матеріалу, розвиток мовленнєвих умінь і навичок здобувачів вищої освіти, а також давав можливість індивідуалізації завдань відповідно до рівня їхньої підготовки. Водночас опанування цього цифрового інструменту мало виражену професійно-практичну спрямованість, оскільки майбутні вчителі-логопеди набували досвіду створення власних дидактичних матеріалів для роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами. Сервіс використовувався як ефективний інструмент моделювання корекційно-розвивальних завдань, направлених на розвиток фонематичного слуху, лексико-граматичних структур, зв'язного мовлення й комунікативно-мовленнєвої активності дітей. Завдяки можливості варіювання змісту, рівня складності та форм подання матеріалу, LearningApps забезпечував реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації, що є ключовими в інклюзивному освітньому середовищі.

Поєднання різних складників освітнього середовища Запорізького національного університету гарантувало комплексність і варіативність підготовки майбутніх вчителів-логопедів, створило умови для інтеграції теоретичної та практичної діяльності, а також дозволило апробувати структурно-функціональну модель і в реальних професійних умовах, і в онлайн-середовищі. Це, зі свого боку,

сприяло підвищенню ефективності розвитку готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Змістову основу реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів становили спеціально розроблені вибіркові дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» (4 кредити ЄКТС) та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» (3 кредити ЄКТС), впроваджені в освітній процес на формувальному етапі педагогічного експерименту (Додатки Ж, И).

Зміст вказаних дисциплін було спрямовано на розвиток професійної мовленнєвої культури майбутніх вчителів-логопедів, формування їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності, опанування сучасних інноваційних технологій корекційно-розвивальної роботи й забезпечення інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю в інклюзивному освітньому середовищі.

Дисципліна «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» була орієнтована на формування культури професійного мовлення й розвиток просодичного компонента мовлення майбутніх вчителів-логопедів. У її межах здобувачі вищої освіти засвоювали методику добору літературних творів відповідно до вікових та індивідуальних мовленнєвих властивостей дітей, набували вмінь адаптувати навчальний матеріал до потреб дітей з мовленнєвими порушеннями й особливими освітніми потребами.

Велика увага приділялася використанню літературних і театралізованих засобів як ефективного інструментарію корекційно-розвивальної діяльності. Наприклад, театралізовані вправи, інсценізації та елементи акторської майстерності застосовувалися для корекції артикуляційних, лексико-граматичних, фонематичних і інтонаційно-ритмічних порушень мовлення, а також для формування комунікативно-мовленнєвої активності, емоційної виразності й соціальної взаємодії дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

У процесі навчання майбутні вчителі-логопеди набували практичних умінь щодо володіння художнім словом як засобом удосконалення мовленнєвої виразності,

артикуляційної моторики, розвитку міміки, жестів та інтонаційного оформлення висловлювання. Це забезпечувало реалізацію комплексного підходу до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Для більшої наочності й систематизації змісту дисципліни подано узагальнену таблицю форм занять, методів їхнього проведення та освітнього ефекту в процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів (табл. 2.4)

Таблиця 2.4

Узагальнена таблиця форм занять, методів та їхньої реалізації в процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів з дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда»

Форми занять	Методи	Освітній ефект
1	2	3
Лекційні заняття	лекція-пояснення, лекція-дискусія, лекція-візуалізація з мультимедійними презентаціями	засвоєння теоретичних знань, формування уявлень про роль літератури й театралізованих засобів у логопедичній практиці
Практичні заняття	робота в малих групах, інсценізації, драматизації, акторські вправи, кейс-методи	розвиток професійних умінь, удосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів, набуття навичок корекційної роботи
Самостійна робота	аналіз текстів, створення таблиць, презентацій, розробка мовленнєвих завдань до текстів та їхня адаптація відповідно до індивідуальних корекційних потреб	формування навичок індивідуалізації та диференціації, підготовка до застосування інструментарію в інклюзивному середовищі
Інтерактивні форми	дискусії, рольові ігри, інтелектуальні розминки, використання цифрових платформ (Moodle, Zoom, Canva, Mentimeter, LearningApps)	розвиток критичного мислення, комунікативної активності, готовності до діяльності в умовах змішаного та дистанційного навчання
Контрольні заходи	тестування, усні та письмові опитування, письмові практичні завдання, творчі міні-проекти, презентації, залік	перевірка рівня сформованості знань і практичних навичок, оцінка готовності до професійної діяльності

Поєднання різних форм навчання (лекційних, практичних, інтерактивних) забезпечило комплексний вплив на формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів. Для конкретизації змістового наповнення освітнього компонента

«Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» узагальнений зміст силабусу в контексті реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання подано у таблиці (Додаток Ж.1).

Логічним продовженням реалізації змістового забезпечення структурно-функціональної моделі стала дисципліна «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці», яка була спрямована на формування в майбутніх вчителів-логопедів системи теоретичних знань і практичних умінь щодо застосування сучасних інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Зміст дисципліни включав опрацювання загальнопедагогічних інноваційних підходів, технології освітньої мнемотехніки (Г. Чепурний) [261; 228], технології інформаційно-ігрової творчості (Н. Гавриш, О. Безсонова) [40], а також технології розвитку творчого мислення (Г. Альтшуллер). Більш детальний опис технологій висвітлено в Додатках И.2-И.3.

Пріоритетність була віддана практичному опануванню мнемотехнічних методів і прийомів, що відповідають за забезпечення легшого й більш ефективного засвоєння нової та складної інформації дітьми дошкільного віку, зокрема тими, що мають особливі освітні потреби.

Така форма узагальнення дозволяє побачити цілісну картину навчального процесу, простежити поступовість у доборі творів і методичних прийомів, а також забезпечити практичну орієнтацію дисципліни на потреби різних категорій дітей. Типізована таблиця слугує інструментом систематизації та методичним орієнтиром для вчителя-логопеда в плануванні й реалізації індивідуалізованих, диференційованих і інклюзивних освітніх практик, сприяє інтеграції теоретичних знань із практичними завданнями, забезпечує ефективну адаптацію навчання до індивідуальних потреб кожної дитини. Вона систематизує методичні акценти окремих модулів і засвідчує наскрізну реалізацію принципів індивідуалізації, диференціації та інклюзії у змісті професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Добір інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у межах дисципліни зумовлений потребою поєднати теоретичні знання з практичними інструментами, що забезпечують ефективний корекційно-розвивальний вплив на мовлення дітей.

У межах курсу майбутні вчителі-логопеди ознайомилися з методикою використання в логопедичній практиці мнемотренажерів, коректурних таблиць, асоціативних і концептуальних карт, що сприяють розвитку асоціативного мислення, формуванню зв'язного мовлення та стимулюванню творчого мислення дітей дошкільного віку. Узагальнення змісту курсу засвідчило спільність зазначених технологій у контексті активізації пізнавально-мовленнєвої діяльності, розширення словникового запасу і вдосконалення навичок зв'язного мовлення.

Вказані технології мають здоров'язбережувальний характер, оскільки передбачають добір завдань відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей та освітніх потреб дитини, що є особливо актуальним в інклюзивному освітньому середовищі. Наукові дослідження засвідчують позитивний вплив ігрових технологій на розвиток особистості дітей дошкільного віку, оскільки саме ігрова діяльність є провідною в цьому віковому періоді й активізує пізнавальну, емоційну й комунікативну сфери дитини. Використання ігрових технологій підтримує розвиток мовленнєвої активності, збагачує словниковий запас, удосконалює зв'язне мовлення й стимулює комунікативну взаємодію дітей у процесі логокорекційної діяльності [154; 225].

Дослідження також підкреслюють значення елементів сенсорної інтеграції в логокорекційній роботі, оскільки поєднання мовленнєвих, рухових, тактильних і візуально-просторових стимулів сприяє активізації пізнавальної діяльності дитини, розвитку міжсенсорних зв'язків, удосконаленню мовленнєвого сприймання та формуванню комунікативно-мовленнєвих умінь дітей дошкільного віку [96].

Такий підхід гарантує ефективність корекційно-розвивальної роботи та створює умови для емоційного комфорту й гармонійного розвитку дитини.

Вважаємо, що курс «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» є логічним продовженням дисципліни «Дитяча література та

театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда», забезпечуючи інтеграцію мистецьких і технологічних підходів у професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів.

На нашу думку, володіння інноваційними комунікативно-мовленнєвими технологіями підвищує професійну мобільність майбутніх вчителів-логопедів, формує їхню готовність до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі й забезпечує цілісний підхід до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів. Дібрані технології відповідають принципам індивідуалізації, диференціації та інклюзивності, що відображено в узагальненій таблиці (Додаток И.1).

Для систематизації змісту дисципліни та наочного представлення її практичної спрямованості доцільно подати узагальнену таблицю, яка відображає форми занять, методи їхньої реалізації та освітній ефект (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Узагальнена таблиця форм занять, методів реалізації та освітнього ефекту
(дисципліна «Інноваційні комунікативно-мовленнєві
технології у логопедичній практиці»)**

Форми занять	Методи	Освітній ефект
Лекційні заняття	традиційні та інтерактивні: лекція-пояснення, лекція-дискусія, лекція-презентація	формування системного уявлення про інноваційні технології; засвоєння теоретичних основ їх застосування; розвиток умінь критично аналізувати методологічні засади та інтегрувати їх у логопедичну практику
Практичні заняття	аналіз кейсів, робота з мнемотренажерами, створення коректурних таблиць, концептуальних та інтелектуальних карт, асоціативних карток	опанування інструментарію для розвитку словникового запасу та зв'язного мовлення дітей, зокрема з ООП; формування умінь індивідуалізації завдань; розвиток професійної мобільності; набуття навичок створення власних дидактичних матеріалів; готовність до роботи в інклюзивному середовищі
Самостійна робота	розробка власних мнемотренажерів, складання концептуальних карт, написання есе, мініпроекти	розвиток навичок дослідницької та творчої діяльності; формування здатності адаптувати матеріали до індивідуальних мовленнєвих потреб дітей; підвищення відповідальності й самостійності у професійній діяльності

Продовження таблиці 2.5

1	2	3
Інтерактивні та тренінгові форми	мозковий штурм, дискусії, інтелектуальні розминки, колективне складання інтелектуальних карт, розповідей	формування комунікативної гнучкості; розвиток уміння працювати в команді; набуття навичок інтеграції мистецьких і технологічних підходів; підготовка до роботи в інклюзивному освітньому середовищі
Проектна діяльність	створення мініпроектів, розробка конспектів занять з використанням інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій	формування навичок планування й організації освітнього процесу; розвиток креативності та інноваційності; здатність до міждисциплінарної інтеграції
Онлайн-форми навчання	використання цифрових сервісів (Canva, Mentimeter, Mindmap, LearningApps, PowerPoint, NotebookLM тощо)	розвиток цифрової компетентності; формування навичок використання сучасних платформ для створення дидактичних матеріалів; готовність до дистанційної та змішаної форми навчання

Отже, можна констатувати, що всі форми організації навчальних занять у межах дисципліни «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» у взаємозв'язку забезпечують формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Лекційні заняття створюють системне уявлення про інноваційні технології; практичні допомагають оволодіти інструментарієм розвитку мовлення дітей; самостійна робота сприяє розвитку дослідницьких і творчих умінь. Інтерактивні, тренінгові та проектні форми навчання відповідають за розвиток комунікативної гнучкості, уможливають командну взаємодію та підвищують здатність до міждисциплінарної інтеграції знань. Використання онлайн-форматів формує цифрову компетентність та готовність до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Описані компоненти утворюють цілісну систему професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що відповідає вимогам інклюзивної освіти й забезпечує їхню готовність до проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами.

У межах виробничої практики в закладах освіти надавалася можливість апробації майбутніми вчителями-логопедами набутих знань та інноваційних технологій у реальних умовах професійної діяльності.

Практична підготовка майбутніх вчителів-логопедів здійснювалася за змішаною формою, що передбачала проходження виробничої практики в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, на базі навчальної лабораторії спеціальної освіти та психологічного консультування, а також у онлайн-форматі. Така організація надавала різноплановий практичний досвід і створювала умови для апробації майбутніми вчителями-логопедами набутих знань у різних освітніх середовищах.

Під час виробничої практики майбутні вчителі-логопеди активно застосовували теоретичні й методичні положення, опановані в процесі вивчення дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці». Це виявлялося у використанні художніх текстів і театралізованих форм роботи для формування й розвитку мовлення дітей, а також у впровадженні мнемотехнічних прийомів, асоціативних карт, коректурних таблиць та інтерактивних вправ, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої гнучкості і зв'язного мовлення, зокрема в дітей з особливими освітніми потребами. Авторка дослідження методично супроводжувала цей процес, керуючи розробками здобувачів, спрямованих на інтеграцію теоретичних знань у практичну діяльність, що підвищувало ефективність формування їхньої професійної готовності.

Організація виробничої практики включала проведення установчих і звітних конференцій за участю керівників практики від кафедри та баз практики. На установчих узгоджувалися вимоги, визналися завдання й надавався здобувачам методичний супровід. Під час звітних конференцій майбутні вчителі-логопеди презентували результати практичної діяльності, а авторка роботи аналізувала її успішність, а також керівники практики виділяли сильні боки й аспекти, що потребують удосконалення.

Наукові дослідження засвідчують, що залучення стейкхолдерів до організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти сприяє посиленню практико-орієнтованого характеру професійної підготовки, забезпечує узгодження змісту освітнього процесу з актуальними потребами професійного середовища, а також створює умови для формування професійної мобільності, адаптивності й готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності в реальних умовах інклюзивної освіти [121].

Керівники виробничої практики й авторка дослідження вказали на позитивну динаміку розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів, що підтверджує ефективність інтеграції теоретичної та практичної підготовки. Майбутні вчителі-логопеди демонстрували здатність застосовувати набуті знання в реальних педагогічних ситуаціях, критично осмислювати власний досвід і адаптувати методичний інструментарій до індивідуальних освітніх потреб дітей, зокрема з особливими освітніми потребами.

У сукупності це засвідчило достатній рівень професійної мобільності майбутніх фахівців і перспективність подальшого розвитку їхніх професійних компетентностей, необхідних для ефективної корекційно-розвивальної діяльності. Водночас, зворотний зв'язок від керівників практики допомагав коригувати освітній процес, що забезпечувало безперервність професійного становлення майбутніх вчителів-логопедів і підвищення якості їхньої підготовки.

Науковці наголошують на тому, що система позааудиторної роботи в закладі вищої освіти виконує компенсаторну, організаційну функції та є важливим середовищем професійної соціалізації майбутніх вчителів-логопедів, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом, розвиток професійної мобільності, комунікативної культури, рефлексивних умінь та готовності до міжособистісної взаємодії в реальних професійних ситуаціях [99; 102]. У цьому контексті головним складником професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі стала позанавчальна

активність здобувачів, яка охоплювала тренінги, майстер-класи, науково-дослідну діяльність, участь у конференціях і волонтерську діяльність у закладах освіти.

Суттєве значення серед названих форм мали тренінги з формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок здобувачів вищої освіти. Їхнє проведення було спрямоване на розвиток професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів через використання інтерактивних методів (рольові ігри, групові дискусії, інсценізації, метафоричні асоціативні карти). Тренінги, організовані автором, формували навички ефективного спілкування, активного слухання, самопрезентації та невербальної комунікації, а також сприяли розвитку емпатії, рефлексії й конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Цінним результатом стало підвищення рівня готовності здобувачів до застосування сформованих комунікативних навичок у корекційно-виховній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями (приклади розроблених конспектів тренінгових занять подано в додатках (Додатки Л-Л.2).

Для систематизації результатів проведених тренінгів подано узагальнену таблицю, що відображає їхній зміст, методи реалізації та освітній ефект у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Узагальнена таблиця змісту тренінгів, методів реалізації
та освітнього ефекту**

Основні напрями тренінгової роботи	Методи	Освітній ефект
Теоретико-практичні основи комунікативно-мовленнєвої компетентності	Рольові ігри, групові дискусії, інсценізації, техніка активного слухання	Формування цілісного уявлення про структуру комунікативної компетентності, розвиток навичок ефективного спілкування
Самооцінка комунікативних навичок («драбина майстерності»)	Візуальні моделі, рефлексивні вправи	Усвідомлення власного рівня комунікативної майстерності, визначення динаміки змін
Вправи на знайомство («Наші думки», «Ім'я та прикметник»)	Вербальна та асоціативна самопрезентація	Розвиток емпатії, створення позитивного емоційного фону, згуртування групи
Проективні техніки («Чому це я / Чому це не я?»)	Використання метафоричних асоціативних карт	Поглиблене самопізнання, актуалізація внутрішніх ресурсів, формування емоційної відкритості
Групові інтерактивні вправи («Ланцюжок асоціацій», «	Асоціативні ігри, групова рефлексія,	Розвиток асоціативного мислення, толерантності до різних точок зору,

Продовження таблиці 2.6

1	2	3
Що важливо для ефективного спілкування?»)	символічна диференціація	усвідомлення чинників ефективної та конфліктної комунікації

Запропонована таблиця змісту тренінгів, методів реалізації та освітнього ефекту показала, що такі заняття були спрямовані на комплексний розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх вчителів-логопедів. Вони забезпечили формування базових навичок ефективної комунікації, розвиток емпатії, рефлексії та здатності до конструктивної взаємодії в освітньому середовищі. Поєднання теоретичних знань із практичними вправами сприяло інтеграції комунікативних умінь у професійну діяльність майбутніх вчителів-логопедів. Крім того, тренінги виконували соціалізаційну функцію, забезпечуючи набуття навичок командної роботи, толерантність до різних думок і готовність до взаємодії в мультидисциплінарних командах. У сукупності це зумовило підвищення рівня професійної гнучкості майбутніх вчителів-логопедів і їх здатності адаптувати методичний інструментарій до індивідуальних освітніх потреб дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, що підтверджує ефективність використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів.

У корекційній діяльності першорядним є налагодження партнерської взаємодії з батьками, оскільки саме вони допомагають закріпити мовленнєві навички, набуті в процесі логопедичних занять. Тренінги з розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів стали підґрунтям для проведення майстер-класів, спрямованих на ознайомлення майбутніх вчителів-логопедів з ефективними формами організації взаємодії між батьками й дітьми, а також інтеграції сімейного виховання в корекційно-розвивальний процес.

Серед проведених авторкою дослідження майстер-класів особливу увагу привернули «Інтерактивні форми партнерської взаємодії з батьками» та «Формування діалогічного мовлення дітей засобами театралізованої діяльності».

Перший майстер-клас було організовано у форматі рольової гри, що дозволило моделювати реальні педагогічні ситуації та усвідомити здобувачами специфіку комунікативної взаємодії в системі «батьки – дитина – педагог». У процесі його проведення майбутні вчителі-логопеди опанували ігрові форми роботи, які можуть бути використані батьками для закріплення мовленнєвих і пізнавальних умінь дітей у позанавчальній діяльності. Наприклад, сенсорні й мовленнєві вправи (робота з кольорами, лічбою, тактильними відчуттями, звуковимовою, словотворенням) продемонстрували можливості комплексного розвитку пізнавальної та комунікативної сфер дитини. Отже, майстер-клас сприяв формуванню в здобувачів умінь організації партнерської взаємодії «батьки – дитина – педагог» та розширенню їхнього методичного інструментарію.

Майстер-клас «Формування діалогічного мовлення дітей засобами театралізованої діяльності» також був проведений у форматі рольової гри, що забезпечило моделювання ситуацій корекційної роботи. У ході його реалізації майбутні вчителі-логопеди опановували використання ляльок бі-ба-бо та пальчикових ляльок як засобів встановлення емоційного контакту з дитиною. Було доведено, що театралізована діяльність сприяє розвитку діалогічного мовлення, формуванню навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії, інтонаційної виразності й комунікативної гнучкості. Послуговування інсценізаціями й рольовими сценками гарантувало інтеграцію мовленнєвих завдань з емоційно-ціннісним досвідом дітей, що підвищує мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Отже, майстер-класи були успішним засобом формування в майбутніх учителів-логопедів професійних умінь організації партнерської взаємодії та використання театралізованої діяльності як інструменту формування й розвитку мовлення дітей у корекційно-розвивальній роботі.

Науково-дослідна діяльність майбутніх вчителів-логопедів є вирішальним складником їхньої професійної підготовки, оскільки зумовлює розвиток дослідницької культури, критичного мислення, аналітичних умінь і здатності до наукового осмислення професійних проблем [250]. Участь здобувачів у науково-дослідній роботі сприяє формуванню навичок академічної доброчесності,

відповідального використання наукових джерел, дотримання етичних норм академічної взаємодії та розвитку готовності до самостійного пошуку, аналізу й інтерпретації наукової інформації у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [73].

У процесі формувального етапу дослідження майбутні вчителі-логопеди були залучені до вивчення наукових джерел, узагальнення результатів досліджень, підготовки наукових публікацій, доповідей на конференціях і написання курсових робіт. Цей напрям діяльності узгоджується із сучасними міжнародними стандартами підготовки фахівців у галузі логопедії, що передбачають розвиток дослідницької компетентності та інтеграцію наукової діяльності в освітній процес.

Для набуття навичок наукової дискусії й первинної апробації дослідницьких ідей було організовано круглі столи («Формування дослідницької культури у спеціальній та інклюзивній освіті», «Критичне мислення та наукова комунікація здобувачів вищої освіти»), що забезпечило інтеграцію теоретичних положень із практикою науково-дослідної діяльності. Участь у таких заходах розвивала вміння аргументовано викладати наукові позиції, науково комунікувати й готуватися до публічних виступів на конференціях.

Майбутні вчителі-логопеди під науковим керівництвом автора брали участь у щорічних студентських конференціях, зокрема у II та III Всеукраїнській студентській конференції «Сучасна педагогіка: інновації, виклики та перспективи» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара та ін.). Участь у зазначених заходах відбувалася шляхом доповідей, презентацій та обговорення актуальних проблем спеціальної освіти, що сприяло розвитку навичок академічної комунікації, критичного мислення та інтеграції у професійне наукове середовище. Науковий супровід автора дослідження гарантував якість підготовки доповідей і відповідність їх академічним вимогам.

Вагомим напрямом науково-дослідної діяльності була також участь у науково-практичних конференціях, зокрема у Всеукраїнській конференції «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» (Запорізький національний університет). У межах цієї діяльності здобувачі ознайомилися із сучасними науковими підходами у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, зокрема логопедії,

готували тези доповідей і долучалися до фахових дискусій. Спільна робота з авторкою роботи на етапах підготовки матеріалів забезпечувала методичну підтримку, набуття навичок академічного письма та формування компетентності наукової комунікації.

Загалом науково-дослідна діяльність позитивно вплинула на професійне становленню майбутніх вчителів-логопедів, розвиток їхньої дослідницької культури й підвищення рівня професійної мобільності в умовах сучасної інклюзивної освіти.

Волонтерська діяльність майбутніх вчителів-логопедів стала важливим складником їхньої професійної підготовки, оскільки забезпечила можливість застосування теоретичних знань і вдосконалення практичних навичок у позанавчальний час. Майбутні вчителі-логопеди були залучені до логопедичної роботи на волонтерських засадах у центрах, організованих благодійними фондами України («Посмішка», ГО «Територія розвитку особистості «Інтеграція», «Карітас»).

У процесі волонтерської діяльності вони використовували методичні матеріали та вправи, розроблені під час вивчення експериментальних дисциплін, що забезпечувало інтеграцію теоретичної підготовки з практикою, становлення соціальної відповідальності, розвиток комунікативної компетентності та набуття досвіду взаємодії з дітьми та їхніми батьками. У поєднанні це розширювало їхній практичний досвід, методичний інструментарій та формувало готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Не менш важливим напрямом позанавчальної діяльності та формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів були і творчі конкурси, що сприяли розвитку мовленнєвої виразності майбутніх вчителів-логопедів. Зокрема, проведення онлайн-конкурсів «Поетичний дебют» та «Мистецтво виразного слова» – це практика художнього читання, навчання інтонаційної виразності, дикції та емоційної чутливості.

Участь у таких заходах сприяла залученню майбутніх вчителів-логопедів до глибшого опрацювання художньої літератури та поезії, зокрема творів українських письменників, а це підвищувало інтерес до національної культурної спадщини й розширювало їхній світогляд. Творчі конкурси були практичним майданчиком для

вдосконалення мовленнєвої виразності, формування естетичного смаку та інтеграції художнього слова в майбутню професійну діяльність вчителя-логопеда. Усе це сприяло розвитку критичного мислення та формуванню здатності до інноваційного використання художнього слова в корекційно-розвитковій діяльності.

Узагальнивши результати впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів, можемо впевнено констатувати, що методичне забезпечення освітнього процесу, представлене поєднанням змістового, практико-орієнтованого, тренінгового, науково-дослідного й позанавчального компонентів, забезпечило цілісність професійної підготовки здобувачів.

Реалізація авторських вибірових дисциплін, тренінгів, майстер-класів, науково-дослідної та волонтерської діяльності, а також участь у конференціях і творчих конкурсах сприяли інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю, розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності, професійної рефлексії й критичного мислення. Ці форми роботи забезпечили формування в майбутніх вчителів-логопедів здатність до ефективної комунікації, застосування інноваційних технологій у логопедичній практиці, а також розвитку професійної гнучкості, мобільності й готовності до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі та доцільність її впровадження в систему професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено цілісну систему підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Аргументовано структуру професійної готовності майбутнього вчителя-логопеда як інтегративного утворення, що включає професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Доведено, що в умовах інклюзії особливого значення набуває

«методична лабільність» фахівця – здатність гнучко адаптувати корекційний інструментарій до індивідуальних потреб дитини.

Окреслено діагностичний апарат, що охоплює систему критеріїв (теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний), відповідних показників і рівнів (високий, достатній, середній, низький). Це дозволяє проводити комплексний моніторинг професійного становлення майбутнього фахівця.

Теоретично обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, реалізація яких забезпечується оновленням змісту й методичного наповнення освітнього процесу. Ключова роль у цьому процесі відведена впровадженню авторських вибіркового дисциплін: «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда», яка спрямована на розвиток інтонаційної культури, виразності мовлення та вміння адаптувати художні тексти для дітей з особливими освітніми потребами; «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці», що орієнтує здобувачів на опанування сучасних стратегій взаємодії (мнемотехніка, коректурні таблиці, технологія розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ)).

Розроблено структурно-функціональну модель підготовки, що інтегрує методологічно-цільовий, організаційно-змістовий та діагностико-результативний блоки. Методичне забезпечення впровадження моделі передбачає використання комплексу практико-орієнтованого інструментарію: кейс-технології та моделювання реальних інклюзивних ситуацій для відпрацювання навичок командної взаємодії; рефлексивні методики для корекції особистісних установок і розвитку емпатії; інтерактивні форми навчання (тренінги, майстер-класи) й розширення баз практичної підготовки (ІРЦ, логопедичні пункти, інклюзивні групи), що забезпечує безперервність переходу від теоретичних знань до професійного досвіду.

Констатовано, що цілісність реалізації моделі забезпечується через механізм зворотного зв’язку на діагностико-аналітичному етапі, що дозволяє оперативно коригувати освітню траєкторію здобувачів відповідно до вимог Професійного стандарту вчителя-логопеда.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, здійснене у попередніх розділах дослідження, стало підґрунтям для експериментальної перевірки ефективності визначених організаційно-педагогічних умов, розробленого методичного забезпечення та структурно-функціональної моделі професійної підготовки, результатом реалізації якої є професійна готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У третьому розділі висвітлено організацію та етапи педагогічного експерименту, охарактеризовано критеріально-діагностичний інструментарій, а також здійснено аналіз і узагальнення результатів експериментальної роботи.

3.1 Організація експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивної освіти передбачають не тільки виконання корекційно-розвиткових функцій, а й ефективну взаємодію у складі мультидисциплінарної команди. Водночас результати пілотного дослідження (див. пп. 1.5) засвідчили недостатній рівень

професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Виявлені суперечності між нинішніми вимогами професійної практики й реальним станом підготовки здобувачів освіти актуалізували необхідність експериментальної перевірки ефективності визначених організаційно-педагогічних умов і авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Експериментальне дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету та Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара упродовж 2022-2025 років і охоплювало теоретико-пошуковий, проєктувальний, констатувальний, формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту.

Щоб визначити потрібну й достатню кількість здобувачів вищої освіти для участі в експерименті, яка забезпечить репрезентативність і однорідність вибірки, нами було використано формулу 3.1 оцінки обсягу вибірки при проведенні вибіркового дослідження з практичного керівництва зі статистики [133, с. 361-363]

$$n = \frac{\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2} - 1 \right)} \quad [3.1]$$

У формулі 3.1 під N розуміють обсяг генеральної сукупності. У нас він відповідає загальній кількості абітурієнтів за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта. Логопедія» (перший, бакалаврський рівень вищої освіти), що становив 7098 осіб: у 2021 році – 4333 особи [75]; у 2022 році – 2765 осіб [76]. Для кількості ступенів свободи n та рівня значущості α (оскільки точне значення n невідоме, береться граничний випадок при $n \rightarrow \infty$ та $\alpha = 0,95$) застосовується табличне значення $t_{n,\alpha} = 1,96$. Під d розуміють абсолютну гранично допустиму похибку ($d = 0,5$), а σ – стандартне відхилення ($\sigma = 2$). Значення стандартного відхилення $\sigma = 2$ обрано з урахуванням характеру шкали оцінювання (2-5 балів), яка охоплює обмежений діапазон значень і відображає варіативність рівнів сформованості аналізованої якості. У межах такої шкали максимальне теоретично можливе відхилення є незначним, тому використання значення $\sigma = 2$ розглядається як узагальнена оцінка варіативності, що

відповідає верхній межі розсіювання результатів і забезпечує достатній запас надійності при визначенні обсягу вибірки.

Гранично допустима похибка $d = 0,5$ була виділена з урахуванням вимог до точності результатів у педагогічних дослідженнях, де прийнятним вважається відхилення, що не перевищує половини інтервалу шкали оцінювання. Значення $d = 0,5$ забезпечує достатній рівень точності оцінки середніх показників без надмірного завищення обсягу вибірки.

Визначення кількості здобувачів вищої освіти, необхідної для забезпечення надійності експерименту, здійснюємо за формулою 3.2 [305]:

$$n = \frac{\frac{1,96^2 \cdot 2^2}{0,5^2}}{1 + \frac{1}{7098} \left(\frac{1,96^2 \cdot 2^2}{0,5^2} - 1 \right)} \approx 61 \quad [3.2]$$

Згідно з виконаними розрахунками, для забезпечення репрезентативності вибірки за умов генеральної сукупності, що становила близько 7098 здобувачів вищої освіти, мінімальна кількість учасників у контрольній та експериментальній групах мала бути не менше 61 особи. Збільшення обсягу вибірки прямо пропорційно підвищує її репрезентативність та підвищує надійність і точності отриманих результатів.

До педагогічного експерименту було залучено 131 здобувача вищої освіти. Контрольну групу сформували 67 здобувачів 3-4 курсів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта. Логопедія та корекційна психопедагогіка». До експериментальної групи увійшли 64 здобувачі 3-4 курсів Запорізького національного університету спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта. Логопедія».

Формування вибірки відбувалося згідно з вимогами репрезентативності педагогічного дослідження, доступності контингенту здобувачів освіти й організаційних умов функціонування закладів вищої освіти в період воєнного стану. Попередній розрахунок мінімально необхідної кількості учасників експерименту підтвердив достатність залученої вибірки для забезпечення достовірності й об'єктивності результатів дослідження.

У процесі експериментального навчання в експериментальній групі було впроваджено описані у пп. 2.3 організаційно-педагогічні умови, спрямовані на розвиток професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У контрольній групі освітній процес проходив відповідно до чинних освітніх програм без додаткового експериментального впливу.

Організаційно-педагогічні умови забезпечували формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, удосконалення комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти, а також використання сучасних інтерактивних та інноваційних технологій навчання. Сукупність упроваджених умов сприяла створенню цілісного освітнього середовища, орієнтованого на поетапне формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів та перевірку ефективності авторської структурно-функціональної моделі.

У межах експериментальної діяльності формування професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів розглядалося як поетапний процес, що передбачав послідовне засвоєння теоретичних знань, розвиток професійно значущих умінь і навичок та їхню апробацію в умовах практичної підготовки.

Теоретико-пошуковий етап. Теоретико-пошуковий етап реалізовувався протягом 2022 року та був спрямований на побудову концептуально-методологічного підґрунтя дослідження. На цьому етапі здійснено теоретико-аналітичний огляд наукових джерел із педагогіки, психології, логопедії та спеціальної освіти, що дозволило уточнити понятійно-категоріальний апарат, систематизувати ключові дефініції і визначити сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти (див. розділ 1, пп. 1.1).

Важливою складовою етапу стало вивчення нормативно-правової бази професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта», Професійного стандарту на групу професій «вчитель-логопед», «логопед» а також міжнародних рекомендацій і положень професійних асоціацій

(ASHA, ESLA, IALP). Це дало змогу конкретизувати вимоги до професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів та зіставити їх із нашими завданнями.

У межах теоретико-пошукового етапу також було здійснено порівняльний аналіз систем професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в Україні, країнах Європейського Союзу та США, за результатами якого виявлено спільні тенденції й проблемні аспекти професійної підготовки, зокрема недостатню практико-орієнтованість, обмежене використання інноваційних технологій і брак уваги до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивної освіти.

Для уточнення актуальних проблем професійної підготовки було проведено пілотне анкетування викладачів і здобувачів вищої освіти низки закладів вищої освіти України. Дані опитування показали невисокий рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь здобувачів освіти, потребу в удосконаленні практичної підготовки й нагальність упровадження спеціалізованих освітніх компонентів професійного спрямування. На цьому етапі також було виділено методологічні підходи дослідження (системний, компетентнісний, практико-орієнтований, міждисциплінарний, комунікативний, аксіологічний) і конкретизовано систему загальнодидактичних та специфічних принципів організації професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти.

Отримані результати теоретико-пошукового етапу слугували основою для розробки організаційно-педагогічних умов, авторської структурно-функціональної моделі та добору діагностичного інструментарію педагогічного експерименту.

Констатувальний етап дослідження тривав протягом 2022-2023 навчального року й був спрямований на систематизацію результатів теоретико-пошукового етапу та визначення вихідного рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

У межах цього етапу здійснено добір і розробку діагностичного інструментарію, що гарантував об'єктивність експериментальних даних та дозволяв комплексно оцінити рівень сформованості досліджуваної готовності. Авторські

діагностичні опитувальники та психодіагностичні методики були спрямовані на вивчення мотиваційно-ціннісних орієнтацій, рівня професійних знань, комунікативно-мовленнєвих умінь, рефлексивних здібностей і готовності до професійної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Розроблений діагностичний інструментарій містив усі компоненти авторської структурно-функціональної моделі: професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий. Згідно із виокремленими компонентами було конкретизовано критерії й показники сформованості аналізованої готовності.

Критерії сформованості визначено відповідно до структурних компонентів авторської моделі. До того ж, вони є діагностичним відображенням певних компонентів і надають можливість оцінювати рівень їхньої сформованості засобами емпіричного дослідження. Компонентну структуру, критерії й показники сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Компонентна структура, критерії та показники сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Компонент	Критерій	Показники
1	2	3
Професійно-особистісний	Теоретико-когнітивний	- володіння повним обсягом і системністю теоретичних знань з логопедії, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти, психології та спеціальної психології зокрема; - володіння знаннями щодо особливостей побудови корекційно-виховного процесу; - володіння методами діагностики, корекції, дидактики; - знання сучасних інноваційних корекційних, комунікативно-мовленнєвих, комп'ютерних технологій та спрямованість на їхнє впровадження в умовах інклюзивного навчання
Емоційно-ціннісний	Мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення професійних цінностей: відповідальності, етики, інноваційності тощо; - усвідомлення цінності кожної дитини й цінностей громадського суспільства та надання рівних можливостей усім дітям, родинам незалежно від їхніх етнічних, культурних відмінностей тощо; - здатність об'єктивно оцінювати свої сильні й слабкі сторони, цінності, переконання, а також власні професійні досягнення й можливості;

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
		- здатність контролювати свої емоції, поведінку й мотивацію для досягнення професійних цілей; - уміння ставити цілі, планувати свою діяльність, управляти часом і долати труднощі
Комунікативно-когнітивний	Комунікативно-мовленнєвий	- мовна культура, дотримання лексико-граматичних правил та етики спілкування; - здатність чітко й логічно формулювати свої думки і усно, і письмово, використовуючи професійну термінологію; - уміння слухати й розуміти співрозмовника, його емоційний стан і відповідно реагувати; аргументовано доводити свою думку та впливати на думку інших; - здатність встановлювати комунікативні зв'язки в процесі командної роботи, досягати спільних цілей; - уміння розуміти емоційні й соціальні потреби учнів з ООП та їхніх батьків, будувати позитивні відносини з ними, з колегами, керівництвом, організаціями, використовуючи ефективні комунікативні стратегії; - здатність вирішувати конфлікти та знаходити компроміси, зберігаючи при цьому професійні стосунки
Діяльнісно-поведінковий	Діяльнісно-практичний	- здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; - здатність впроваджувати нові методи й технології у професійну діяльність, генерувати нові ідеї та рішення; - здатність до планування, самоорганізації, управління ресурсами, аналізу результатів і постійного самовдосконалення - компетентність у соціальній взаємодії та адаптації з дотриманням етичних норм і стандартів діяльності; - уміння управляти своїми емоціями та емпатія до інших; - уміння адаптуватися до змінних умов і здібність швидко навчатися

Узагальнення компонентної структури досліджуваного феномену дозволило виокремити взаємопов'язані складники готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Для кожного компонента визначено відповідні критерії та показники, що відображають рівень сформованості аналізованої готовності. Запропонована компонентна структура слугує теоретико-методологічною основою для подальшої діагностики рівнів сформованості професійної готовності майбутніх фахівців.

Для забезпечення об'єктивності та валідності діагностування було підібрано й систематизовано комплекс психодіагностичних методик відповідно до визначених критеріїв, що представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Критеріально-діагностичний інструментарій дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку

Критерій	Діагностичний інструментарій
Теоретико-когнітивний	<i>Авторські опитувальники:</i> - «Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3) - «Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність» (Додаток К) - «Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості» (Додаток К.2) - Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) [108] (Додаток К.5) - Авторський опитувальник «Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3) - Авторський опитувальник «Шкала особистісної готовності вчителя-логопеда до інклюзивної педагогічної взаємодії» (Додаток К.1)
Комунікативно-мовленнєвий	- Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас) [196, с. 548]; - Методика «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер) [181, с.92] - Авторський опитувальник «Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього вчителя-логопеда (Додаток К.4) аналіз успішності майбутніх вчителів-логопедів
Діяльнісно-практичний	- «Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3) - Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас) [196, с. 548] - Методика «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер) [181, с.92]; - Авторський опитувальник «Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього вчителя-логопеда (Додаток К.4); Авторський опитувальник «Шкала особистісної готовності вчителя-логопеда до інклюзивної педагогічної взаємодії» (Додаток К.1)

Комплексне поєднання стандартизованих і авторських методик забезпечило багатовимірність діагностики й дозволило мінімізувати обмеження окремих психодіагностичних інструментів.

Представлений критеріально-діагностичний інструментарій дозволив комплексно оцінювати рівні готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування

комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Добір методик здійснювався відповідно до виділених критеріїв і показників досліджуваної готовності й забезпечував об'єктивність, валідність та надійність отриманих результатів.

Особливе значення в дослідженні мали авторські опитувальники, розроблені згідно зі структурно-функціональною моделлю професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному-освітньому середовищі. Наприклад, опитувальник «Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність» (Додаток К) був спрямований на оцінювання рівня професійних знань і здатності до міждисциплінарної інтеграції в процесі професійної діяльності.

Опитувальник «Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості» (Додаток К.2) дозволяв виявити рівень сформованості гуманістичних, етичних і професійно-ціннісних установок щодо інклюзивної освіти й готовності до професійної взаємодії в умовах освітнього різноманіття.

Для оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента професійної готовності використовувалися методики, спрямовані на вивчення професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту, самоконтролю та особливостей професійної взаємодії майбутніх вчителів-логопедів.

Комплекс психодіагностичних методик, авторські опитувальники, педагогічне спостереження й аналіз результатів навчальної діяльності надали можливість для комплексного оцінювання рівнів сформованості досліджуваної готовності.

Отримані дані констатувального етапу дозволили виявити сильні та проблемні місця професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, а також окреслити напрями подальшого втілення формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап експерименту проводився протягом 2023-2025 років та був спрямований на впровадження організаційно-педагогічних умов і перевірку ефективності авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх

вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

У цьому етапі брала участь експериментальна група, тоді як підготовка здобувачів освіти контрольної групи здійснювалася відповідно до традиційної організації освітнього процесу.

Реалізація формувального етапу передбачала:

а) упровадження вибіркового дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці»;

б) інтеграцію інноваційних методів і технологій у практичну підготовку майбутніх вчителів-логопедів;

в) апробацію набутих знань і вмінь у процесі виробничої практики;

г) організацію позанавчальної професійно-розвивальної діяльності;

д) діагностичний супровід динаміки сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів.

Основним завданням формувального етапу було забезпечити цілісне поєднання теоретичного, практичного й мотиваційно-ціннісного компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Упроваджені організаційно-педагогічні умови були спрямовані на розвиток професійної компетентності, комунікативно-мовленнєвих умінь, професійної рефлексії та готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Освітнє середовище здійснення експерименту охоплювало заклади дошкільної освіти з інклюзивним спрямуванням, інклюзивно-ресурсні центри, навчальні аудиторії закладів вищої освіти та онлайн-платформи для проведення занять. Використання змішаної форми навчання в умовах воєнного стану забезпечувало гнучкість освітнього процесу, поєднання очного й дистанційного форматів, а також створювало додаткові можливості для індивідуалізації професійної підготовки.

Головним освітнім впливом стало впровадження вибіркового дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» (Додаток Ж) та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній

практиці» (Додаток І). Їхній зміст був націлений на розвиток професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності, зокрема мовленнєвої виразності, опанування сучасних корекційно-розвиткових технологій та формування здатності до адаптації освітнього матеріалу відповідно до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, скажімо, з мовленнєвими порушеннями.

Важливою складовою формувального етапу стала позанавчальна професійно-розвиткова діяльність, яка передбачала проведення тренінгів, майстер-класів, науково-практичних заходів, участь у студентських наукових гуртках, волонтерських і інклюзивних освітніх проєктах. Ці форми роботи сприяли розвитку професійної рефлексії, комунікативної гнучкості, навичок командної взаємодії та здатності до вирішення професійних ситуацій в інклюзивному освітньому середовищі.

У поєднанні проведені заходи забезпечили перевірку ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов і створили передумови для цілісного професійного становлення майбутніх вчителів-логопедів.

Контрольний етап. Метою контрольного етапу педагогічного експерименту був аналіз, узагальнення та інтерпретація емпіричних даних, одержаних у процесі дослідно-експериментальної роботи. На цьому етапі зіставлялися результати констатувального та формувального, щоб виявити динаміку змін у рівнях сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів.

Велика увага приділялася статистичній обробці даних дослідження, що забезпечило об'єктивність висновків і підтвердило ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і методичних засобів (див. розділ 3, пп. 3.2).

Реалізація контрольного етапу завершувала педагогічний експеримент і сприяла підсумковій перевірці успішності впровадженої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Отримані результати підтвердили позитивну динаміку аналізованих показників у кількісному та якісному вимірах, що представлено у пп. 3.3. Послідовне проведення етапів педагогічного експерименту забезпечило цілісність і наукову обґрунтованість дослідження.

Отже, у межах пп. 3.1 було окреслено організаційно-методичні засади педагогічного експерименту, обґрунтовано його етапи, критерії, показники й діагностичний інструментарій дослідження. Реалізація теоретико-пошукового, констатувального, формувального та контрольного етапів гарантувала цілісність і послідовність експериментальної роботи, а також дала змогу перевірити ефективність ввтілених організаційно-педагогічних умов та авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Розроблений критеріально-діагностичний інструментарій уможливив комплексне оцінювання рівнів сформованості досліджуваної готовності, що стало основою для подальшого аналізу результатів експериментального дослідження.

3.2 Результати діагностичного аналізу застосування комплексу діагностичних опитувань та методик на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Під час здійснення педагогічного експериментального дослідження було забезпечено дотримання основних вимог валідності, надійності й вірогідності отриманих даних. Згідно з критеріями валідності склад здобувачів освіти, рівень їхньої підготовки, а також умови організації і проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах залишалися однаковими. Єдиною відмінністю був зміст професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що дає підстави розглядати дослідження як однофакторне. Вірогідність результатів забезпечувалася уніфікацією основних умов реалізації педагогічного експерименту в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

У межах дослідження відомості, отримані за допомогою різних діагностичних методик (анкетування, тестування, спостереження), були приведені до єдиної узагальненої шкали оцінювання (2-5 балів), що відображала рівні «низький», «задовільний», «достатній» та «високий».

Процедура уніфікації різнорідних показників шляхом їх переведення до єдиної шкали передбачала нормування та інтерпретацію первинних результатів відповідно

до визначених порогових значень для кожного рівня сформованості й здійснювалася з метою забезпечення порівнюваності результатів, їх інтеграції та подальшого статистичного опрацювання. Формально така шкала належить до порядкових, однак у педагогічних вимірюваннях може розглядатися як квазіінтервальна за умови дотримання певних статистичних припущень.

Контрольна й експериментальна групи перебували в зіставних освітніх умовах: здобувачі навчалися за освітніми програмами спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта» («Логопедія», «Логопедія та корекційна психопедагогіка»), мали однаковий рівень вищої освіти, подібний обсяг кредитів професійної підготовки, проходили педагогічну практику згідно навчальних планів і опановували нормативні освітні компоненти, передбачені Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 016 (А6) «Спеціальна освіта».

Відмінність полягала у впровадженні в експериментальній групі авторських вибірових дисциплін, організаційно-педагогічних умов і структурно-функціональної моделі професійної підготовки вчителів-логопедів. Для перевірки однорідності й гомогенності вибірок послуговувалися методами статистичної обробки даних.

У таблиці 3.3 подано результати діагностики початкового рівня професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі педагогічного дослідження (2022-2023 роки).

Таблиця 3.3

Початковий рівень сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Рівень	Оцінка	Контрольна група		Експериментальна група	
	Бали	Осіб	%	Осіб	%
Низький	2	21	30.60%	18	27.34%
Задовільний	3	21	31.72%	23	35.16%
Достатній	4	19	27.99%	17	26.56%

Продовження таблиці 3.3

1	2	3	4	5	6
Високий	5	7	9.70%	7	10.94%
Усього		67	100%	64	100.00%
Середній бал		3.1679		3.2109	

Результати діагностики початкового рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі вказують на відсутність суттєвих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп. Зокрема, низький рівень було зафіксовано у 30,60% здобувачів контрольної групи та 27,34% – експериментальної; задовільний рівень – у 31,72% та 35,16% відповідно; достатній рівень – у 27,99% і 26,56%; високий рівень – у 9,70% та 10,94% здобувачів вищої освіти.

Аналіз отриманих даних свідчить про переважання низького й задовільного рівнів сформованості досліджуваної готовності в обох групах, що підтверджує недостатню сформованість окремих компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів на початковому етапі дослідження. Водночас, близькість кількісних показників у контрольній та експериментальній групах доводить їхню однорідність і створює підґрунтя для подальшого коректного порівняння результатів формувального етапу педагогічного експерименту.

Для статистичної перевірки однорідності й гомогенності вибірок було сформульовано такі гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0): різниця в рівнях сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є статистично незначущою. Це означає, що не виявлено статистично вагомих відмінностей, та обидві групи належать до однієї генеральної сукупності, а отже, вибірка сформована коректно.

Альтернативна гіпотеза (H_1): різниця в рівнях сформованості готовності здобувачів контрольної та експериментальної груп є статистично значущою. Тобто

вибірка сформована не коректно, наявні статистично важливі відмінності і групи не належать до однієї генеральної сукупності.

Нульова гіпотеза відкидається на користь альтернативної, якщо за результатами статистичного аналізу ймовірність випадкової появи виявленої відмінності не перевищує 0,05 (5%). Якщо ж рівень достовірності цього критерію не досягнуто, то нульова гіпотеза зберігає чинність.

Отже, необхідно довести, що розподіл результатів вхідного тестування, яке виділяє початковий рівень сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, у контрольній та експериментальній групах належить до однієї генеральної сукупності. Це підтвердить гомогенність груп для проведення подальшого дослідження. Для перевірки однорідності (гомогенності) контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Це спричинено тим, що інтегральні показники сформованості готовності були отримані шляхом агрегування результатів кількох діагностичних методик і приведення їх до уніфікованої квазіінтервальної шкали (2-5 балів). За таких умов здобутий показник може розглядатися як квазіінтервальна змінна, що допускає застосування параметричних методів статистичного аналізу. Обсяг вибірок ($n_1 = 67$; $n_2 = 64$) є достатнім, послуговуватися параметричними критеріями. Досліджувані вибірки є незалежними (контрольна та експериментальна групи створені з різних сукупностей здобувачів освіти), що відповідає базовим умовам застосування t-критерію для незалежних вибірок.

Важливо, що використання t-критерію у цьому випадку спрямоване не на детальний аналіз розподілів, а на перевірку відсутності статистично вагомих відмінностей між середніми значеннями показника у групах, що є достатньою підставою для висновку про їхню початкову еквівалентність. Для обрахунків було використано формулу 3.3 [315].

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}} \quad [3.3]$$

У формулі 3.3 під M_1 і M_2 розуміють середнє значення першої і другої вибірок; S_1 і S_2 – середнє квадратичне відхилення (дисперсія) відповідно для першої і другої вибірок; N_1 і N_2 – кількість оцінок у першій і другій вибірках.

Обчислимо дисперсію за формулою 3.4 [315]:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{N-1} \quad [3.4]$$

У формулі 3.4 $(x_i - \bar{x})^2$ є квадратом відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної; N – кількість ознак.

Дисперсія є статистичним показником, що відображає ступінь відхилення індивідуальних результатів від середнього арифметичного значення, тобто характеризує «розмитість» кривої розподілу балів. Детальний розрахунок значення дисперсії початкового рівня підготовки здобувачів представлено в Додатку К (табл. К.1).

Отримавши значення дисперсії ($S^2 = 0,96$ для контрольної та $S^2 = 0,95$ для експериментальної групи), можемо обчислити значення $t_{\text{розр.}}$ за формулою 3.3:

$$t = \frac{(3,1679 - 3,2109)}{\sqrt{\frac{0,9600}{67} + \frac{0,9469}{64}}} = 0,2521$$

Після виділення t-критерію Стюдента порівняємо його з табличним значенням. Оскільки останнє перевищує розрахункове ($t_{\text{табл.}}(1,984) > t_{\text{розр.}}(0,2521)$), то це свідчить, що нульова гіпотеза не відкидається. Отже, обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто є однорідними при рівні значущості 0,05. Відповідно, характеристики контрольної та експериментальної груп збігаються з рівнем достовірності 0,05 за t-критерієм Стюдента. За отриманими обчисленнями робимо висновок, що різниця в рівнях сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є статистично незначущою, тобто обидві групи належать до однієї генеральної сукупності, а отже, вибірка сформована коректно.

Дані статистичної перевірки підтвердили, що контрольна й експериментальна групи є однорідними та гомогенними, що забезпечує коректність подальшого порівняння результатів педагогічного експерименту.

Визначення рівня готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі здійснювалося відповідно до вказаних у дослідженні критеріїв: теоретико-когнітивного, мотиваційно-ціннісного, комунікативно-мовленнєвого та діяльнісно-практичного.

Для діагностики було використано комплекс психодіагностичних методик, авторських опитувальників, педагогічне спостереження, результати зрізів знань із дисциплін професійної підготовки, а також методи математичної обробки даних (див. розділ 3, пп. 3.1, табл. 3.2). Доцільність застосування комплексної психодіагностики в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців обґрунтовано у працях О. Мірошниченко [162].

Оцінювання за *теоретико-когнітивним критерієм* передбачало виявлення рівня сформованості професійних знань, здатності до міждисциплінарної інтеграції та усвідомлення цінностей інклюзивної освіти. Для цього послуговувалися авторськими опитувальниками: «Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3), «Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність» (Додаток К), «Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості» (Додаток К.2).

Результати діагностики теоретико-когнітивного критерію (Додаток М.1, табл. М.1.1) засвідчили, що більшість майбутніх вчителів-логопедів як контрольної, так і експериментальної груп перебувають на задовільному та достатньому рівнях сформованості відповідної готовності. Водночас, у контрольній групі простежується вищий показник низького рівня, тоді як в експериментальній зафіксовано більшу кількість здобувачів із високим рівнем сформованості теоретико-когнітивного компонента.

Отримані відомості свідчать про часткову сформованість професійних знань і недостатній рівень їхньої практичної інтеграції в майбутню логопедичну діяльність. Якісний аналіз результатів показав, що істотна частина здобувачів вищої освіти володіє фрагментарними знаннями щодо особливостей формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У відповідях респондентів простежувалися труднощі у встановленні міждисциплінарних зв'язків між логопедією, спеціальною педагогікою, психологією та методиками інклюзивного навчання. Частина здобувачів демонструвала недостатню обізнаність щодо сучасних корекційно-розвиткових технологій і способів адаптації освітнього матеріалу відповідно до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за теоретико-когнітивним критерієм подано в Додатку М.2 (табл. М.2.1) та представлено гістограмою (рис. 3.1).

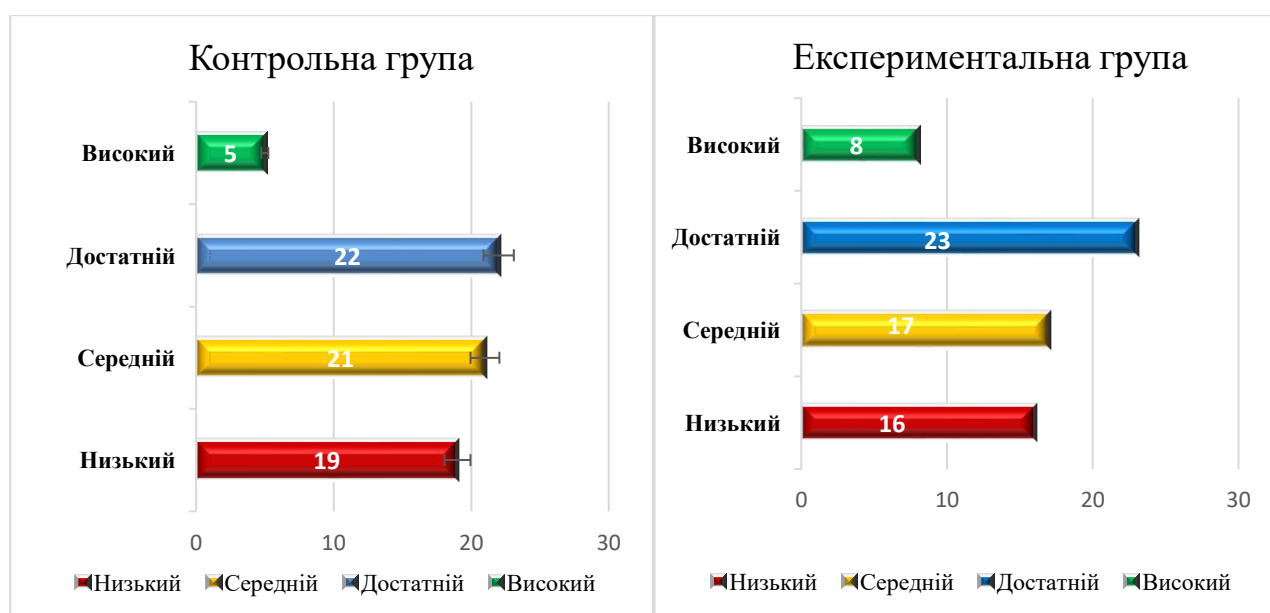


Рисунок 3.1 – Порівняльний аналіз рівня сформованості теоретико-когнітивного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі під час констатувального етапу

Дані, представлені на рисунку 3.1, засвідчують відносну однорідність контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості теоретико-когнітивного критерію. Переважна більшість здобувачів вищої освіти обох груп

перебуває на середньому та достатньому рівнях, тоді як частка осіб із високим рівнем є незначною, що підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу в межах формувального етапу експерименту.

Рівень сформованості *мотиваційно-ціннісного критерію* готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі оцінювався за допомогою комплексу психодіагностичних методик: «Мотивація навчання у закладі вищої освіти» (Т. Ільїна) [181]; «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [181]; «Діагностика “емоційного інтелекту”» (Н. Холл) [108] (Додаток К.5), а також авторського опитувальника «Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3) та «Шкала особистісної готовності вчителя-логопеда до інклюзивної педагогічної взаємодії» (Додаток К.1). Застосування названих методик дозволило виявити особливості професійної мотивації здобувачів вищої освіти, їхні ціннісні орієнтації, рівень емоційної чутливості, емпатії та усвідомлення важливості майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Отримані дані також дали можливість простежити взаємозв'язок між професійною мотивацією майбутніх вчителів-логопедів і сформованістю їхніх гуманістичних і професійно-етичних установок. Кількісні результати наведені в Додатку М.1 (табл. М.1.2).

Аналіз зібраних відомостей підтвердив, що більшість майбутніх вчителів-логопедів і контрольної, і експериментальної груп перебувають на низькому й задовільному рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного критерію. Це свідчить про недостатній рівень професійної мотивації, ціннісного усвідомлення вагомості інклюзивної освіти та про потребу в цілеспрямованому формуванні професійно-особистісних орієнтацій здобувачів вищої освіти. Що стосується експериментальної групи, то тут зафіксовано дещо вищі показники задовільного й достатнього рівнів, тоді як високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію в обох групах представлений малою кількістю здобувачів.

Якісний аналіз результатів свідчить, що в частини здобувачів професійна мотивація має переважно зовнішній характер і пов'язується насамперед із формальним здобуттям освіти, а не з усвідомленням соціальної ваги професії вчителя-логопеда. Водночас, недостатній рівень сформованості гуманістичних і професійно-ціннісних установок ускладнює готовність майбутніх фахівців до ефективної взаємодії з дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища. Одержані дані також довели необхідність розвитку емоційної стійкості, емпатії та професійної рефлексії здобувачів освіти.

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за мотиваційно-ціннісним критерієм подано в Додатку М.2 (табл. М.2.2) та відтворено гістограмою (рис. 3.2).

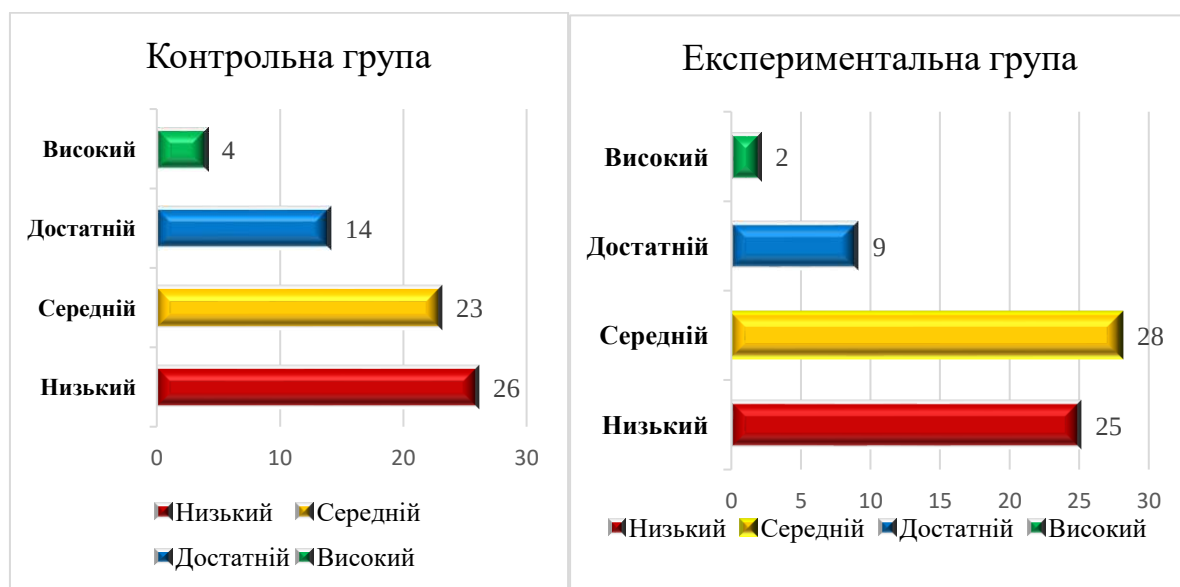


Рисунок 3.2 – Порівняльний аналіз рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі під час констатувального етапу

Як видно з рисунка 3.2, на констатувальному етапі дослідження в обох групах переважають здобувачі з низьким і середнім рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного критерію. У контрольній групі низький рівень виявлено у 26 осіб (38,81 %), середній – у 23 осіб (34,33 %), достатній – у 14 осіб (20,90 %), високий – у 4 осіб (5,97 %). В експериментальній групі відповідні показники становлять 25 осіб (39,06

%), 28 осіб (43,75 %), 9 осіб (14,06 %) та 2 особи (3,13 %). Отримані результати свідчать про відносну однорідність контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм та підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу щодо розвитку професійної мотивації, гуманістичних цінностей і позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Оцінювання рівня сформованості *комунікативно-мовленнєвого критерію* готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі здійснювалося відповідно до визначених його показників.

Для діагностування аналізованого критерію було застосовано діагностику типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас [196]); методику «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер [181]), а також авторський опитувальник «Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти» (Додаток К.4). Це дозволило оцінити рівень розвитку комунікативної гнучкості, емоційної саморегуляції, здатності до конструктивної взаємодії та сформованість професійно важливих мовно-голосових якостей майбутніх учителів-логопедів.

Крім психодіагностичних методик, у межах аналізу комунікативно-мовленнєвого критерію було враховано дані опанування здобувачами вищої освіти освітніх компонентів професійного спрямування. Зокрема, у здобувачів експериментальної групи Запорізького національного університету вивчалися результати навчання з дисциплін «Логопедія» та «Спецметодика дошкільного виховання», окремі модулі яких були спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності.

У контрольній групі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара було проаналізовано результати навчання за змістово спорідненими дисциплінами «Методика дошкільного виховання» та «Логопедія з практикумом». Незважаючи на відмінності в назвах освітніх компонентів, порівняння здійснювалося

на основі змістово співвідносних модулів, що забезпечило коректність зіставлення результатів і мінімізувало вплив варіативності навчальних планів на педагогічний експеримент. Кількісні дані наведені в Додатку М.1 (табл. М.1.3).

Одержані дані дозволили виокремити сильні сторони та проблемні аспекти у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності, що стало підґрунтям для подальшого вдосконалення навчально-методичного забезпечення. Крім того, аналіз результатів показав значення самоконтролю та емоційної врівноваженості як важливих чинників професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів, а також підтвердив необхідність цілеспрямованого розвитку мовно-голосових якостей у контексті інклюзивної освіти.

Якісний аналіз відповідей, результатів спостереження й навчальної діяльності майбутніх вчителів-логопедів підтвердив наявність труднощів у налагодженні професійно доцільної комунікації, недостатній рівень мовленнєвої виразності та невпевненість під час моделювання професійних ситуацій взаємодії з дітьми, батьками й членами мультидисциплінарної команди. Частина майбутніх вчителів-логопедів демонструвала недостатню здатність до емоційної саморегуляції й адаптації комунікативних стратегій відповідно до особливостей інклюзивного середовища. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі професійної підготовки.

Результати діагностики окреслили потребу у формуванні стійкої мотиваційно-ціннісної позиції студентів, що сприятиме їхній професійній самореалізації. Це створює основу для розробки ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на гармонійне поєднання когнітивних, емоційних і мовленнєвих компонентів готовності.

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за комунікативно-мовленнєвим критерієм наведено в Додатку М.2 (табл. М.2.3) та відтворено гістограмою (рис. 3.3).

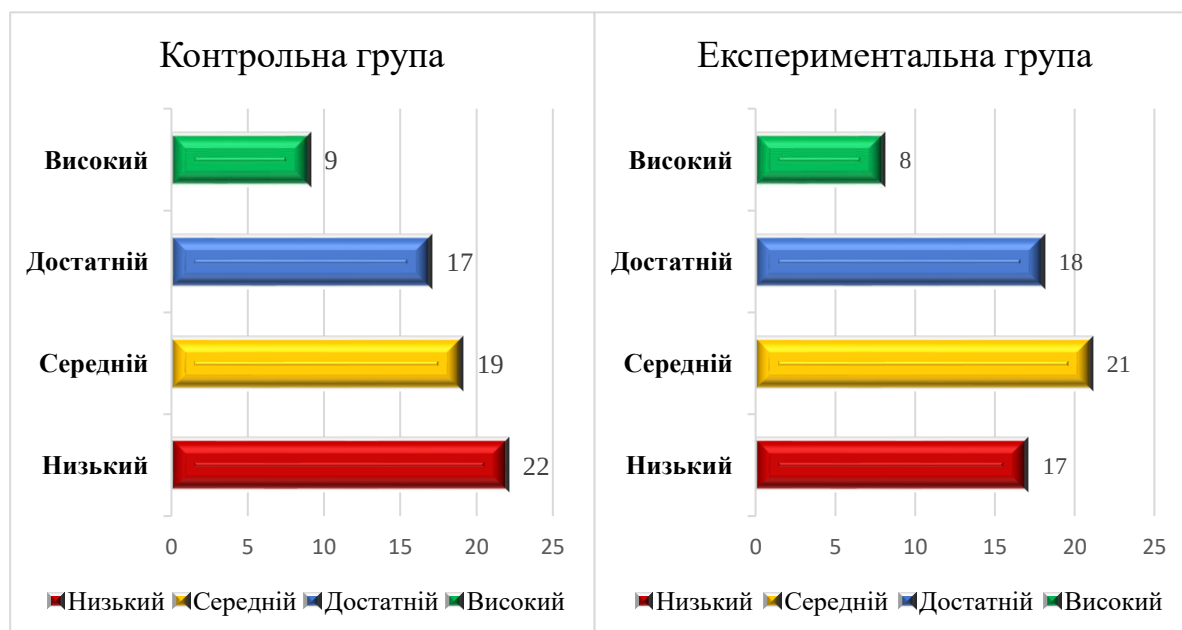


Рисунок 3.3 – Порівняльний аналіз рівня сформованості комунікативно-мовленнєвого критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі під час констатувального етапу

Результати діагностування за комунікативно-мовленнєвим критерієм під час констатувального етапу продемонстрували, що введення окремих тем і модулів у межах чинних освітніх дисциплін є недостатнім для формування високого й достатнього рівнів комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів.

Якісний аналіз результатів дозволив виявити труднощі у побудові професійно доцільної комунікації, недостатній рівень мовленнєвої виразності, а також невпевненість здобувачів освіти під час моделювання професійних ситуацій взаємодії з дітьми, батьками та фахівцями мультидисциплінарної команди.

Отримані дані актуалізували необхідність упровадження спеціалізованих вибіркового дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці», спрямованих на розвиток мовленнєвої виразності, комунікативної гнучкості, творчої ініціативності й здатності до адаптації мовленнєвих стратегій відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Метою впровадження вказаних дисциплін було підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти та формування їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, виявлені особливості сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за комунікативно-мовленнєвим критерієм окреслили напрями подальшого вдосконалення професійної підготовки в умовах інклюзивної освіти.

Оцінювання рівня сформованості *діяльнісно-практичного критерію* готовності майбутніх вчителів-логопедів здійснювалося відповідно до визначених його показників за допомогою комплексу діагностичних методик.

Інструментами дослідження стали педагогічне спостереження за проходженням виробничої практики, опитування керівників практики від баз її проходження й закладу вищої освіти, а також авторські діагностичні методики. Кількісні результати наведені в Додатку М.1 (табл. М.1.4).

Результати діагностики засвідчили, що в обох групах переважали здобувачі із середнім рівнем сформованості *діяльнісно-практичного критерію*. Водночас, в експериментальній групі спостерігалася дещо вища частка здобувачів із достатнім і високим рівнями, що доводить наявність сприятливих передумов для подальшого розвитку професійної готовності.

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за *діяльнісно-практичним критерієм* подано у Додатку М.2 (табл. М.2.4) та відображено на гістограмі (рис. 3.4).

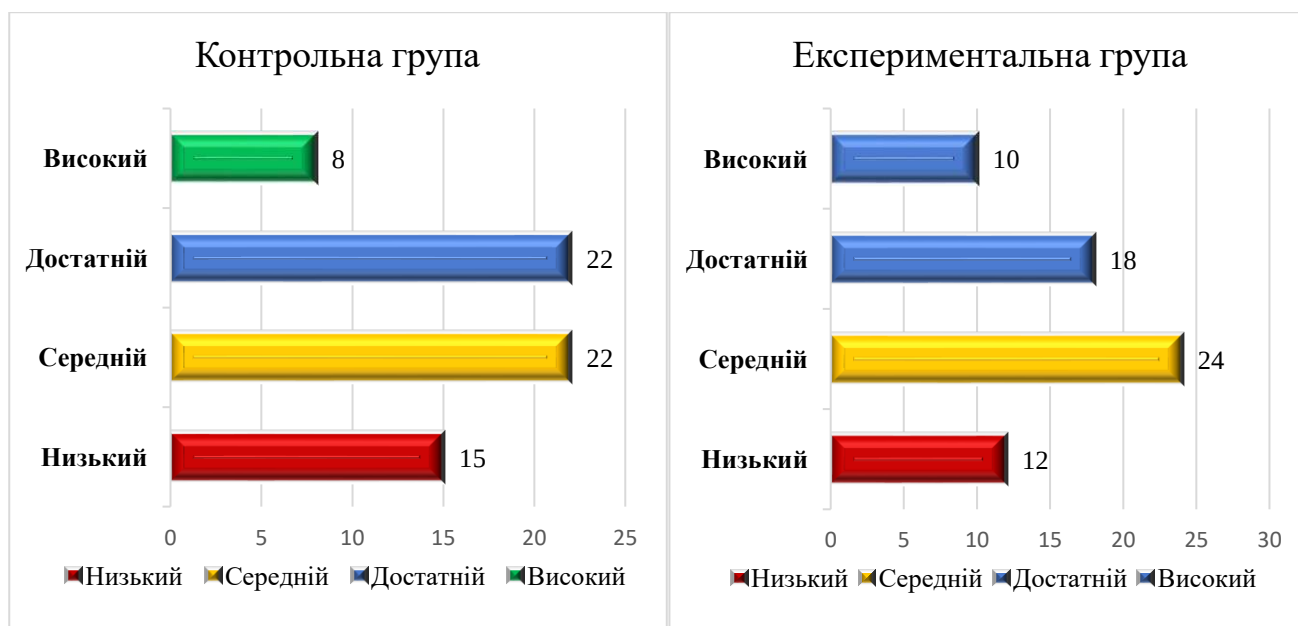


Рисунок 3.4 – Порівняльний аналіз рівня сформованості діяльнісно-практичного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі під час констатувального етапу

Аналіз даних педагогічного спостереження й проходження виробничої практики підтвердив, що значна частина здобувачів відчувала труднощі у самостійному плануванні корекційно-розвиткової роботи, доборі адаптованих методичних матеріалів та організації взаємодії з дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У процесі практичної діяльності в майбутніх вчителів-логопедів спостерігалася недостатня впевненість у прийнятті професійних рішень, а також потреба в методичному супроводі з боку керівників практики. Майбутні вчителі-логопеди з достатнім і високим рівнями сформованості діяльнісно-практичного критерію демонстрували здатність до професійної адаптації, ефективної комунікації та використання елементів інноваційних технологій у роботі з дітьми.

Отже, результати констатувального етапу засвідчили, що рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів вимагає подальшого цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки.

Дані аналізованого етапу дослідження довели, що рівень сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої

компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є переважно середнім і характеризується недостатньою сформованістю окремих професійно важливих знань, умінь і навичок. Кількісний та якісний аналіз дозволив виявити труднощі в міждисциплінарній інтеграції професійних знань, недостатній рівень розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, практичної готовності до організації корекційно-розвиткової роботи й професійної взаємодії в умовах інклюзивної освіти. Зібрані дані підтвердили наявність потенціалу до професійного розвитку майбутніх вчителів-логопедів за умови цілеспрямованого впровадження організаційно-педагогічних умов, спрямованих на інтеграцію теоретичної, практичної та комунікативно-мовленнєвої складових професійної підготовки.

Отримані результати стали підґрунтям для реалізації формувального етапу педагогічного експерименту, націленого на впровадження виокремлених організаційно-педагогічних умов і подальшої перевірки ефективності авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

3.3 Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної перевірки рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався протягом 2023-2025 років і передбачав упровадження авторської структурно-функціональної моделі та визначених організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальній групі. Реалізація формувального впливу була спрямована на перевірку ефективності запропонованої моделі й оцінку динаміки змін у рівнях сформованості професійної готовності здобувачів освіти.

Під час проведення педагогічного експерименту було забезпечено дотримання основних вимог валідності, надійності та вірогідності дослідження. Контрольна й

експериментальна групи перебували в подібних освітніх умовах і характеризувалися зіставним рівнем сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів. Відмінність полягала у впровадженні в експериментальній групі визначених організаційно-педагогічних умов та авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

У межах дослідження результати, отримані за різними діагностичними методиками (опитування, тестування, спостереження), були зведені в єдину узагальнену шкалу оцінювання (2-5 балів), що відповідала рівням *«низький»*, *«середній»*, *«достатній»* та *«високий»*. Нормування первинних результатів здійснювалося відповідно до виділених критеріїв і показників сформованості аналізованої готовності.

Узагальнені бальні показники в межах педагогічного дослідження розглядалися як квазіінтервальні, оскільки формувалися на основі агрегування результатів декількох діагностичних методик і відображали послідовне зростання рівня сформованості описуваної якості. Це дозволило використовувати методи математичної статистики для аналізу одержаних даних і оцінювання динаміки змін у контрольній та експериментальній групах.

Використання методів математичної статистики забезпечило об'єктивність аналізу експериментальних даних, достовірність отриманих результатів та можливість їхньої подальшої педагогічної інтерпретації [169, с. 75].

Була висунута основна гіпотеза H_0 : Ефективність впровадження розробленої структурно-функціональної моделі готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі в контрольній та експериментальній групах за кожним критерієм не має відмінностей.

А також альтернативна H_1 , зміст якої такий: Ефективність введення запропонованої структурно-функціональної моделі готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей

дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі в контрольній і експериментальній групах за кожним критерієм має суттєві відмінності.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між розподілами рівнів сформованості в контрольній та експериментальній групах було використано χ^2 статистичний критерій (критерій Пірсона), що є доречним для аналізу даних, виміряних за порядковою шкалою. Саме характер одержання даних і зумовив вибір вказаного критерію. Результати дослідження представлені у вигляді частотного розподілу здобувачів вищої освіти за рівнями сформованості (*низький, задовільний, достатній, високий*), тобто мають категоріальну (номінально-порядковий) ознаку.

У такому випадку застосування параметричних критеріїв, орієнтованих на аналіз середніх значень, є обмеженим, тоді як χ^2 -критерій Пірсона дозволяє безпосередньо оцінити відмінності між емпіричними розподілами. Послугування цим критерієм передбачає порівняння фактичних (емпіричних) частот із теоретично очікуваними за умови відсутності відмінностей між групами. Отже, перевіряється нульова гіпотеза про незалежність розподілу рівнів сформованості від входження до контрольної чи експериментальної групи. Додатковою підставою для використання χ^2 -критерію є достатній обсяг вибірки ($N = 131$), що гарантує дотримання умов його застосування, зокрема вимоги щодо мінімальної очікуваної частоти в кожній категорії. Вище зазначене повною мірою обґрунтовує доцільність використання χ^2 -критерію Пірсона, який дозволяє отримати об'єктивну оцінку відмінностей у структурі розподілу рівнів сформованості між групами та є методологічно обґрунтованим для такого типу даних.

На основі інформації, добутої як наслідок спостережень (даних експериментальної та контрольної груп), здійснювався розрахунок емпіричного значення критерію $\chi_{емп}^2$. Отриманий результат підлягав порівнянню з еталонною величиною – критичним значенням критерію $\chi_{кр}^2$, узятим із таблиці критичних значень χ^2 , та враховував задану вірогідність помилки, яка встановлювала рівень значущості. Емпіричне значення χ^2 критерію розраховується за формулою 3.5 [77].

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad [3.5]$$

У формулі 3.5 під N розуміють загальну кількість здобувачів вищої освіти в експериментальній групі, M – загальна кількість здобувачів вищої освіти в контрольній групі, n_i – кількість здобувачів вищої освіти експериментальної групи із відповідним рівнем градації; m_i – кількість здобувачів вищої освіти контрольної групи із відповідним рівнем градації; L – кількість рівнів градації ($L = 4$).

За результатами порівняння критичного й емпіричного значень критерію χ^2 робимо такі висновки:

– якщо отримане під час дослідження емпіричне значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$ виявляється менше або дорівнює критичному $\chi_{\text{кр}}^2$, то приймається нульова гіпотеза H_0 , тобто якісні характеристики здобувачів освіти експериментальної і контрольної груп збігаються;

– якщо емпіричне значення критерію χ^2 більше критичного $\chi_{\text{кр}}^2$, то нульова гіпотеза відкидається й приймається альтернативна H_1 і якісні характеристики здобувачів освіти експериментальної та контрольної групи вважаються різними.

Оцінювання рівня сформованості *теоретико-когнітивного критерію* готовності майбутніх вчителів-логопедів на формувальному етапі експерименту здійснювалося за методиками, використаними під час констатувального етапу (Додатки К.2-К.3). Це дало можливість порівняти результати і визначити динаміку змін у рівні сформованості професійної готовності здобувачів освіти.

Використання комплексу діагностичних методик дозволило оцінити рівень засвоєння теоретичних знань, здатність майбутніх вчителів-логопедів до міждисциплінарної інтеграції професійних знань, а також сформованість уявлень про специфіку організації інклюзивного освітнього середовища.

Особливу увагу було приділено аналізу змін у ставленні майбутніх вчителів-логопедів до інклюзивної освіти, культурного розмаїття та професійної взаємодії в умовах освітнього різноманіття. Одержані результати показали позитивну динаміку розвитку теоретико-когнітивного компонента професійної готовності й підтвердили ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов.

Кількісні результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в

інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм під час формувального етапу наведені у Додатку Н (табл. Н.1).

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів довів позитивну динаміку в рівнях сформованості теоретико-когнітивного критерію в експериментальній групі. Зокрема, зросла частка здобувачів із достатнім і високим рівнями сформованості професійної готовності, тоді як кількість учасників із низьким рівнем суттєво зменшилася. Це свідчить про ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов, спрямованих на розвиток міждисциплінарного мислення, професійної рефлексії та усвідомлення важливості інклюзивної освіти в майбутній професійній діяльності.

Отримані результати говорять і про позитивний вплив упроваджених організаційно-педагогічних умов на рівень засвоєння теоретичних знань, розвиток міждисциплінарного мислення та формування професійно-ціннісного ставлення до інклюзивної освіти.

Якісний аналіз результатів засвідчив підвищення рівня усвідомлення майбутніми вчителями-логопедами значущості інклюзивної практики, культурного розмаїття та професійної взаємодії в сучасному освітньому середовищі. У здобувачів експериментальної групи спостерігалось більш цілісне розуміння особливостей організації корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзії та підвищення готовності до професійної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Узагальнені дані рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за теоретико-когнітивним критерієм наведено в Додатку Н.2 (табл. Н.2.1).

Деталі розрахунку статистичної обробки одержаних результатів за допомогою критерію χ^2 готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм при зіставленні розподілів у експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту подано в Додатку Н.2.

Отримано $\chi^2_{\text{емп}} = 13,44$. Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi^2_{кр} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$

$13,44 > 11,345$ ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$) для $\rho \leq 0,01$ що візуалізовано на рис. 3.5

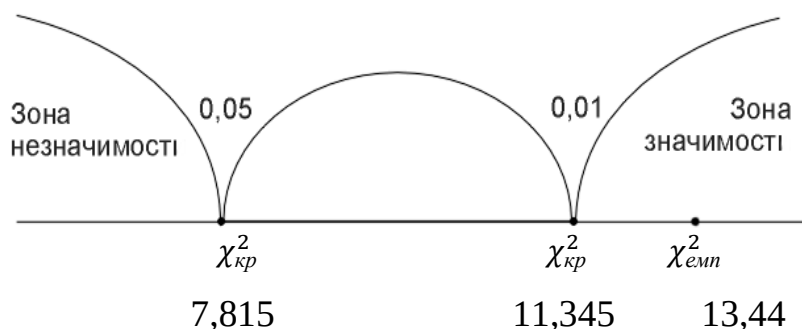


Рисунок 3.5 – Вісь значимості $\chi^2_{емп}$ за теоретико-когнітивним критерієм

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 , що фактори впливають, рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $\rho \leq 0,01$, тобто приймається альтернативна гіпотеза.

Отримані результати вказують на позитивну динаміку рівнів сформованості теоретико-когнітивного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. В експериментальній групі частка здобувачів освіти з високим рівнем сформованості теоретико-когнітивного критерію зросла на 15,63 %, тоді як у контрольній групі – лише на 5,97 %. Аналогічна тенденція простежувалася і щодо достатнього рівня сформованості: в експериментальній групі його показники зросли на 14,06 %, тоді як у контрольній – на 1,49 %. Водночас, кількість здобувачів із низьким рівнем у експериментальній групі зменшилася на 15,63 %, а в контрольній – лише на 4,48 %.

Одержані дані свідчать про ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Позитивна динаміка в експериментальній групі підтверджує результативність авторської структурно-функціональної моделі та її вплив на

розвиток професійних знань, міждисциплінарного мислення й професійно-ціннісного ставлення до інклюзивної освіти.

Результати педагогічного експерименту щодо сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за теоретико-когнітивним критерієм у контрольній та експериментальній групах представлено в Додатку Н.1 (табл. Н.1.1) і відтворено гістограмою (рис. 3.6).

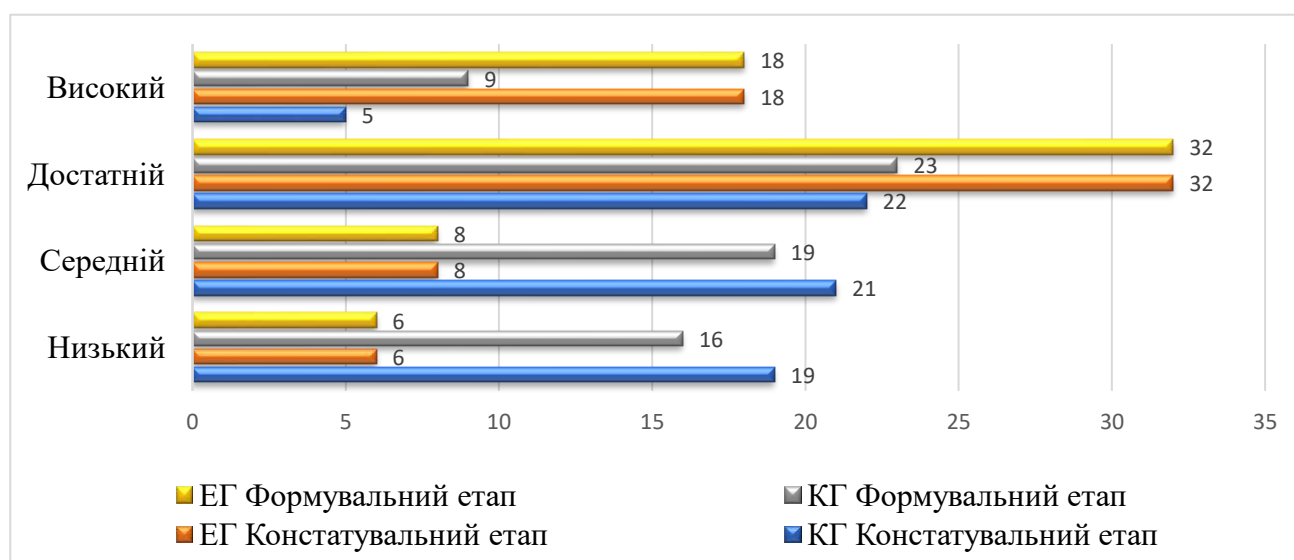


Рисунок 3.6 – Порівняльний аналіз динаміки рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за теоретико-когнітивним критерієм

Аналіз динаміки якісних результатів демонструє позитивну тенденцію зростання рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Після реалізації формувального етапу в експериментальній групі суттєво зростає частка здобувачів освіти, які досягли високого й достатнього рівнів готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, що свідчить про ефективність запроваджених організаційно-педагогічних умов, варіативних дисциплін і тренінгових практик.

Виявлені зміни підтверджують результативність формувального етапу експерименту й дають підстави стверджувати про позитивний вплив авторської структурно-функціональної моделі на розвиток професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в умовах інклюзивної освіти. Результати також

вказують на підвищення рівня професійної мотивації здобувачів освіти та формування стійкої професійної орієнтації на вдосконалення власних комунікативно-мовленнєвих умінь.

Подальшій статистичній обробці підлягали показники рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за *мотиваційно-ціннісним критерієм*. Для оцінювання динаміки змін використовувалися методики, застосовані на констатувальному етапі дослідження, зокрема методики діагностики навчальної мотивації, ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту й авторські діагностичні опитувальники (Додатки К.3-К.5).

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку в розвитку мотиваційної сфери майбутніх вчителів-логопедів, зростання внутрішньої професійної мотивації та посилення орієнтації здобувачів освіти на гуманістичні цінності інклюзивної освіти. Це підтверджує ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і доцільність використання авторської структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Кількісні результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за *мотиваційно-ціннісним критерієм* під час формувального етапу подано в Додатку Н (табл. Н.2).

Аналіз отриманих даних вказав на виражені позитивні зміни в здобувачів експериментальної групи порівняно з контрольною. Зокрема, кількість майбутніх вчителів-логопедів із низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного критерію зменшилася з 39 % до 6 %, тоді як частка здобувачів із достатнім і високим рівнями суттєво зросла. Це свідчать про успішність упроваджених організаційно-педагогічних умов, методичного забезпечення й авторської структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. У контрольній групі зміни мали менш виражений характер, що підтверджує результативність формувального педагогічного впливу.

Якісний аналіз результатів також показав підвищення рівня внутрішньої професійної мотивації здобувачів освіти, посилення орієнтації на гуманістичні цінності інклюзивної освіти й розвиток емоційного інтелекту. Це сприяло формуванню більш усвідомленого ставлення майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дані формувального етапу підтвердили доцільність використання авторської структурно-функціональної моделі та ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов у розвитку мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Узагальнені дані рівня сформованості готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм подано в Додатку Н.1 (табл. Н.1.2).

Статистично опрацьовувалися показники рівня сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм за допомогою χ^2 – критерію Пірсона. Детальні розрахунки емпіричних і теоретичних частот рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм після формувального етапу експерименту наведено в Додатку Н.3.

Отримано $\chi_{емп}^2 = 13,31$. Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$

$13,31 > 11,345$ ($\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$) для $\rho \leq 0,01$, що візуалізовано на рис. 3.7.

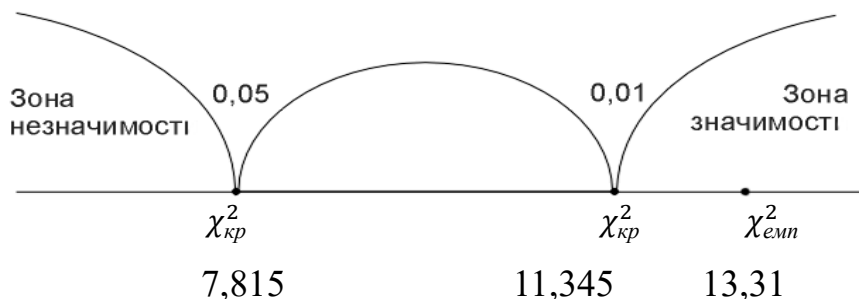


Рисунок 3.7 – Вісь значимості $\chi_{емп}^2$ за мотиваційно-ціннісним критерієм

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 що фактори впливають, рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$, що дозволяє на кінець експерименту приймати альтернативну гіпотезу.

Порівняльний аналіз результатів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів засвідчив виражену позитивну динаміку в експериментальній групі. Частка здобувачів освіти з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного критерію зросла на 18,75 %, тоді як у контрольній групі – лише на 5,97 %. Аналогічна тенденція простежувалася і щодо достатнього рівня: в експериментальній групі його показники зросли на 29,69 %, а в контрольній – на 7,46 %. Водночас кількість здобувачів із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася на 32,81 %, тоді як у контрольній – лише на 10,45 %.

Результати педагогічного експерименту щодо сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за *мотиваційно-ціннісним критерієм* у контрольній та експериментальній групах узагальнено у вигляді гістограми (рис. 3.8), яка наочно демонструє позитивну динаміку змін у майбутніх вчителів-логопедів експериментальної групи, зокрема зростання частки здобувачів із високим і достатнім рівнями сформованості. Це свідчать про ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов, варіативних дисциплін, тренінгових практик та інноваційних методик професійної підготовки.

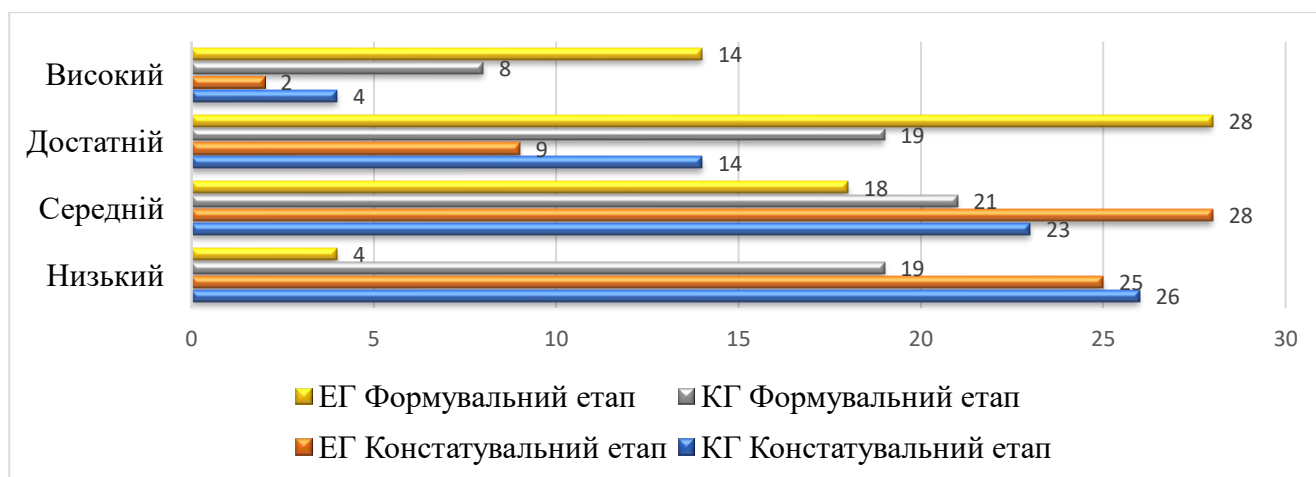


Рисунок 3.8 – Порівняльний аналіз динаміки рівня сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм

Якісний аналіз даних доводить підвищення рівня внутрішньої професійної мотивації майбутніх вчителів-логопедів, посилення орієнтації на гуманістичні цінності інклюзивної освіти й усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності вчителя-логопеда.

Зменшення частки здобувачів із низьким рівнем готовності підтверджує результативність формувального педагогічного впливу та ефективність авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз динаміки якісних результатів засвідчив виражене зростання рівня сформованості готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм у здобувачів експериментальної групи. На формувальному етапі суттєво збільшилася частка майбутніх вчителів-логопедів із високим і достатнім рівнями сформованості досліджуваної готовності, що вказує на ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов, варіативних дисциплін, тренінгових практик і позанавчальних професійно-розвивальних заходів. Зафіксовано помітне зменшення кількості здобувачів освіти з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісної готовності, що підтверджує успішність формувального педагогічного впливу, а отже, посилення внутрішньої професійної мотивації майбутніх фахівців, формування стійкої орієнтації

на гуманістичні цінності інклюзивної освіти й усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності в умовах освітнього різноманіття.

Подальшу статистичну обробку було проведено щодо показників рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за комунікативно-мовленнєвим критерієм. Оцінювання здійснювалося за методиками, використаними на констатувальному етапі дослідження, зокрема за методикою типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас), тестом «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер) та авторським опитувальником «Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього вчителя-логопеда в контексті інклюзивної освіти» (Додаток К.4). Це дозволило визначити рівень розвитку комунікативних умінь, спроможності здобувачів освіти до професійної взаємодії, самоконтролю й ефективної поведінки в професійно-комунікативних ситуаціях. Кількісні результати діагностування за комунікативно-мовленнєвим критерієм під час формувального етапу наведено в Додатку Н (табл. Н.1.3).

Узагальнені дані діагностики, здобуті за допомогою методу середнього підрахунку кількісних показників, подано в Додатку Н.1 (табл. Н.1.3). Детальні розрахунки теоретичних частот критерію χ^2 Пірсона наведено в Додатку Л.2.

Отримано $\chi_{емп}^2 = 14,23$. Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$

За таблицею $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$

$14,23 > 11,345$ ($\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$) для $\rho \leq 0,01$, що візуалізовано на рис. 3.9.

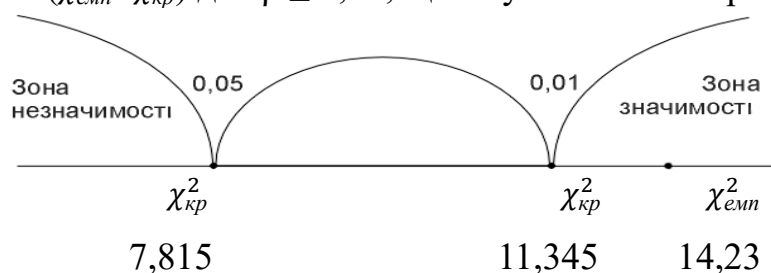


Рисунок 3.9 – Вісь значимості $\chi_{емп}^2$ за комунікативно-мовленнєвим критерієм

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 , що фактори впливають, рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за

комунікативно-мовленнєвим критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$, це дає підстави прийняти альтернативну гіпотезу.

Порівняльний аналіз результатів формувального етапу засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за комунікативно-мовленнєвим критерієм. В експериментальній групі частка здобувачів із високим рівнем сформованості зросла на 7,81 %, тоді як у контрольній групі – лише на 1,49 %. На середньому рівні кількість здобувачів в експериментальній групі збільшилася на 26,56 %, а в контрольній – на 2,99 %. Водночас, кількість учасників із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася на 20,31 %, тоді як у контрольній – лише на 14,93 %.

Ці дані вказують на виражену позитивну динаміку розвитку професійної готовності здобувачів експериментальної групи за комунікативно-мовленнєвим критерієм і підтверджують ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов, варіативних дисциплін та тренінгових практик, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, мовленнєвої виразності й професійної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Незначні зміни в контрольній групі доводять обмеженість традиційних підходів до професійної підготовки й необхідність їхнього доповнення сучасними методиками, орієнтованими на формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Результати педагогічного експериментального дослідження за комунікативно-мовленнєвим критерієм у контрольній та експериментальній групах представлено гістограмою (рис. 3.10).

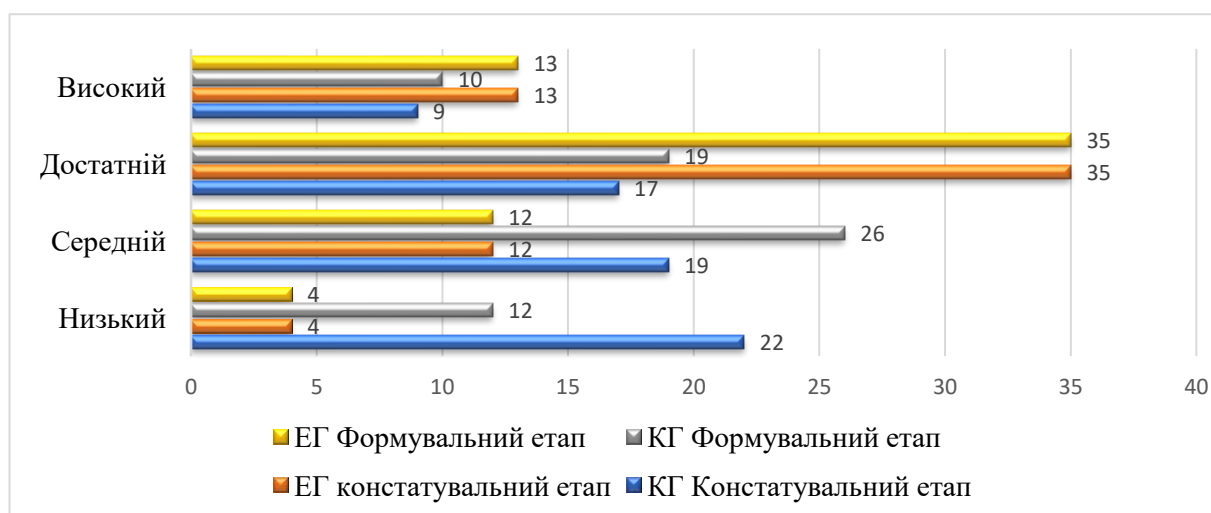


Рисунок 3.10 – Порівняльний аналіз динаміки рівня сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за комунікативно-мовленнєвим критерієм

Аналіз динаміки якісних результатів вказав на суттєві позитивні зрушення в показниках експериментальної групи. На формувальному етапі зафіксовано зростання кількості здобувачів із високим, достатнім і середнім рівнями сформованості професійної готовності за комунікативно-мовленнєвим критерієм, що означає успішне впровадження організаційно-педагогічних умов і освітніх інновацій. У контрольній групі позитивна динаміка була менш вираженою, а це підтверджує результативність формувального педагогічного впливу в експериментальній групі. Отримані результати засвідчують доцільність інтеграції варіативних дисциплін, тренінгових практик та інноваційних методик у структуру професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Надалі статистично опрацьовувалися показники рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за *діяльнісно-практичним критерієм*.

Оцінювання проводилося за допомогою спостереження за проходженням виробничої практики, опитування керівників практики від баз практики й закладів вищої освіти, а також авторського опитувальника «Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання» (Додаток К.3). Використання зазначених методик дало змогу оцінити рівень сформованості

практичних професійних умінь, здатність здобувачів освіти до організації корекційно-розвиткової роботи, професійної взаємодії та самостійного виконання професійних завдань в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Кількісні результати діагностування за діяльнісно-практичним критерієм під час формувального етапу наведено в Додатку Н (табл. Н.4), а узагальнені дані рівня сформованості досліджуваної готовності в контрольній та експериментальній групах подано в Додатку Н.1 (табл. Н.1.4).

Детальні розрахунки емпіричних і теоретичних частот за діяльнісно-практичним критерієм після формувального етапу експерименту наведено в Додатку Л.5 .

Отримано $\chi^2_{емп} = 14.65$. Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$

За таблицею $\chi^2_{кр} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$

$14,65 > 11,345$ ($\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$) для $\rho \leq 0,01$, що візуалізовано на рис. 3.11.

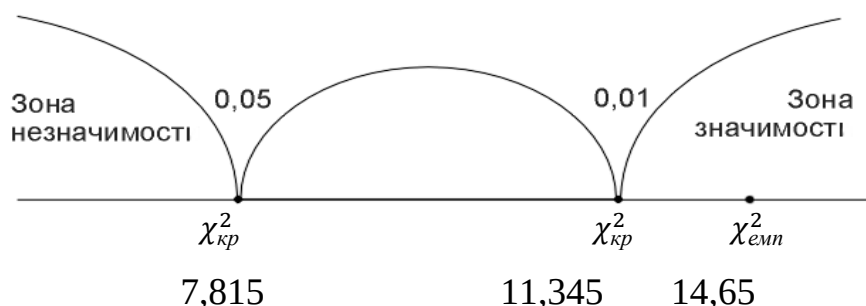


Рисунок 3.11 – Вісь значимості $\chi^2_{емп}$ за діяльнісно-практичним критерієм

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 , що фактори впливають, рівень готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $\rho \leq 0,01$, отже, на кінець експерименту нульову гіпотезу відхиляють і приймають альтернативну гіпотезу.

Порівняльний аналіз результатів формувального етапу фіксує позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за діяльнісно-практичним критерієм. В експериментальній групі частка здобувачів із

високим і достатнім рівнями сформованості зросла на 10,94 %, тоді як у контрольній групі – лише на 2,99 %. На середньому рівні кількість здобувачів у експериментальній групі збільшилася на 23,44 %, а в контрольній – на 1,49 %. А ось кількість учасників із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася на 14,06 %, тоді як у контрольній – лише на 4,48 %.

Одержані результати вказують на ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і позитивний вплив авторської структурно-функціональної моделі на розвиток практичної професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Статистичні дані педагогічного експерименту за діяльнісно-практичним критерієм у контрольній та експериментальній групах оформлено гістограмою (рис. 3.12).

Як бачимо, діяльнісно-практичний компонент професійної готовності є динамічним показником ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Позитивні зміни в експериментальній групі засвідчують сформованість умінь застосовувати набуті знання у змодельованих і реальних професійних ситуаціях, здійснювати добір корекційно-розвиткових технологій відповідно до індивідуальних потреб дітей та ефективно взаємодіяти з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу. Це дозволяє стверджувати, що впроваджені організаційно-педагогічні умови й навчально-методичне забезпечення сприяли підвищенню рівня практичної готовності майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

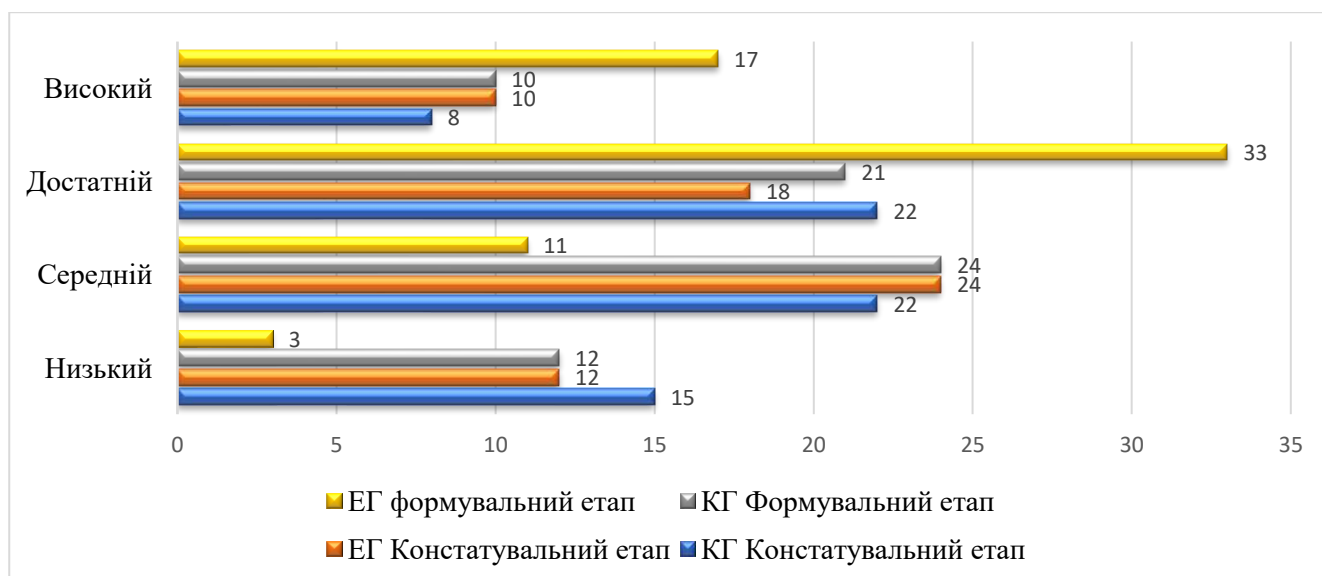


Рисунок 3.12 – Порівняльний аналіз динаміки рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за діяльнісно-практичним критерієм

Аналіз динаміки якісних результатів виявив стійку тенденцію до покращення показників у здобувачів експериментальної групи. Зокрема, на формувальному етапі спостерігалось зростання кількості майбутніх вчителів-логопедів із високим рівнем сформованості діяльнісно-практичного критерію (з 10 до 17 осіб), а також зменшення частки здобувачів із низьким рівнем (з 12 до 3 осіб).

У контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими, що свідчить про обмежені можливості традиційної моделі підготовки щодо розвитку діяльнісно-практичної готовності майбутніх вчителів-логопедів. Отримані результати підтверджують доцільність упровадження інноваційних освітніх практик, які поєднують академічну підготовку з практико-орієнтованим навчанням та сприяють розвитку професійної компетентності й готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Якісний аналіз результатів також засвідчив підвищення рівня професійної рефлексії, здатності до співпраці та використання інноваційних методик у здобувачів експериментальної групи. Це вказує на формування цілісної системи професійної готовності, що інтегрує теоретичні знання, практичні навички й професійно-ціннісні орієнтації.

Узагальнені відомості про рівень сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів на констатувальному та формувальному етапах експерименту в контрольній і експериментальній групах відображено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Узагальнені відомості про рівень сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі на констатувальному та формувальному етапах експерименту в контрольних і експериментальних групах

Рівень	Критерії готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі															
	теоретико-когнітивний				мотиваційно-ціннісний				комунікативно-мовленнєвий				діяльнісно-практичний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Низький	28%	24%	25%	9%	39%	28%	39%	6%	33%	18%	27%	6%	22%	18%	19%	5%
Задовільний	31%	28%	27%	13%	34%	31%	44%	28%	28%	39%	33%	19%	33%	36%	38%	17%
Достатній	33%	34%	36%	50%	21%	28%	14%	44%	25%	28%	28%	55%	33%	31%	28%	52%
Високий	7%	13%	13%	28%	6%	12%	3%	22%	13%	15%	13%	20%	12%	15%	16%	27%

У такий спосіб було здійснено якісний і кількісний аналіз результатів експериментального дослідження з перевірки ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов і розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивний вплив упроваджених організаційно-педагогічних умов і авторської структурно-функціональної моделі на професійне становлення майбутніх вчителів-логопедів.

Узагальнені дані динаміки сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів у контрольній та експериментальній групах за визначеними критеріями подано в Додатку Н.6 (табл. Н.6.1).

Значення критерію χ^2 дало підстави для відхилення нульової гіпотези. Достовірність відмінностей між експериментальною та контрольною групами після завершення формувального етапу становить 95 %, що є доказом статистично значущих змін у сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів. Порівняльні результати рівнів сформованості готовності представлено на рисунку 3.13, який наочно демонструє позитивну динаміку показників експериментальної групи та підтверджує ефективність запропонованого педагогічного впливу.

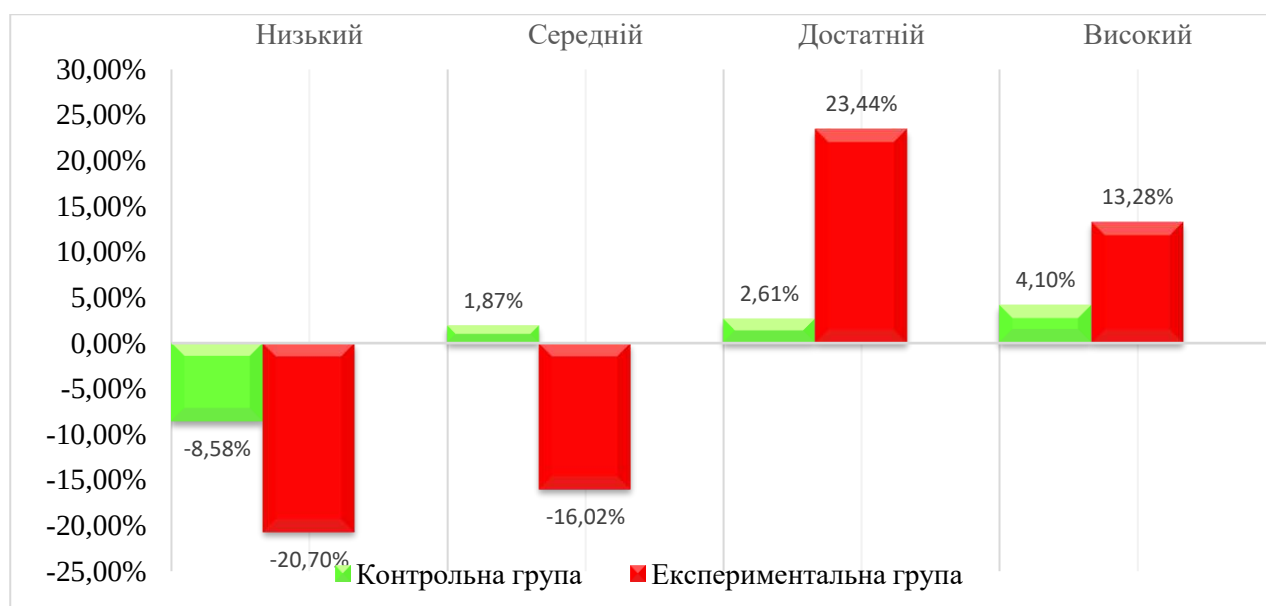


Рисунок 3.13 – Порівняння динаміки зміни рівня готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп

Результати дослідження корелюють із раніше оприлюдненими даними щодо успішності впровадження організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів [222].

Отже, експериментальним шляхом доведено ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і розробленої структурно-функціональної моделі

готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, що відображається у збільшенні кількості здобувачів, рівень сформованості яких характеризується як високий та достатній.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертаційної роботи описано результати експериментальної перевірки ефективності визначених організаційно-педагогічних умов і авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Організацію педагогічного експерименту було побудовано відповідно до вимог валідності, надійності й вірогідності дослідження, що забезпечило об'єктивність даних та їхню статистичну інтерпретацію.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено, що рівень становлення готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі є недостатнім. Результати діагностування засвідчили переважання середнього й низького рівнів сформованості за теоретико-когнітивним, мотиваційно-ціннісним, комунікативно-мовленнєвим і діяльнісно-практичним критеріями. Це підтвердило необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів за допомогою цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток професійних знань, практичних умінь і ціннісних орієнтацій.

На формувальному етапі експерименту було реалізовано авторську структурно-функціональну модель і впроваджено визначені організаційно-педагогічні умови, що передбачали оновлення змісту професійної підготовки, інтеграцію варіативних дисциплін, використання інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій і практико-орієнтованих форм навчання. Введення окреслених умов гарантувало активізацію професійної мотивації здобувачів освіти, розвиток комунікативної

культури й готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати формувального етапу фіксують позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів за всіма критеріями. В експериментальній групі суттєво зросла частка здобувачів із високим і достатнім рівнями сформованості професійної готовності та зменшилася кількість учасників із низьким рівнем. Якісний аналіз результатів підтвердив підвищення рівня професійної мотивації, розвиток професійної рефлексії, здатності до професійної взаємодії, використання інноваційних методик і усвідомлення гуманістичних цінностей інклюзивної освіти. У контрольній групі позитивні зміни були менш вираженими, що є доказом успішності запропонованого педагогічного впливу.

Статистична обробка даних педагогічного експерименту із застосуванням критерію χ^2 Пірсона підтвердила достовірність виявлених змін і дала підстави для відхилення нульової гіпотези. Отримані результати засвідчили статистично значущі відмінності між показниками контрольної та експериментальної груп після завершення формувального етапу експерименту, що вказує на ефективність запроваджених організаційно-педагогічних умов і авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Отже, результати експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої структурно-функціональної моделі й доцільність запровадження визначених організаційно-педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання актуальної науково-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. Результати проведеного дослідження дають підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу психолого-педагогічних, логопедичних, методичних джерел та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти визначено сукупність базових понять, що формують науковий тезаурус дослідження. Обґрунтовано сутність поняття *«підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»* як цілеспрямованого, системного та багатовимірного процесу професійного становлення майбутнього фахівця. Уточнено зміст поняття *«професійна готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»*, яку визначено як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему професійних компетентностей, комунікативно-мовленнєвих умінь, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій та практичного досвіду, необхідних для здійснення ефективної корекційно-розвиткової діяльності в умовах інклюзивної освіти. Встановлено, що професійна готовність виступає результативним показником професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда.

2. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії й практиці. Виявлено, що сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів характеризуються посиленням компетентнісної, практико-орієнтованої та інклюзивної спрямованості. Проведений порівняльний аналіз освітніх програм закордонних і вітчизняних закладів вищої освіти засвідчив спільну орієнтацію на міждисциплінарний характер професійної підготовки, інтеграцію теоретичного та практичного складників, упровадження

сучасних цифрових і комунікативно-мовленнєвих технологій. Водночас встановлено недостатній рівень розробленості навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема щодо використання комунікативно орієнтованих, інтерактивних, театралізованих та цифрових технологій у процесі корекційно-розвиткової діяльності. Це актуалізує потребу в удосконаленні професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів відповідно до сучасних викликів інклюзивної освіти та розширення практико-орієнтованого складника їх професійного становлення.

3. Визначено структуру професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, яка охоплює професійно-особистісний, емоційно-ціннісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Відповідно до визначених компонентів обґрунтовано критерії (теоретико-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний), показники та рівні сформованості професійної готовності (високий, достатній, середній, низький). Встановлено, що визначені критерії та показники забезпечують комплексну діагностику рівня сформованості професійної готовності майбутніх вчителів-логопедів як результату професійної підготовки до здійснення корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзії; інтеграція теоретичної та практичної підготовки; спрямованість змісту професійної підготовки на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців; використання сучасних комунікативно-орієнтованих, інтерактивних та цифрових технологій навчання. Розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, яка

включає методологічно-цільовий, організаційно-змістовий та діагностико-результативний блоки й забезпечує цілісність процесу формування професійної готовності майбутніх фахівців до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

5. Розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення реалізації організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, зокрема варіативні освітні компоненти «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці», систему практико-орієнтованих завдань, тренінгів, майстер-класів, науково-дослідної та волонтерської діяльності. Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості професійної готовності здобувачів експериментальної групи за всіма визначеними критеріями, що підтвердило ефективність визначених організаційно-педагогічних умов, методичного забезпечення та структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є удосконалення практико-орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в умовах інклюзивної освіти, розроблення методичного забезпечення використання технологій сенсорної інтеграції, театралізованої та ігрової діяльності у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, а також дослідження можливостей створення адаптивного цифрового освітнього середовища для підтримки професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажажа М. А. Управлінські аспекти інклюзивної освіти : сутність, історія, перспективи. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. Секція 1. Теорія та історія державного управління. 2019. Вип. 10. С. 9–15 URL: https://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14789/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%81%D0%B0%2010_2019%20%D1%81.132-135.pdf (дата звернення: 28.04.2023)
2. Академічний тлумачний словник української мови в 20 томах. / редкол. В. М. Русанівський (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2010-2013. Т. 7 С. 512. URL: <https://archive.org/details/2sum20> (дата звернення: 28.04.2023)
3. Аніщук А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2023 № 3. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-42-49> (дата звернення: 05.02.2025)
4. Аніщук А. М. Індивідуалізація виховання і навчання дітей дошкільного віку : тексти лекцій для студентів спеціальності «Дошкільне виховання : практична психологія» денної та заочної форм навчання. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. 102 с. URL: <https://lib.ndu.edu.ua/items/16921a8b-4ade-4fd9-bcb5-1a9310f75b32> (дата звернення: 28.04.2023)
5. Андрощук І. Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2022. №3-4(201-202), С. 34–38 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259914> (дата звернення: 24.04.2023)
6. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262-285. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/24640/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9E.pdf> (Дата звернення : 20.01.2023)
7. Антонюк Г. Ідеї Яна Амоса Коменського у вітчизняному освітньому просторі кінця XVI – початку XVII ст. Збірник наукових праць Уманського державного

педагогічного університету. 2013. Ч. 2. С. 15–25 URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_2_2.pdf (дата звернення : 20.01.2023)

8. Атрошенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021 Вип. 36(1). С. 195–200. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-31> (Дата звернення : 28.04.2023)

9. Барабаш Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із аутичними порушеннями. *Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат* : матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / упор. З .І Удич Тернопіль : ТНПУ, 2021. 225 с. С. 11–14 URL: <https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18651> (дата звернення : 08.04.2023)

10. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. [Чинний від 2021-01-12]. Вид. офіц. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 08.04.2023)

11. Барановська О. В. Індивідуалізація навчання : здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education* : матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–6 березня 2021 р.) Київ : Інститут педагогіки НАПН України. 2021. С. 160–164. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724265/1/IX-ConferenceMarch-04-062021-book-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B-160-164%20%283%29.pdf> (дата звернення: 24.04.2023)

12. Барчій М. С. Психолого-педагогічні аспекти набуття комунікативних умінь майбутніми педагогами. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2015. Вип. 2(2), С. 98–102 URL: <https://surl.lt/znoxqs> (дата звернення: 20.04.2023)

13. Бейзик Р. Реалізація компетентнісного підходу в дошкільній освіті. *Молодь і ринок*. 2021. №5(196), С. 47–51 URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4206/1/%D0%91%D0%95%D0%99%D0%97%D0%98%D0%9A%20-%20277-279.pdf>

14. Березовська Л. І. Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. Ушинського*. 2019. Вип. 1(126). Серія : Педагогіка. Одеса, С. 37–43 URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10447> (дата звернення : 15.11.2023)

15. Бирка М. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях : сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 90, 2023. С. 63–60 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11> (дата звернення: 05.05. 2025)

16. Білозерська С. І. Аксіологічні орієнтири підвищення якості педагогічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2021. Вип. 3, С. 75–80 URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/f15dd3e9-c379-49b2-804e-7df758dc39c3> (дата звернення : 15.11.2023)

17. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 2023. №1(1). С. 10–15 DOI: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF) (дата звернення: 13.02.2024)

18. Бобирева О. С. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра філософії : 015. Мукачево : МДУ 2023. 403 с. URL: https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%91%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%80%D1%94%D0%B2%D0%BE%D1%97-%D0%9E.%D0%A1..pdf (дата звернення : 15.11.2023)

19. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта : генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*.

- Серія :* Педагогіка. 2018. №2, С. 164–169
 URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/146846/0> (дата звернення : 15.11.2023)
20. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
 URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi59/0043236.pdf> (дата звернення : 15.11.2023)
21. Богуш А. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 36, С. 64–68
 URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/2.pdf (дата звернення : 15.11.2023)
22. Богуш А., Малиновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку : підручник. Київ : Вид. дім «Слово», 2021. 336 с. С. 3–4 URL: <http://194.44.152.155/elib/local/r/r840.pdf> (Дата звернення : 15.11.2023)
23. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Вид. дім «Слово», 2010. 374 с.
 URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/9122> (дата звернення: 15.11.2023)
24. Борисенко В. В. Теоретичні засади категорії «компетенція». *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки.* 2011. Випуск 96, С. 20–25.
 URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f1823f6d-93c8-4793-b1a5-d9b04ab08634/content> (дата звернення: 20.12.2023)
25. Боряк О. В., Сущенко Л. О. Соціально-аксіологічні засади педагогічної взаємодії та партнерства в інклюзивній освіті. *Педагогічні науки : теорія та практика.* 2025. №1, С. 56–62 DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-1-07> (дата звернення: 20.03.2025)
26. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені*

Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135, С. 67–72. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687941.pdf> (дата звернення: 20.12.2023)

27. Браткова О. Ключові компоненти метакомпетентності сучасного викладача для ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Випуск 25. С. 34–38 DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223181> (дата звернення: 20.12.2023)

28. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1(2). С. 70–75 URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9272/1/Conformities%20to%20Law%20of%20Development.pdf> (дата звернення: 20.12.2023)

29. Буздуган О. А. Дефінітивний аналіз професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному дискурсі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Т. 1, С. 135–138 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.27> (дата звернення: 25.04.2024)

30. Васьків О. М. Дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19. *Дистанційне навчання у ЗВО : моделі, технології, перспективи* : матеріали круглого столу за участю порадників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. (28 квітня 2021 р.) Львів : ФУФБ, 2021. 111 с. URL: <https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/08/KRUHLYY-STIL-RP-2021.pdf> (дата звернення: 26.01.2025)

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> (дата звернення: 20.01.2023)

32. Вербицька А. В. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітньо-науковий простір : монографія. Чернігів : видавець Брагинець О. В., 2017. 210 с. URL: <http://ir.stu.cn.ua/handle/123456789/15888> (дата звернення: 20.01.2023)

33. Вербицька А. В. Проєкт національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України : інтегрована модель. *Державне управління : удосконалення та розвиток*. 2018. № 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2018.10.24> (дата звернення: 20.01.2023)

34. Вінокурова О. В., Вінокурова С. М. Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 28. С. 37–41 URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/88c7a08a-ef06-460c-884c-be5e92306c3a/content> (дата звернення: 15.01.2023)

35. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. Вінниця : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. С. 63–67 URL: <https://eprints.zu.edu.ua/17059/1/%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1.pdf> (дата звернення: 20.01.2023)

36. Вишківська В. Б., Патлайчук О. В., Голікова О. М. Практико-орієнтований підхід як актуальний концепт професійної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1, С. 168–171 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.33> (дата звернення: 20.03.2023)

37. Власенко О. О. Мовленнєва і мовна компетентності особистості : теоретично-психологічна проекція. *Вісник національного авіаційного університету*. 2021. № 19, С. 119–127 DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.19.16252> (дата звернення: 20.01.2023)

38. Гаврилюк Н. Професійна компетентність та самореалізація студентів як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2019. № 5(172), С. 62–66 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.171028> (дата звернення: 10.04.2023)

39. Гавриш Н. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–8 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/05/11/Dv_2021-03-Gavrysh.pdf (дата звернення: 10.04.2023)

40. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей : методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 256 с.

41. Галах В. Тенденції розвитку системи вищої освіти України (1991-2014) *Наукові праці. Серія : Педагогіка*. 2015. № 3. С. 45–52. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8055/> (дата звернення : 11.01.2023).

42. Гармаш Т. А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. *Науковий огляд*. 2017. № 4(36). С. 1–10. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1184/1291> (дата звернення: 14.12.2022)

43. Герасимова І., Малик В. Сучасні підходи до тлумачення поняття «освітній простір університету». *Молодь і ринок*. 2023. №8(216). С. 58–62 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289427> (дата звернення: 13.05.2024)

44. Гилярська О. І. Формування професійно-орієнтованої риторичної компетентності майбутніх вчителів у педагогічних коледжах : дис. ... д-ра філософії : 015. Житомир, 2023. 354 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36650/1/dys-Gilyarska.pdf> (дата звернення: 15.02.2024)

45. Гладун М. А., Сабліна М. А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 4, С. 33–43 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25818/1/M_Gladun_M_Sablina_OEEMU_FIT_U.pdf (дата звернення: 26.01.2025)

46. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні : успіхи, проблеми, перспективи. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Verbum*. 2018. С. 157–175 URL: <https://lnk.ua/xVmB98kNv> (дата звернення: 05.02.2025)

47. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с. URL: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf> (дата звернення: 23.04.2025)

48. Голуб'юк Ю. В. Саморегуляція емоційного стану осіб з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в освітньому середовищі. *Імідж*

сучасного педагога. 2025. №4(223). С. 79–83 DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-79-83](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-79-83)

49. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0009714> (дата звернення: 12.10.2024)

50. Горшкова Г. Професійна підготовка майбутніх логопедів до застосування адаптованих фізичних вправ : зарубіжний досвід. *Педагогічний процес : теорія і практика. Серія : Педагогіка*. 2019. № 1-2(64-65), С. 113–119 URL: <https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/Gorshkova-G.V.-Profesijna-pidgotovka-majbutnih-logopediv-do-zastosuvannya-adaptivnih-fizichnih-vprav.pdf> (дата звернення: 10.12.2023)

51. Горшкова Г. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами на заняттях вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 91. Том 1. С. 104–109 DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/91.1.18> (дата звернення: 12.02.2026)

52. Горшкова Г. В. Дослідження навчальної мотивації майбутніх вчителів-логопедів. *Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору : соціальні, педагогічні та психологічні аспекти* : монографія / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортиц. нац. акад., 2022. Т. 2. С. 229–249 (дата звернення: 15.03.2024)

53. Горшкова Г. В., Алексєєва О. Р., Павленко І. Г. Ефективність дистанційної освіти в підвищенні якості навчання здобувачів вищої освіти в Україні. *Педагогічна академія*. 2025. №16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14976559> (Дата звернення : 10.05.2025)

54. Гречишкіна І. А. Лінгводидактичні основи становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 66–68 URL: <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/67-2019/17.pdf> (Дата звернення : 28.04.2023)

55. Гужанова Т. С. Місце «Методики формування мовленнєвої компетенції дошкільників» у підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми та*

перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі : збірник Науково-методичних праць / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир : ФОП Левковець, 2019. 258 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/28898/1/5.PDF> (дата звернення : 28.04.2023)

56. Гужанова Т. С., Федорик В. В., Кушнір Л. О., Ортікова Н. В., Кононенко О. І. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 8(26). С. 418–428 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-) (дата звернення: 25.04.2024)

57. Гринькова Н., Лісова Л., Опалюк О. Характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В. 2023. Вип. 22. С. 85–98* DOI: 10.32626/2413-2578.2023-22.85-98 (дата звернення: 25.04.2024)

58. Гоулман Д. Емоційний інтелект. / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82/MZVADAAAQBAJ?hl=uk&gbpv=0 (дата звернення: 25.04.2024)

59. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №9(103). С. 317–329 DOI: 10.24139/2312-5993/2020.09/317-329 (дата звернення: 22.04.2025)

60. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. № 4(171). С. 114–118 DOI: [https://doi.org/10.24919/2617-0825.4\(171\).2019](https://doi.org/10.24919/2617-0825.4(171).2019) (дата звернення: 25.04.2024)

61. Деклер Д., Гоулман Д. Емоційний інтелект дитини / пер. з англ. Х. Шиналь. Харків : Віват, 2022. 272 с. URL: <https://ru.scribd.com/document/869279802/%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B8-%D0%BD%D0%B8%D0%B8->

%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82-%D1%83-%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8 (дата звернення: 25.04.2024)

62. Державна служба якості освіти України. Звіт про початок 2024/2025 навчального року. Київ : ДСЯО, 2024. 131 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/Zvit_pochatok_roku_2024-2025_SQE.pdf (дата звернення : 11.01.2026)

63. Дегтярєва Г. С., Руденко Л.А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4876/1/Rudenko_Posib_Rozv_KK.pdf (дата звернення: 28.06.2023)

64. Деякі питання розміщення державного (регіонального) замовлення, поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей), спеціалізацій та присвоєння професійних кваліфікацій педагогічних працівників закладами фахової передвищої, вищої освіти : Наказ МОН України № 1006 від 11.11.2022 URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/512187___709763 (дата звернення: 25.07. 2024)

65. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт. : Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с. URL: <https://surl.lu/srukly> (дата звернення: 25.03.2023)

66. Диса О. В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1(17). С. 13–19 DOI : 10.32342/2522-4115-2019-1-17-2 (дата звернення: 23.11.2023)

67. Дмитрук Л. Професійна мовно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. №2. С. 59–65 DOI: 10.31499/2307-4906.2.2018.149196 (дата звернення: 04.12. 2023)

68. Дніпровський національний університет ім. О. Гончара.
URL: <https://www.dnu.dp.ua/view/navchmetod> (дата звернення 12.01. 2023)

69. Дорошко І., Малихіна О., Туріщева Л. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2021. С. 134–138
DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.26> (дата звернення : 05.02.2025)

70. Дороніна Т. О. Контамінація понять «освітній простір» та «освітнє середовище» в сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 39. С. 177–184.
URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3056/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%AC%D0%AF%20%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D1%80_2013.pdf (дата звернення: 25.04.2024)

71. Доценко С., Клименко Б. Інтеграція мобільних технологій в освітній процес сучасних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 182–188
DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38> (дата звернення: 26.01.2026)

72. Драгунова А. Інноваційні методики та технології організації інклюзивного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат* : матеріали V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (22–23 травня 2025 р.) Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 97–104 URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/37681/1/14_Drahunova.pdf (дата звернення: 16.07.2025)

73. Дубасенюк О. А., Мирончук Н. М. Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі : навч.-метод. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 244 с.
URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43494/1/1.pdf> (дата звернення: 10.01.2026)

74. Дяченко М. Д., Романова Т. А. Особливості корекційно-розвивальної діяльності майбутнього логопеда в умовах інклюзивного освітнього простору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*.

2023. № 91. С. 91–95 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.16> (дата звернення: 20.04.2024)

75. Єдина державна електронна база з питань освіти. Вступна кампанія 2021. Показники адресного розміщення державного замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти. URL: <https://vstup2021.edbo.gov.ua/statistics/konkurs-universities/> (дата звернення: 17.04.2025)

76. Єдина державна електронна база з питань освіти. Вступна кампанія 2021. Показники адресного розміщення державного замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти. URL: <https://vstup2022.edbo.gov.ua/statistics/konkurs-universities/> (дата звернення: 17.04.2025)

77. Єремєєв В. С., Сосновських Д. О., Тітова О. В. Теорія ймовірностей та математична статистика : навчальний посібник. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД». 2009. 188 с.

78. Єфименко Л. М. Особливості формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : Вид. дім Гельветика. 2022. № 99. С. 19–24 DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-3> (дата звернення: 17.04.2024)

79. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. / за ред. С. Ю. Ніколаєва; перекл. з англ. О. М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. 361 с. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (Дата звернення : 17.04.2024)

80. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : в 4 т. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2. 350 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi83/0063246.pdf> (дата звернення: 17.04.2025)

81. Заєць Н. Структурно-функціональна модель формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти за

умов магістратури. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія : Педагогіка*. 2020. Вип. 34. Том 2. С. 259–264 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-2-40> (дата звернення: 10.06.2024)

82. Запорізький національний університет.
URL: <https://www.znu.edu.ua/ukr/pk/4362/bakalavr> (дата звернення: 12.01.2023)

83. Захарчук М. Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 208–213
DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v41i0.2903> (дата звернення: 12.01.2023)

84. Захарчук М. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. ТНПУ ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2013.
URL: <https://uacademic.info/ua/document/0413U005460> (дата звернення: 15.07.2024)

85. Іванюк Г. Аксіологічний концепт нової освітньої стратегії підготовки педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2018, № 3-4(22-23). С. 68–82
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24251/1/H_Inaniuk_AAOS_2018_PI.pdf (дата звернення: 11.02.2023)

86. Кавиліна Г. Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчен. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка*. 2021. Вип. 41(1). С. 289–293
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-44> (дата звернення: 11.01.2023)

87. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. Науково-методичний збірник*. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. Вип. 15. С.113–124
DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i15.15> (дата звернення: 11.10.2023)

88. Каплієнко А. І. Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. Вип. 15. С. 78–90
DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-15.78-90> (дата звернення: 11.10.2023)

89. Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної кар'єри : зміст, структура, рівні та чинники. *Правничий вісник*

Університету «КРОК». 2013. Вип. 16. С. 211–219
 URL: <https://dspace.krok.edu.ua/handle/krok/4419> (дата звернення: 12.10.2024)

90. Кас'яненко О., Губарь О., Герасименко Ю. Сучасні підходи до підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері логопедії й інклюзії : досвід країн ЄС. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 1(6). С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-3> (Дата звернення : 15.11.2024)

91. Кашуба Л., Лабенко О. Щодо підготовки майбутніх вчителів-логопедів. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. 2021. Вип. 193. С. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.31499/2415-8827.193.2021.224-230> (дата звернення : 15.11.2024)

92. Київський столичний університет ім. Б. Грінченка. URL: <https://fpsrso.kubg.edu.ua/struktura/kafedry-fakultetu/kafedra-spetsialnoi-psykholohii-korektsiinoi-ta-inkliuzyvnoi-osvity/osvitni-prohramy/pershyyi-bakalavrskyi-riven/2698-osvitnia-prohrama.html#osvitnia-prohrama> (дата звернення: 12.01.2023)

93. Кириченко Р. В., Колодяжна А. В. Психологічна готовність студентів до професійної діяльності. *Психологія праці. Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 217–223 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.41> (дата звернення: 12.03.2024)

94. Кириченко В., Лавринюк О. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 34–39 DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6> (дата звернення: 12.03.2024)

95. Клопов Р. В. Комунікативно-мовленнєва компетентність логопеда як чинник успішної інклюзивної підтримки дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 102. С. 121–126 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.102.21> (дата звернення: 20.02.2026)

96. Клопов Р. В., Гладиш М.О. Генезис сенсорної інтеграції як методу в логопедії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 26–30 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.5> (дата звернення: 20.12.2025)

97. Клопов Р. В., Бондарчук А. В. Індивідуалізація та диференціація як чинники формування комунікативно-мовленнєвої компетентності старших дошкільників в умовах інклюзії. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. № 1(43). С. 1456–1470 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-1\(43\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-1(43)) (дата звернення: 20.03.2026)

98. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9(63). С. 50-61 URL: <https://surl.li/tjtqql> (дата звернення: 21.12.2024)

99. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк, ДонНТУ, 2009. Вип. 6(160) URL: <https://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/10841/4/koval.pdf> (дата звернення: 25.12.2025)

100. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 122–126. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/67-2019/30.pdf> (дата звернення: 09.06.2025)

101. Козійчук О. Освітній простір навчального закладу як ресурс професійного самовизначення учнівської молоді. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. пр. НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / ред. В. Олійник. Київ : АТОПОЛ ГРУП. 2017. Вип. 3(32). С. 28–37. URL: <https://europub.co.uk/articles/-A-235760> (дата звернення: 05.06.2024)

102. Козліковська Н. Я. Позаавдиторна робота як складова вищої освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2008. № 5(7). С. 86–93 URL: http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2008/2/39.pdf (дата звернення: 09.06.2025)

103. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище : сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/184.2020> (дата звернення: 17.06.2023)

104. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/e24fb27e-4818-40ff-b94f-11610427a34b> (дата звернення: 17.06.2023)

105. Колишкін О. В. Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта стан та перспективи* : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Харків. Харків : ХГПА, 2017. С. 370–371. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/3999> (дата звернення: 17.06.2023)

106. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с. URL: <https://surl.li/rdteim> (дата звернення: 17.06.2023)

107. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с. URL: <http://surl.li/kihkhfh> (дата звернення: 10.01.2023)

108. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : метод. посіб. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с. URL: <https://surl.li/iuacmh>

109. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога : зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні*. Збірник наукових праць, Випуск 10. Рівне, 2019. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.187> (дата звернення: 15.05.2023)

110. Конвенція про права дитини від 16.11.2023. № 995_021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 21.12.2023)

111. Концепція розвитку інклюзивної освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. Київ, 2010. 12 с.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text> (дата звернення: 21.12.2023)

112. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : затв. Розпорядженням Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.12.2023)

113. Компанець Н. М., Коваль-Бардаш Л. В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище : особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка, 2020. 137 с. URL: <http://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/posibnyk-kompanets-koval-bardash.pdf> (дата звернення: 17.06.2023)

114. Корінна Г. О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 70(1). С. 93–97 URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3443> (дата звернення: 17.06.2023)

115. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Вип. 16(5). С. 82–92 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706364/> (дата звернення: 05.06.2024)

116. Корніяка О. М. Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка* (19-20 квітня 2010 року). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. С. 140–145 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706364/> (дата звернення: 05.06.2024)

117. Котлова Л., Долінчук І. Формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії : монографія. Житомир : Житомирський

державний університет ім. І. Франка, 2024. 200 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/42468/> (дата звернення: 18.07.2024)

118. Котелянець Ю. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 106–110 DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223217> (дата звернення: 02.02.2025)

119. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Системний підхід у вищій школі : навчальний посібник. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с. URL: <https://surl.li/uebiwq> (дата звернення: 08.06.2024)

120. Кривошей К. Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. *Наука і освіта*. 2025. № 2. С. 79–86 DOI: 10.24195/2414-4665-2025-2-10 (дата звернення: 24.06.2025)

121. Криштанович С. Вплив стейкхолдерів на якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*. 2023. Вип. 2 (48). С. 93–103 DOI: 10.55643/ser.2.48.2023.505

122. Кремень В., Биков В. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7243/> (дата звернення: 24.07.2024)

123. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх вчителів-логопедів в процесі професійної підготовки. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 89–96 DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.89-96> (дата звернення: 24.07.2024)

124. Кульчицький І. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія : Інформаційні системи та мережі. 2015. № 829. С. 273–284. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2018/jun/12897/19kulchickiyimkonceptual.pdf> (дата звернення: 26.08.2024)

125. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник. Київ : Знання, 2012. 390 с. URL: <http://soc.univ.kiev.ua/library/teoriya-i-metodika-profesiynoyi-osvity> (дата звернення: 24.07.2024)

126. Курінна А. Ф., Сущенко Л. О., Мисик О. С. До проблеми формування риторичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах словоцентричного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73. С. 153–160 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.30> (дата звернення: 04.10.2025)

127. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с. URL: https://library.wunu.edu.ua/files/EVD/kl_mspnd.pdf (дата звернення: 04.11.2024)

128. Кучерук О. А. Формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 63, № 1, С. 47–55 DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1881> (дата звернення: 04.11.2024)

129. Кучерак І. Інклюзивне навчання у закладах професійної освіти : концептуальні засади, досвід та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 112–116 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.22> (дата звернення: 25.05.2024)

130. Кучерак І. Розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників в умовах дистанційної взаємодії. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. №1(53). С. 1060–1068 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1\(53\)-](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)-) (дата звернення: 29.01.2026)

131. Кучерак І. В. Логоритмічні вправи у системі розвитку просодики мовлення дошкільників з псевдобульбарною дизартрією на онлайн-заняттях. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2024. 2(50). С. 39–43 DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-2-05> (дата звернення: 29.04.2025)

132. Кучерак І. В., Власова О. Г., Сафонік Н. П. Арттерапевтичні технології як складова логокорекційної роботи із дітьми дошкільного віку в посттравматичному контексті війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 12(25). С. 1866–1875 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12\(52\)-](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-) (дата звернення: 12.03.2026)

133. Лапач С. Н., Чубенко А. В. Бабиш П. Н. Статистика в науці та бізнесі. Київ : Морион, 2002. 640 с. С. 361–363

134. Ласточкіна О., Литвиненко В., Бугаєнко Т. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія Педагогіка*. 2020. Вип. 32, Т. 2. С. 146–151. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.212409> (дата звернення: 15.09.2024)

135. Линдіна Є. Внесок науковців у розвиток теорії та практики логопедії в Україні : історичний аспект. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2024. № 2(114). С. 50–68. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.174> (дата звернення: 15.09.2024)

136. Лебедик Л. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи. *Педагогічні науки*. 2015. №64. С. 81–87 URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5586/1/Lebedik.pdf> (дата звернення: 15.09.2024)

137. Лобода О. Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 19–22. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.3> (дата звернення: 15.09.2024)

138. Логопедія : підручник. / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 4-те, перер. та доповнене. Київ : Видавн. дім «Слово», 2017. 856 с.

139. Лозенко А. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2011. Вип. 9(3). С. 191–194 URL: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/228635881.pdf> (дата звернення: 14.06.2024)

140. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5(2). С. 187-197. URL: https://www.researchgate.net/publication/376028866_MOVNA_MOVLENNEVA_TA_KOMUNIKATIVNA_KOMPETENCII_U_STUDENTIV_VISIH_NAVCALNIH_ZAKLADIV_AK_SKLADNIKI_FANOVOI_KULTURI_MAJBUTNOGO_KOREKCIJNOGO_PEDAGOGA (дата звернення: 12.01 2023)

141. Луганський національний університет ім. Т. Шевченка.
URL: https://luguniv.edu.ua/?page_id=40212 (дата звернення: 12.01 2023)

142. Луговий І О., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. М. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Компетентнісний підхід в освіті теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методологічного семінару (3 квітня 2014 р., м. Київ) : у 2-х ч. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч 1. С. 5–19.
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7243/> (дата звернення: 12.02 2024)

143. Луцан Н. І., Струк А. В. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 54(1). С. 154–156 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2022/54.1.33> (дата звернення: 15.01.2025)

144. Львівський національний університет імені Івана Франка. Факультет педагогічної освіти. Логопедія. URL: <https://admission.lnu.edu.ua/specialization/lohopediia/>

145. Малик В. Освітній простір університету : становлення поняття. *Науково-педагогічні студії*. 2023. Вип. 7. С. 132–147 DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-132-147> (дата звернення: 15.09.2024)

146. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.
URL: <https://dnrb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/13> (дата звернення: 24.10.2023)

147. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище : генеза поняття. *Особлива дитина : навчання та виховання*. 2016. № 3. С. 19–26
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706364/> (дата звернення: 13.04. 2023)

148. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : «Видавництво «Центр учбової книги», 2018. 430 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24867> (дата звернення: 05.04.2023)

149. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Серія : Психологія. Педагогіка.* 2015. № 24, С. 77–83
URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/78> (дата звернення: 20.04.2023)

150. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
URL: https://ispukr.org.ua/articles/19/19061814_d.pdf (дата звернення: 20.04.2023)

151. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 153–158
URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3026> (дата звернення: 23.07.2023)

152. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Вип. 26. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 342–348
URL: <https://enpuir.ndu.edu.ua/entities/publication/0079fb7e-2eaa-45e8-a187-66e659b25e60> (дата звернення: 20.04.2023)

153. Матвієнко О., Базима Н. Комунікативно-мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку як предмет логопедичного аналізу. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. №2(54). С. 1664–1677 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2\(54\)-](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-) (дата звернення: 05.03.2026)

154. Матвієнко О., Євдокимов М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Т.2, № 7(2). С. 70–80. DOI: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7\(2\)/2.2024.21](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/2.2024.21) (дата звернення: 07.03.2025)

155. Матвієнко О., Кушнір В. Ефективна співпраця в інклюзивному класі : педагогічний досвід та шляхи вдосконалення. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 2, № 8(1). С. 55–67. DOI: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8\(1\)/2.2025.05](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/2.2025.05) (дата звернення: 05.03.2026)

156. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

157. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/3004?show=full> (дата звернення: 20.06.2023)

158. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2020. 136 с URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5706/Myronova-S.P.-Buiniak-M.H.-Profesiina-diiialnist-ta-osobystist-korektsiinoho-pedahoha.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення: 20.06.2023)

159. Михальська С. Вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2011. Вип. 11. С. 474–486 URL: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/161332/160494> (дата звернення: 22.06.2023)

160. Мілорадова Н. Є., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Вип. 16. С. 233–237. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.16.38> (дата звернення: 25.05.2024)

161. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані щодо інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 10.01.2026).

162. Мірошніченко О. А. Діагностика особистості майбутнього психолога : Методичний посібник до вивчення дисципліни «Практикум із загальної психології»

для студентів спеціальності 7.040107 «Психологія». Житомир : Б.В., 2012. 190 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/8712/1/%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2011.pdf> (дата звернення: 14.05.2024)

163. Мороз Л. В., Крот Г. В. Професійна компетентність майбутнього магістра-логопеда. *Особистісно-професійна компетентність педагога : теорія і практика : матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної практичної конференції (27 лютого 2020 р.). Суми : НІКО, 2020 С. 206–208 URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/ba6b1e4f-f270-4c5f-9621-5dd26d01b0d5> (дата звернення: 14.05.2024)*

164. Наконечна Л. Фонетико-орфоепічна компетенція у контексті формування професійної майстерності майбутніх вчителів початкової школи. *Гірська школа українських Карпат. Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. 2016. №1. С. 68–71 URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/130170.pdf> (дата звернення: 14.03.2023)*

165. Наконечна Л. Основи формування лексичної компетенції майбутніх вчителів початкової школи задля професійної діяльності в умовах діалектного середовища. *Гірська школа українських Карпат. Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. 2019. № 21. С. 65–71 DOI: 10.15330/msuc.2019.21.65-71 (дата звернення: 14.03.2023)*

166. Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с. URL: http://sad-institut.com.ua/files/asp_pedagogika_pidruchnik.pdf (дата звернення: 14.03.2023)

167. Неперевна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7243/> (дата звернення: 18.04.2023)

168. Никоненко Н. Еволюція стандартів підготовки кваліфікованого вчителя спеціальної освіти у США. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 7(101). С. 250–263 URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/25.pdf> (дата звернення: 18.04.2023)*

169. Ничкало Н. Г. Медіальна педагогіка в системі педагогічних наук. *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції*. 2016. С. 93–99 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711294/1/94.pdf> (дата звернення: 18.04.2023)

170. Ничкало Н. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи. *Збірник наукових праць Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2017. Вип. 5. С. 93–99. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711294/?utm_source=copilot.com (дата звернення: 18.04.2023)

171. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709906/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9D%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BE.pdf> (дата звернення: 18.04.2023)

172. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5-7 класів. *Українська мова і література в школі*. 2014. №3(113). С. 19–23. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714464/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%8C%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%202014.pdf> (дата звернення: 18.04.2023)

173. Олефіренко Т., Матвієнко О., Васютіна Т., Золотаренко Т. Основи організації дистанційного та змішаного навчання у закладах вищої та початкової освіти : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. 145 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0052990.pdf> (дата звернення: 18.04.2023)

174. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Міждисциплінарний підхід як основа компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 9(27). С. 337–347 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)) (дата звернення: 18.03.2024)

175. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової книги, 2009. 472 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/6383_01.pdf

176. Панченко Є., Шикиринська О. Гуманістичні засади інклюзивної освіти в Україні. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ, 2023. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-32-192-195> (дата звернення: 18.03.2024)

177. Пахомова Н., Баранець І. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку : теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. №4(193). С. 60–66. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-60-66](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-60-66) (дата звернення: 19.03.2024)

178. Паласевич І. Практичні аспекти реалізації індивідуального підходу до розвитку дитини-дошкільника в ЗДО. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія : Педагогіка*. 2022. Вип. 54. Т. 2, С. 255–261 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-2-39> (дата звернення: 20.02.2024)

179. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. Рівненський державний гуманітарний університет. 2018. №7(2), С. 6–16 URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/68> (дата звернення: 20.02.2024)

180. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Харків : КЦ ФОП Іванової М. А., 2019. Вип. 15, Т. IV. С. 4–17. URL: <http://appspsychology.org.ua/index.php/ua/36-zmist-vydan/611-tom-4-vipusk-15> (дата звернення: 20.02.2024)

181. Пляка Л. В., Огарь С. В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента : практичний посібник. Харків : НФаУ, 2016. 126 с. URL: <https://surl.lu/itfhcc> (дата звернення: 25.01.2024)

182. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9(113). С. 293–308 DOI: 10.24139/2312-5993/2021.09/293-308 (дата звернення: 25.01.2024)

183. Поліщук Н. В. Особистісно-орієнтований підхід у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій: сучасний стан й особливості впровадження. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2022. Вип. 47. С. 205–209 DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.39> (дата звернення: 25.01.2024)

184. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (zakon.rada.gov.ua in Bing) (дата звернення: 11.01.2026).

185. Пономарьова М. С., Золотарьова С. А., Засядьков А. О. Професійна освіта : термінологія, стратегія розвитку освітньої діяльності, проблеми та новації. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 5(23). С. 1312–1330. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-1312-1330](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1312-1330) (дата звернення: 10.02.2025)

186. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (дата звернення: 10.02.2023)

187. Прохоренко Л. Психологія когнітивних порушень у дітей : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.», 2023. 130 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=11274> (дата звернення: 11.02.2024)

188. Прищак М. Д. Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці. *Знання. Освіта. Освіченість* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 25-27 вересня 2012 р. Вінниця : ВНТУ, 2012. С. 92–95. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/9287> (дата звернення: 14.02.2023)

189. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.12.2022)

190. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.12.2022)

191. Про дошкільну освіту : Закон України від 20.12.2001. № 2628-III. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 30. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 18.12.2024)

192. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014. № 1324-VI. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 30. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>

193. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025. № 4574-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2025. № 49. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 18.12.2024)

194. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с. URL: <http://surl.li/psurck> (дата звернення : 14.02.2023)

195. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» : затв. наказами Українського державного університету імені Михайла Драгоманова від 17.09.2024 №401; Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка від 18.09.2024 №104-ОД. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/658-profesijnij_standart.pdf (дата зверненн : 14.02.2024)

196. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. 2-ге вид., виправлене / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Ужгород : В-во О. Гаркуші, 2012. 616 с. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPSl/Psyhologu_dla_roboty.pdf (дата звернення: 17.02.2025)

197. Рібцун Ю. В. Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда. *Логопед*. 2012. № 1(13). С. 2–7 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5835/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0>

%B5%D1%81%D1%96%D1%8F_%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf (дата звернення: 14.05.2023)

198. Рій Ю. В. Феномен готовності особистості: сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1(54). С. 173–177 DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.173-177 (дата звернення: 14.04.2025)

199. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1(38). С. 241–244 URL: <https://lnk.ua/PeRLR9bNY> (дата звернення: 14.11.2023)

200. Рускуліс Л. В. Лінгвістичні основи формування лексичної компетентності учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 109-112 DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.20> (дата звернення: 20.06.2023)

201. Савінова Н. В. Компетентнісна парадигма диференційованої логопедичної корекції. *Науковий часопис. Серія : Корекційна педагогіка*. 2023. Вип. 45. С. 93-98 DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.15> (дата звернення: 04.02.2023)

202. Савінова Н. В. Берегова М. І., Кутержийська К. М. Критеріально-показникова база формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 5. С. 139-152 DOI: 10.51706/2707-3076-2021-5-15 (дата звернення: 25.04.2025)

203. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *е-журнал «Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. 2010. Вип. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 25.05.2024)

204. Санівський О. М., Циганок О. О. Риторична компетентність як складова професійної діяльності педагога. *Наука і техніка сьогодні. Серії : право, економіка,*

педагогіка, техніка, фізико-математичні науки. 2023. № 11(25). С. 560–570
DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-11\(25\)-560-570](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-11(25)-560-570) (ата звернення : 25.05.2024)

205. Семенов О., Ємчик О. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 1(350). С. 102–109.
URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f9a0ac90-cc4f-4c58-891a-c9f1004653a8/content> (дата звернення: 25.05.2024)

206. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної готовності майбутнього вчителя. *Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 53. С. 181–186
URL: https://eprints.zu.edu.ua/4620/1/vip_53_36.pdf (дата звернення: 22.03.2023)

207. Сінопальнікова Н. М. Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідницької роботи*. 2014. Вип. 43. Т. 1. С. 173–182 URL: https://core.ac.uk/outputs/30447760/?utm_source=copilot.com (дата звернення: 22.03.2023)

208. Сизко Г. І., Анастасова Н. М. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності спеціального педагога. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2022. Вип. 38. С. 201–207. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28312/Syzko_Anastasova.pdf?sequence=1 (дата звернення: 25.06.2024)

209. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 7–9.
URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1652/Zbirnyk-naukovykh-prats-K-PNU-im.I.Ohiiienka-seriia-sotsialno-pedahohichna.-Vyp.15.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 22.06.2024)

210. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> (дата звернення: 22.06.2024)

211. Скрипник Н. І. Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів словесників гуманітарно-педагогічного коледжу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Issue 202, VII (82). Р. 52–55. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-11> (дата звернення: 20.07.2024)

212. Слосанська Г., Цегельник Т. Практична підготовка майбутніх логопедів в системі формальної освіти. *Досвід та вдосконалення якості практичної підготовки : постковідні та мілітарні виклики : матеріали міжфакультетського навчально-методичного семінару*. Тернопіль : Вектор, 2023. С. 20–22 URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/31813/1/Slozanska.pdf> (дата звернення: 20.07.2024)

213. Соловова Т. І. Особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра : дис. ... канд. психол. наук : 053. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 250 с. URL: [https://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_solovova_\(1\)_1640261489.pdf](https://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_solovova_(1)_1640261489.pdf) (дата звернення: 20.07.2024)

214. Соловйова Т. Г., Кольонова Т. В., Литовченко В. П. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю в контексті логопедичного супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 103. С. 38–44 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.103.6> (дата звернення: 27.02.2026)

215. Соловйова Т. Г., Авраменко У. В., Князева А. Д. Формування готовності майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі : теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 91. Том 2. С. 171–177 DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/91.2.29> (дата звернення: 15.04.2026)

216. Соха Н. В. Формування україномовної комунікативної компетентності дітей передшкільного віку як одного з найважливіших чинників «дошкільної зрілості». *Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. XXX-XXXI. Запоріжжя : СТАТУС, 2020. 148 с. С. 102–111 URL: <https://drive.google.com/file/d/1wHkni9hBPX77CrpSFfpCxOCYLikVxLQr/view> (дата звернення: 23.04.2025)

217. Соха Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх логопедів як наукова проблема. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2023. № 4(48). С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-13> (дата звернення: 23.04.2025)

218. Соха Н. В. Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / головн.ред. А. В. Сущенко та ін.* Запоріжжя : КПУ, 2023. Вип. 89. С. 100–115. 2023. № 89. С. 148–154 DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.28> (дата звернення: 15.05.2024)

219. Соха Н. В. Компоненти, критерії, показники сформованості готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 96. С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.96.10> (дата звернення: 17.05.2025)

220. Соха Н. В. Теоретичний аналіз мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2024. № 4(52). С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-4-10> (дата звернення: 05.05.2025)

221. Соха Н. В. Вплив освітнього середовища на особистісний розвиток викладачів та здобувачів вищої освіти. *Організація освітнього середовища : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24 жовт. 2024 р.)* Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. С. 119–121. URL:

https://www.znu.edu.ua/faculty/spp/nauka/ped/zb_rnik_konferents_yi_oos_2024__1_.pdf. (дата звернення: 05.05.2025)

222. Соха Н. В. Результати педагогічного експерименту у сфері підготовки майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку результати педагог. Експеримент з підготовки майбутніх педагогів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. №12(52). С. 2263–2283 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12\(52\)-2263-2283](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-2263-2283) (дата звернення: 26.02.2026)

223. Соха Н. В. Методологічні засади інтерпретації понять «простір» і «середовище» в інклюзивному контексті підготовки логопедів. *Інклюзія і суспільство*. № 2(10), 2025. С. 28–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-2-4> (дата звернення: 17.08.2025)

224. Соха Н. В. Міжнародний контекст підготовки логопедів до інклюзивної взаємодії : порівняльно-аналітичний огляд. *«Інноваційна педагогіка»*. 2025. № 85, Т. 2 С. 82-90. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.15> (дата звернення: 19.01.2025)

225. Соха Н. В. Інформаційно-комунікативні технології в інклюзивному освітньому середовищі. Психолого-педагогічні передумови успішності функціонування особистості в інформаційному суспільстві. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції Дніпро : Журфонд, 2022. С. 202–204.

226. Соха Н. В., Сафонік Н. П. Профілактика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку в умовах війни в Україні. *Вплив глобалізації на педагогіку і психологію як науку* : матеріали Міжнародної наукової конференції (25-26 грудня, 2024 р., м. Рига, Латвійська Республіка). Рига : Видавництво «Б Рига : Baltija Publishing, 2024. С. 163–167.

URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/549> (дата звернення: 10.03.2025)

227. Соха Н. В. Розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни в Україні. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* :

матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 21 лист. 2024 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. С. 37–39.

URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24082/1/0060631.pdf>. (дата звернення: 12.03.2025)

228. Соха Н. В. Освітня мнемотехніка в логопедії. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія : виклики XXI століття* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 26–29. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0056159.pdf>. (дата звернення: 16.03.2025)

229. Соха Н. В. Альтернативна та додаткова комунікація як сукупність засобів розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з ООП. *Засоби і прийоми, які сприяють розвитку й комунікації педагогів та дітей з особливими освітніми потребами* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 січня – 12 березня 2023. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 97–100.

230. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 р. № 799. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 11.02.2023)

231. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с. URL: <https://ihed.org.ua/recommends/standarty-i-rekomendatsiyi-shhodo-zabezpechennya-yakosti-v-yevropejskomu-prostori-vyshhoyi-osvity-esg/> (дата звернення: 11.02.2023)

232. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності : сутність, структура. *Народна освіта. Розділ : Педагогічна наука*. 2019.

Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923&utm_source=copilot.com (дата звернення: 22.04. 2025)

233. Стражнікова І. В. Підготовка фахівців для закладів вищої освіти : практико-орієнтований підхід. *Науковий вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Серія : Педагогіка*. Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2019. С. 45–52 URL: <https://lib-hero.pnu.edu.ua/handle/123456789/9708>

234. Стрельников В. Ю. Модель моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Серія : Управління освітою*. 2020. № 69. С. 34–42 URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/8382>

235. Струк А. В. Комунікативний підхід у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 248–250 DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.56> (дата звернення: 22.04. 2025)

236. Студілко М. А. Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та сполучених штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2024. № 34, Т. 16. С. 58–65. DOI: <https://doi.org/10.15421/352408> (дата звернення: 22.04. 2025)

237. Сухопара І. Критерії та рівні сформованості емоційної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. *Наукові записки БДПУ. Серія : Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 2. С. 357–366. DOI: 10.31494/2412-9208-2020-1-2-357-366 (дата звернення: 22.04. 2025)

238. Тарадюк Д. Принцип індивідуалізації – основа розбудови інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7, Т. 2. С. 256–265 URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/115>

239. Тимошко Г. М., Гладуш В.А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Київ : Лисенко М. М., 2023. 191 с. С. 181–189 URL: <https://eprints.zu.edu.ua/36396/> (дата звернення: 14.04.2024)

240. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. / упоряд. Бондар К. М. 2-ге вид., доп.. Проєкт «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3544> (дата звернення: 21.03.2023)

241. Ткачова Н. О. Варенко Т. К. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Наука і освіта*. 2009. №7. С. 212–215 URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/58.pdf.pdf (дата звернення: 20.07.2025)

242. Ткаченко Л., Гнатовська К., Горопах Н. Використання диференційованого підходу в навчанні й вихованні дітей дошкільного віку. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. С. 1–12 DOI: <https://orcid.org/10.5281/zenodo.11091894> (дата звернення: 04.02.2025)

243. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовленнєвих спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. №10(2). С. 74–77. URL: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v10/v10-2/22.pdf> (дата звернення: 23.09.2023)

244. Трофименко Л. Психолінгвістичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина : навчання і виховання*. Т. 118, №2, 2025. С. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.255> (дата звернення: 23.09.2023)

245. Тур Л. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Харків : Видавнича група «Основа», 2016. 160 с.

246. Український центр оцінювання якості освіти. Основне про НМТ 2023 – 2024. Київ : УЦОЯО. URL: <https://testportal.gov.ua> (дата звернення: 11.01.2026)

247. Україна в Болонському процесі : матеріали конференції міністрів освіти європейських країн (19 травня 2005 р. Берген). Київ, 2005. URL: https://msmb.org.ua/books/thematic_bibliography/48/ (дата звернення : 11.01.2023)

248. Федорова Н. Діагностика особливостей сформованості-емоційно-ціннісного компонента гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 337–344 URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iuu/article/view/186> (дата звернення: 15.02.2024)

249. Федорович Л. О. Аналіз теорії і практики вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* / за ред. В. Синьова, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 3. С. 254–263. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/435/388.pdf/> (дата звернення: 20.05.2024)

250. Фенцик О. Науково-дослідницька робота в професійній підготовці майбутніх педагогів : реалії та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія : Педагогіка*. 2025. Вип. 91. Т. 2. С. 281–286 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-42> (дата звернення: 15.01.2025)

251. Філіппова Н. М. Пізнання – мова – комунікація : навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп. і перероб. Миколаїв : НУК, 2024. 180 с. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/Filippova.pdf?utm_source=copilot.com (дата звернення: 26.04.2025)

252. Філософський енциклопедичний словник. НАН України. Київ : Абрис, 2002. 751 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf (дата звернення: 12.04.2023)

253. Хайдарі Н. І., Заслужена А. А., Юхновець Н. П. Європейські стандарти вищої освіти в Україні : Болонський вимір. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2, С. 20–23 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/68.2.3> (дата звернення: 26.01.2025)

254. Хлестова С. С. Сучасні підходи до трактування поняття «професійне самовизначення». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 62–65 DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.10> (дата звернення: 15.01.2025)

255. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород : УжНУ, 2013. Вип. 29. С. 232–235 URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/collections/e138f4af-e9cd-4c6d-bfb9-b5f907658ecd/search> (дата звернення: 17.07.2024)

256. Цегельник Т., Поліщук В. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України : актуальність оновлення та організації науково-дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 178–181 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/68.2.36> (дата звернення: 15.01.2025)

257. Цимбал-Слатвінська С. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2(65). С. 334–340. DOI: [13.33310/2518-7813-2019-65-2-334-340](https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-65-2-334-340) (дата звернення: 15.01.2025)

258. Цимбал-Слатвінська С. Конструювання поетапного використання форм, методів, технологій професійної підготовки майбутніх логопедів. *Молодь і ринок*. 2019. №10 (177). С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187241> (дата звернення: 15.01.2025)

259. Цимбал-Слатвінська С. Цифрові інструменти в логопедичних практиках. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 86–91 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2025/79.2.17> (дата звернення: 23.08.2025)

260. Цюра С., Терзалова А. Нормативне закріплення понять «освітнє середовище», «освітній простір», «освітній процес» у контексті педагогічної термінології. *Молодь і ринок*. 2020. № 5(184). С. 111–117 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223082> (дата звернення: 23.08.2024)

261. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : навчально-методичний посібник. Серія «Освітня мнемотехніка». 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

262. Черніченко Л А. Методологічні засади підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип. 1(92). С. 144–149. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(92\).2018.144-149](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(92).2018.144-149) (дата звернення: 23.07.2025)

263. Черніченко Л А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії. Умань, 2020. 330 с. URL: <https://1ll.innk/dK6uG> (дата звернення: 23.08.2025)

264. Черніченко Л А. Структура, критерії та рівні готовності майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Вип. 19. С. 352–357 URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8622> (дата звернення: 16.08.2024)

265. Чепіль М. М. Методологічні засади професійної підготовки викладачів у педагогічних університетах. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 24–28 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/68.2.4> (дата звернення: 15.01.2025)

266. Чупахіна С., Потапчук Т., Лякішева А. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія : Педагогіка*. 2022. Вип. 1. С. 159–167 DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.23> (дата звернення: 15.01.2025)

267. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник. Донецьк : НГУ, 2014. 120 с. URL: <https://filosof.nmu.org.ua/ua/Textbooks/%D0%9F%D0%86%D0%94%D0%A0%D0%A3%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf> (дата звернення: 20.01.2025)

268. Шевчук Л. Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання» : інформація для ознайомлення педагогів. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 25. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-219-227> (дата звернення: 18.02.2024)

269. Шевчук Г. Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 127–130 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.26> (дата звернення: 15.04.2025)

270. Шевцов А., Ніконенко Н.. Компаративний аналіз спеціалізацій майбутніх вчителів спеціальної освіти у США та в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. №13(1). С. 324–340 DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.324-340> (дата звернення: 15.04.2025)

271. Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В. професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в розвитку та реабілітації дітей з особливими життєвими потребами (до 15-річного віку ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»)*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 6–10 URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/f3eb3f89-3b6b-4312-9653-e9669749d827> (дата звернення: 15.04.2025)

272. Шкура І. Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки БДПУ. Серія : Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2020. Вип. 2. С. 114–127 DOI: 10.31494/2412-9208-2020-1-2-114-127 (дата звернення: 10.06.2025)

273. Яблочников С. Л. Співвідношення термінів «освітній простір» та «освітнє середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2012. Вип. 25(78). С. 408–415. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/25_2012.pdf (дата звернення: 13.06.2024)

274. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28 URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/44a9c205-4235-485c-b49c-3261c1645e9b/content> (дата звернення: 16.05.2024)

275. Янченко Т. Розвиток вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу. Розвиток освіти в умовах євроінтеграційного поступу України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*,

Серія : Педагогічні науки, 2022. №28(184). С. 103–107.
DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.242816> (дата звернення: 26.01.2025)

276. Яременко О. Особливості розвитку мовлення дітей в умовах закладу дошкільної освіти. *Наука. Освіта. Молодь*. 2022. Ч. 2. С. 230–232
URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2022/2/82.pdf (дата звернення: 28.03.2023)

277. Ярмола Н. А., Квітка Н. О., Лапін А. В., Коваль-Бардаш Л. В. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти : навчально-методичний комплект. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка, 2023. 143 с. С. 5–8 URL: <https://lnk.ua/mNBdхо9eG> (дата звернення: 05.02.2025)

278. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022. 50 с. URL: <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/509> (дата звернення: 21.04.2023)

279. Ainscow M. (2003) Towards Inclusive Schools. *British Journal of Special Education, The University of Manchester*. 2003. № 24(1). P. 3–6. DOI: 10.1111/1467-8527.00002 (дата звернення: 12.02.2023)

280. American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Developmental norms for speech and language. ASHA. URL: https://www.asha.org/slp/schools/prof-consult/norms/?utm_source=copilot.com (дата звернення: 20.02.2024)

281. ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). URL: <https://www.asha.org/?form=MG0AV3> (дата звернення: 20.02.2024)

282. Baddeley, A., (2003) Working Memory and Language : An Overview. *Journal of Communication Disorders*. 200. № 36(3). P. 189–208. DOI: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4. (дата звернення: 12.03.2023)

283. Bessarab, A, Turubarova, A., Gorshkova, G., Antonenko, I., Rukolyanska, N. (2022) Creating a digital institution of higher education: theory and practice. *Revista Eduweb*. 2022. № 16(3). P. 106–120. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.03.8> (дата звернення: 15.05.2023)

284. Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W., & Stanley, A. (2004). How to use the parental attitudes to inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues of Educational Research*. 2004. №14(2). P. 105–120. URL: https://www.researchgate.net/publication/29456398_How_to_use_the_Parental_Attitudes_to_Inclusion_scale_as_a_teacher_tool_to_improve_parent-teacher_communication/link/00463527c684fd3d9a000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19 (дата звернення: 13.07.2024)

285. Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Aspects of the theory of syntax. *THE M.I.T. PRESS Massachusetts Institute of Technology Cambridge*. Massachusetts, 1965. URL: <https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf> (дата звернення: 13.07.2024)

286. De Vroey, A., Hughes, G., & Kefallinou, A. (Eds.). 2025. Cross-Sector Collaboration and Governance in Inclusive Education European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Education. Odense, Denmark. 34 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Cross-Sector%20Collaboration%20and%20Governance%20in%20Inclusive%20Education%20Systems.pdf> (дата звернення: 10.02.2023)

287. Delamare F. Le Deist & Winterton J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*. 2005. № 8(1). P. 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227> (дата звернення: 10.02.2023)

288. Dronkers, N. F. (1996). A new brain region for coordinating speech articulation. *Letters to nature*. 1996. № 384(6605). P. 159–161. DOI: 10.1038/384159a0. PMID : 8906789. (дата звернення: 15.06.2024)

289. Georgieva, D., Woźniak, T., Duranovic, M., Andreeva, A., Jovičić, S., Vučković, M. Education of speech and language therapists/logopedists in selected Central and Southeastern European countries : Challenges and new horizons. *Folia Phoniatica et Logopaedica*. 2015. № 67(1). P. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.1159/000365753> (дата звернення: 20.02.2024)

290. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe : Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa, Krakow : Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 1999. P. 42-43. URL: <https://www.scribd.com/document/819950106/T-Goban-Klas-Media-i-Komunikowanie-Masowe-Teorie-i-Analizy-Prasy-Radia-Telewizji-i-Internetu> (дата звернення: 20.02.2024)
291. Guenther, F. H. Neural Control of Speech. Cambridge, MA : MIT Press, 2016. 424 p. DOI: 10.7551/mitpress/10471.001.0001 (дата звернення: 25.06.2024)
292. Ghent University. Офіційний сайт. URL: <https://www.ugent.be/en> (дата звернення 17.03.2026)
293. Grice, H. P. Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics : Speech acts*. New York : Academic Press, 1975. Vol. 3. P. 41–58. URL: https://www.sfu.ca/~jeffpell/Cogs300/GriceLogicConvers75.pdf?utm_source=copilot.com (дата звернення: 05.06.2024)
294. Hustad, K. C., Mahr, T. J., Natzke, P., Rathouz, P. J. Speech development between 30 and 119 months in typical children I : Intelligibility growth curves for single-word and multiword productions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2021. № 64(10). P. 3707–3719. DOI: https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00142 (дата звернення: 05.06.2024)
295. Hochschule Bremen. Angewandte Therapiewissenschaften Logopädie / Physiotherapie B. Sc. URL: <https://www.hs-bremen.de/studieren/studiengang/angewandte-therapiewissenschaften-logopaedie-physiotherapie-b-sc/> (дата звернення: 17.03.2026)
296. Hymes, D. On communicative competence / Eds. In J. B. Pride, J. Holmes. *Sociolinguistics: Selected readings*. 1972. P. 269–293. Harmondsworth, UK : Penguin. URL: <https://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (дата звернення: 14.03.2023)
297. Justice, L. M., Pence, K. Scaffolding preschoolers' language and literacy development in inclusive settings. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. 2005. №36(3). P. 185-197. DOI: 10.1044/0161-1461(2005/019) (дата звернення: 14.03.2023)

298. ESLA. European Speech and Language Therapy Association. Vision and Mission. URL: https://eslaeurope.eu/?utm_source=copilot.com (дата звернення 19.01.2024)
299. ESLA's code of ethical practice. ESLA. European Speech and Language Therapy Association. URL: <https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/10/ESLA-Code-of-Ethical-Practice-1.pdf?form=MG0AV3> (дата звернення 19.01.2024)
300. European University Cyprus. Speech and Language Therapy. BSc Bachelor of Science. URL: https://euc.ac.cy/en/programs/bachelor-speech-and-language-therapy/?utm_source=copilot.com#tab-program-of-study (дата звернення: 17.03.2026)
301. IALP. Who We Are. URL: <https://ialp-org.com/about-us/> (дата звернення 19.01.2024)
302. IALP Education Committee. (2022, February). *Guidelines for the initial education of communication and swallowing professionals: Revised for speech and language pathology and audiology*. International Association of Logopedics and Phoniatrics. Retrieved from. URL: <https://ialp-org.com/wp-content/uploads/2024/09/IALP-Guidelines-for-Initial-Education-of-SLT-final.pdf?form=MG0AV3> (дата звернення 19.01.2024)
303. Imich, A., and Gibson, S. eds. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *European Agency Statistics on Inclusive Education : Shadow Cross Country Report : 2020/2021 School Year*. Odense, Denmark, 2024. 84 p. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-shadow-cross-country-report-2020-2021-school-year> (дата звернення: 18.01.2025)
304. Isep. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Máster en Terapia Miofuncional. URL: <https://www.isep.es/curso/master-en-terapia-miofuncional/> (дата звернення: 17.03.2026)
305. Fay, M. P., Proschan, M. A. Wilcoxon-Mann-Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules. *Statistics Surveys*. 2010. № 4. P. 1–39. URL: https://www.researchgate.net/publication/43299986_Wilcoxon-Mann-Whitney_or_t-

test_On_assumptions_for_hypothesis_test_and_multiple_interpretations_of_decision_rules (дата звернення: 18.02.2023)

306. Filiz, P. Inclusion in Education : A Step Towards Social Justice. *International Journal of Educational Development*. 2011. №31(1). P. 50–58. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S073805931000091X> (дата звернення: 18.02.2023)

307. Kefallinou, A., Murdoch, A., Dráě, A., Topalli, P. Z., & Cucco, A. Country Policy Development Support : Methodology Report. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Odense, Denmark, 2024. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CPDS%20Methodology%20Report.pdf> (дата звернення: 18.02.2023)

308. Karger, S., Basel, AG. Honored Members of IALP. *Folia Phoniatria Logopaedica*. 2011. (November 16). P. 1–4. URL: <https://karger.com/fpl/article/64/1/1/140997/Honored-Members-of-IALP> (дата звернення: 23.07.2024)

309. Krakowiak K., Leszka J. The Effects of Using Cued Speech in the Formation of the Language of the Hearing Impaired Children. *Audiofonologia*. 2000. Vol. XVII. P. 21–40. URL: <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/dccec68f-d636-4096-b4b8-930e02b6ba10/content> (дата звернення: 18.02.2023)

310. Lindner, K.-T., Schwab, S. Differentiation and individualisation in inclusive education : A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. № 25(8). P. 893–907. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450> (дата звернення: 23.07.2024)

311. McLeskeyNancy, J. Waldron, L. Comprehensive School Reformand Inclusive Schools. *Theory into practice, Inclusive Schooling Practices : From Why to How*. 2006. № 45(3). P. 269–278 DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9 (дата звернення: 20.03.2023)

312. Matviienko O. V., Van Z. Current trends in the development of higher education in Ukraine. *Innovate pedagogy*. 2023. Т. 1, № 58. С. 166–170. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.34> (дата звернення: 27.03.2024)

313. Maslow A. Motivation personality. Harper & Row, Publishers. 1954. 394 p.
URL: <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf> (дата звернення: 20.07.2024)

314. Manea, A. D., Stan, C., Albulescu, I. Individualization, differentiation and interactivity – Paradigms of effective learning. *Educatia-21*. 2023. № 25.
DOI: <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.34> (дата звернення 18.03.2025)

315. Northwestern University. Health Explore. This School's Health School.
URL: <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-health-schools/northwestern-university-147767> (дата звернення 17.03.2026)

316. Obilor, E. I., Amadi, E. C. (2018). Test for significance of Pearson's correlation coefficient. *International Journal of Innovative Mathematics, Statistics & Energy Policies*. 2018. № 6(1). P. 11–23. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2995428> (дата звернення: 20.03.2023)

317. Peters, H. F. M. Development of stuttering throughout life. *Journal of Fluency Disorders*. 1989. № (14)5. P. 303–321. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0094730X89900132> (дата звернення: 24.07.2023)

318. Peters, H. F. M. The interaction between speech motor coordination and language processes in the development of stuttering: Hypotheses and suggestions for research. *Journal of Fluency Disorders*. 1990. № (15)2. P. 115–125
URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0094730X9090038T> (дата звернення: 24.07.2023)

319. Pinker, S. The Language Instinct : How the Mind Creates Language. New York : William Morrow and Company. 1994. 494 p.
URL: https://ia801304.us.archive.org/18/items/PinkerStevenTheLanguageInstinct1995/Pinker_Sтивен_The_language_instinct_1995.pdf?utm_source=copilot.com (дата звернення: 20.04.2023)

320. Pirozhenko, T., Soroka, I. Tendency and Dynamics of Communicative-Speech Development of a Preschool Age Child. *Psycholinguistics*. 2018. № 24(1). P. 289-303.

DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-252-268> (дата звернення: 20.04.2023)

321. Poeppel, D., Hickok, G. Towards. A new functional anatomy of language. *Cognition*. 2004. № 92(1-2). P. 1–12. DOI: DOI: 10.1016/j.conb.2014.07.005. PMID : 25064048. (дата звернення: 20.04.2023)

322. Professional Profile (This statement was developed by a CPLOL Working Group in 2019). URL: <https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/06/ESLA-Statement-on-SLT-Professional-Profile.pdf> (дата звернення: 20.07.2024 CPLOL WG Professional Profile 2019 <https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/06/ESLA-Statement-on-SLT-Professional-Profile.pdf>)

323. Quick Statistics About Voice, Speech, Language. Voice, Speech, and Language. 2025. URL: <https://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/quick-statistics-voice-speech-language> (дата звернення 06.11.2025)

324. Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., Parry, J., & Kumrai, R. *Equality, participation and inclusion 2 : Diverse contexts*. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203839782> (дата звернення: 06.10.2024)

325. Rothman R. What to teach : Reform turns finally to the essential question. *Education Week*. 1989. № 1(8). P. 10–11. URL: <https://www.edweek.org/education/what-to-teach-reform-turns-finally-to-the-essential-question/1989/05> (дата звернення: 06.10.2024)

326. Ronald A. Styron, Jr. Interdisciplinary Education : A Reflection of the Real World. *Systemics, cybernetics and informatics*. 2013. № 11(9). P. 47–52. URL: <https://doaj.org/article/f640bdfa76a0482baaa2cee466fa71dd> (дата звернення: 23.07.2024)

327. Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Laasonen, M., Meir, N., Abutbul-Oz, H., Smolander, S., Garcia Goulart, B. N., Hunt, E. F. Assessment of developmental language disorder in multilingual children: Results from an international survey. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*. 2023. № 76(2). P. 127-138. DOI: <https://doi.org/10.1159/000533139> (дата звернення: 06.10.2024)

328. Sultanova, J. Inclusive education and the speech therapist's role. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*. 2025. № (5)11. P. 73–76. URL: <https://www.mjstjournal.com/index.php/mjst/article/view/5518/11870> (дата звернення: 25.09.2025)

329. Standards for Accreditation of Graduate Education Programs in Audiology and Speech-Language Pathology. Council on Academic Accreditation. Approved February 2016. Last Updated January 2023 Effective January 2023. URL: <https://caa.asha.org/siteassets/files/accreditation-standards-for-graduate-programs.pdf?form=MG0AV3> (дата звернення: 20.09.2024)

330. Sushchenko L. Conceptual foundations of ethical formation competences of future educators of institutions pre-school education in the process of professional training. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 56. С. 143–146. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.31> (дата звернення: 20.09.2024)

331. Sushchenko, L., Sushchenko, R., Martyniuk, T., Pushchyna, I., Sadykina, A., Stryzhak, G. Inclusive pedagogy in society 5.0 : social aspect. *AD ALTA. Journal of interdisciplinary research*. 2024. September 14/02-XLIV. P. 80–84. https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140244/papers/A_14.pdf Web of Science (дата звернення: 20.11.2025)

332. The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation. Bologna, 1999.

URL: http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/bologna_process.pdf (дата звернення: 24.02.2023)

333. Turko, O., Olendr, T., Boyko, M., Petryshyna, O., Rozhko-Pavlyshyn, T., Formation of Pre-Schoolers' communicative competence in the conditions of inclusive education. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. №1. P. 239-255. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.239.255> (дата звернення: 24.02.2023)

334. University of Arizona. Speech, Language and Hearing Sciences. URL: <https://www.arizona.edu/degree-search/majors/speech-language-and-hearing-sciences-bs> (дата звернення: 17.03.2026)

335. University of Siena. Logopedia. URL: <https://logopedia.unisi.it/it/il-corso> (дата звернення: 17.03.2026)

336. University of Lancashire. How to become a speech and language therapist. URL: <https://www.lancashire.ac.uk/articles/advice/become-a-speech-and-language-therapist#how-to-be> (дата звернення: 17.03.2026)

337. UNICEF, UNESCO. Global report on early childhood care and education : The right to a strong foundation. New York : UNICEF; Paris, France : UNESCO, 2023. 159 p. URL: <https://www.unicef.org/media/158496/file/Global-report-on-early-childhood-care-and-education-2024-1.pdf> (дата звернення: 19.07.2025)

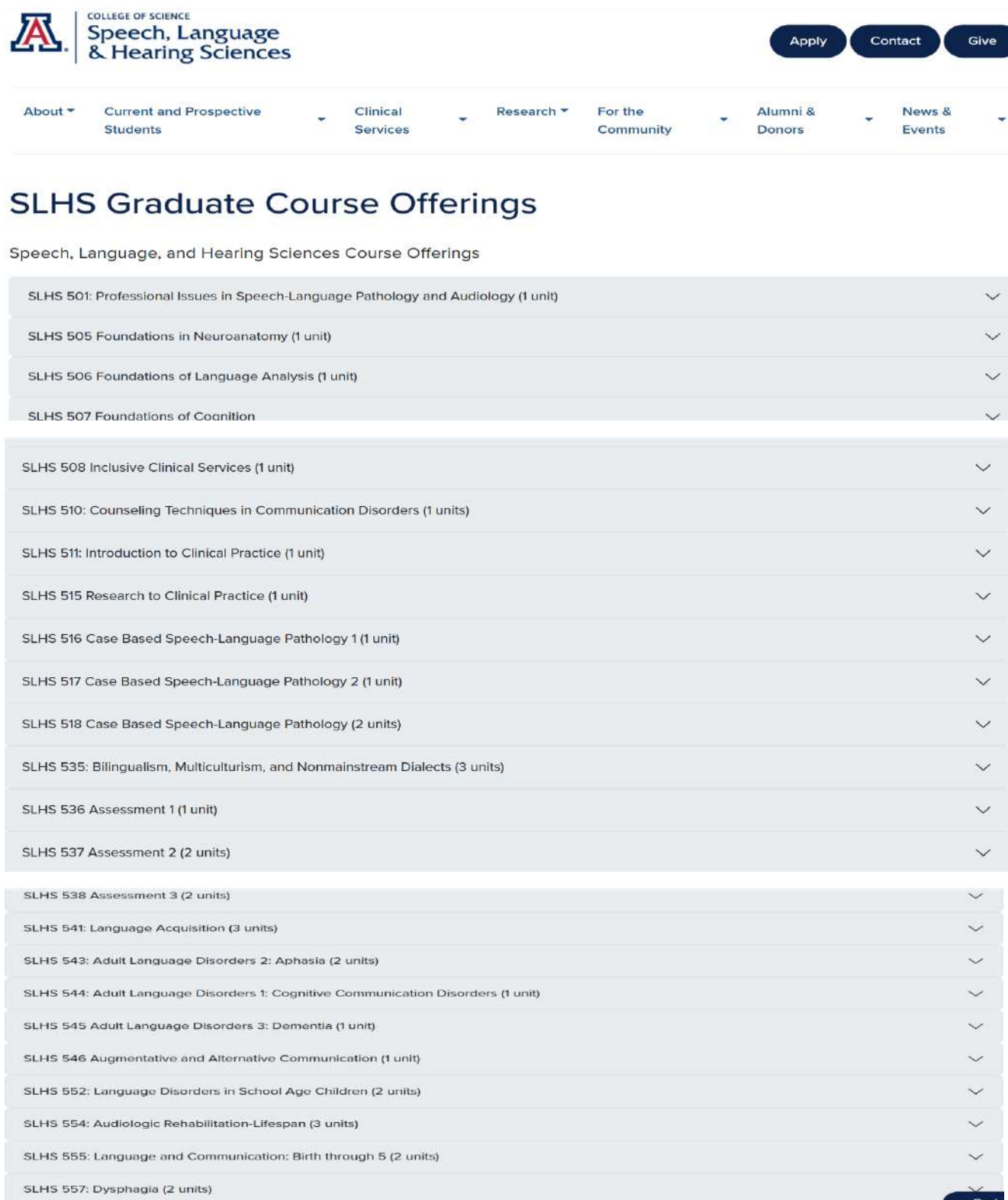
338. Weinert, F. E. Concept of Competence : A Conceptual Clarification. *Defining and Selecting Key Competencies* / Eds. : In D. S. Rychen, & L. H. Salganik. Seattle, WA : Hogrefe and Huber Publishers, 2001. P. 45-65. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2101394> (дата звернення: 19.07.2025)

339. World Economic Forum. *Future of jobs report 2023*. Geneva : World Economic Forum. 2023. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf?fbclid=IwAR3GPEYXz3Nu5pg4GIHWGiygHvazLl4L_g2VP_6im6Bck4tUY2pXa1TUvTw

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Перелік освітніх компонентів навчальних планів закордонних університетів



COLLEGE OF SCIENCE
Speech, Language & Hearing Sciences

[About](#) [Current and Prospective Students](#) [Clinical Services](#) [Research](#) [For the Community](#) [Alumni & Donors](#) [News & Events](#)

SLHS Graduate Course Offerings

Speech, Language, and Hearing Sciences Course Offerings

SLHS 501: Professional Issues in Speech-Language Pathology and Audiology (1 unit)	▼
SLHS 505 Foundations in Neuroanatomy (1 unit)	▼
SLHS 506 Foundations of Language Analysis (1 unit)	▼
SLHS 507 Foundations of Cognition	▼
SLHS 508 Inclusive Clinical Services (1 unit)	▼
SLHS 510: Counseling Techniques in Communication Disorders (1 units)	▼
SLHS 511: Introduction to Clinical Practice (1 unit)	▼
SLHS 515 Research to Clinical Practice (1 unit)	▼
SLHS 516 Case Based Speech-Language Pathology 1 (1 unit)	▼
SLHS 517 Case Based Speech-Language Pathology 2 (1 unit)	▼
SLHS 518 Case Based Speech-Language Pathology (2 units)	▼
SLHS 535: Bilingualism, Multiculturalism, and Nonmainstream Dialects (3 units)	▼
SLHS 536 Assessment 1 (1 unit)	▼
SLHS 537 Assessment 2 (2 units)	▼
SLHS 538 Assessment 3 (2 units)	▼
SLHS 541: Language Acquisition (3 units)	▼
SLHS 543: Adult Language Disorders 2: Aphasia (2 units)	▼
SLHS 544: Adult Language Disorders 1: Cognitive Communication Disorders (1 unit)	▼
SLHS 545 Adult Language Disorders 3: Dementia (1 unit)	▼
SLHS 546 Augmentative and Alternative Communication (1 unit)	▼
SLHS 552: Language Disorders in School Age Children (2 units)	▼
SLHS 554: Audiologic Rehabilitation-Lifespan (3 units)	▼
SLHS 555: Language and Communication: Birth through 5 (2 units)	▼
SLHS 557: Dysphagia (2 units)	▼

[Back](#)

Рисунок А. – Витяг з навчального плану The University of Arizona (США) представлено рисунками з офіційного сайту університету [334]

ДОДАТОК А.1



Study Programme

Faculty of Medicine and Health Sciences

Bachelor of Science in Speech Language and Hearing Sciences -- Logopaedics

Language of instruction: Dutch

Programme version 12

1 General Courses 60 credits

Nr	Course	CRDT	Ref	MT1	Session	Study
1	D013670 History and Basic Concepts in Logopaedics and Audiology <i>Bart Vinck -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	8		1	A:1	200
2	D013666 Anatomy and Physiology of Hearing, Speech and Vestibular Organs and Cranial Nerves <i>Jimmy Van den Eynden -- Department of Human Structure and Repair</i>	6		1	A:1	150
3	D013667 General Physiology of the Human Body <i>Patrick Wouters -- Department of Basic and Applied Medical Sciences</i>	6		1	A:1	175
4	D013668 Cytology, Histology and Biochemistry <i>Anne Vral -- Department of Human Structure and Repair</i>	5		1	A:1	125
5	D013669 Methodology: Quantitative Research <i>Hannah Keppler -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	3		1	A:1	90
6	D013264 Physics 1 <i>Ans Baeyens -- Department of Human Structure and Repair</i>	6		1	A:2	175
7	D013671 Anatomy and Pharmacology of the Central Nervous System <i>Patrick Santens -- Department of Head and Skin</i>	3		1	A:2	90
8	D013672 Developmental Psychology <i>Inge Antrop -- Department of Head and Skin</i>	4		1	A:2	100
9	D013673 Medical Psychology <i>Gwendolyn Portzky -- Department of Head and Skin</i>	4		1	A:2	100
10	D013674 Language Development <i>Evelien Dhaeseleer -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	3		1	A:2	90
11	D013675 Pediatrics including Neuropediatrics <i>SOPHIE VANHAESBROUCK -- Department of Internal Medicine and Pediatrics</i>	3		1	A:2	90
12	D013676 Methodology: Qualitative Research including a Societal Research Project <i>Kenneth Chambaere -- Department of Public Health and Primary Care</i>	5		1	A:2	125
13	D012263 Acquisition of Speech and Language Skills <i>Kristiane Van Lierde -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	4		1	A:J	100

2 General Courses 67 credits

Nr	Course	CRDT	Ref	MT1	Session	Study
1	D012264 (Child) Psychiatry <i>Gilbert Lemmens -- Department of Head and Skin</i>	3		2	A:1	90
2	D013677 Pathology of Speech, Hearing, Reequilibrium and Mastication <i>Ingeborg Dhooge -- Department of Head and Skin</i>	4		2	A:1	100
3	D000214 Psychomotion <i>Mathieu Lenoir -- Department of Movement and Sports Sciences</i>	3		2	B:1	90
4	D000433 Orthopedagogics <i>Claudia Claes -- Department of Special Education</i>	3		2	B:1	90
5	D013680 Phonetics and Psycholinguistics <i>Evelien Dhaeseleer -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	4		2	A:1	120

Рисунок А.1 – Навчальний план Gent University (Бельгія) представлений рисунками з офіційного сайту університету [292]

Продовження додатку А.1

6	D012288	Introduction to Statistics <i>Pascal Coorevits -- Department of Public Health and Primary Care</i>	3	2	B:1	90
7	D002883	Physics 2 <i>Ans Baeyens -- Department of Human Structure and Repair</i>	3	2	A:1	90
8	D013682	Clinical Neurology <i>Paul Boon -- Department of Head and Skin</i>	3	2	A:2	90
9	D013683	Clinical Neurosurgery <i>Edward Baert -- Department of Human Structure and Repair</i>	3	2	A:2	90
10	D013684	Intervision, Reflection and Communication <i>Kim Bettens -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	4	2	A:2	100
11	D013685	Statistics including Societal Research Project <i>Pascal Coorevits -- Department of Public Health and Primary Care</i>	5	2	A:2	150
12	D012251	Linguistics <i>Miet De Letter -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	3	3	A:1	90
13	D013266	Gerontology and Geriatrics <i>Nele Van Den Noortgate -- Department of Internal Medicine and Pediatrics</i>	4	3	A:1	100
14	D000691	Medical Genetics <i>Paul Coucke -- Department of Biomolecular Medicine</i>	3	3	A:1	90
15	D001108	Neuropsychology <i>Guy Vingerhoets -- Department of Experimental Clinical and Health Psychology</i>	3	3	B:1	90
16	D013880	Introduction to Flemish Sign Language <i>Mieke Van Herreweghe -- Department of Linguistics</i>	3	3	A:1	90
17	D013687	The psychology of Rehabilitation <i>MARIJKE MATTON -- Department of Head and Skin</i>	4	3	A:2	120
18	D013688	Capita Selecta on General Management and Organization in Health Care <i>Melissa De Regge -- Department of Marketing, Innovation and Organisation</i>	4	3	A:2	120
19	D013795	Societal Research Project <i>Miet De Letter -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	5	3	A:2	150

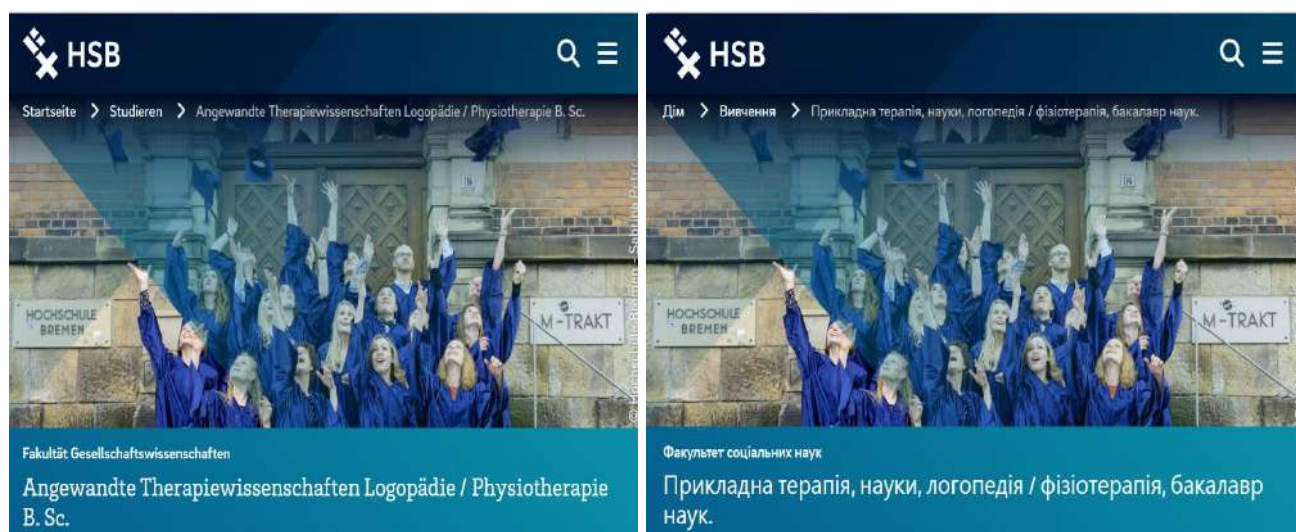
3 Courses Related to the Main Subject						46 credits	
Nr	Course		CRDT	Ref	MT1	Session	Study
1	D013701	Developmental Language Disorders <i>Evelien Dhaeseleer -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	6		2	A:1	180
2	D013702	Learning Disorders <i>Lien Peters -- Department of Experimental Clinical and Health Psychology</i>	6		2	A:2	180
3	D013703	Neurogenic Speech and Swallowing Disorders <i>Gwen Van Nuffelen -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	6		2	A:2	180
4	D013704	Vocal Training Techniques <i>Kristiane Van Lierde -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	4		2	A:J	100
5	D013881	Voice and Speech Disorders and Oromyofunctional Disorders <i>Kristiane Van Lierde -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	9		3	A:1	225
6	D013267	Neurolinguistics <i>Miet De Letter -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	3		3	B:1	90
7	D013706	Stuttering and Cluttering <i>Kurt Eggers -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	6		3	A:2	180
8	D013707	Neurogenic Language Disorders <i>Miet De Letter -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	6		3	A:2	180

4 Work Placement						7 credits	
Nr	Course		CRDT	Ref	MT1	Session	Study
1	D013700	Clinical internship in Logopaedics <i>Kristiane Van Lierde -- Department of Rehabilitation Sciences</i>	7		3	A:J	210

Рисунок А.1 – Навчальний план Gent University (Бельгія) представлений рисунками з офіційного сайту університету [292]

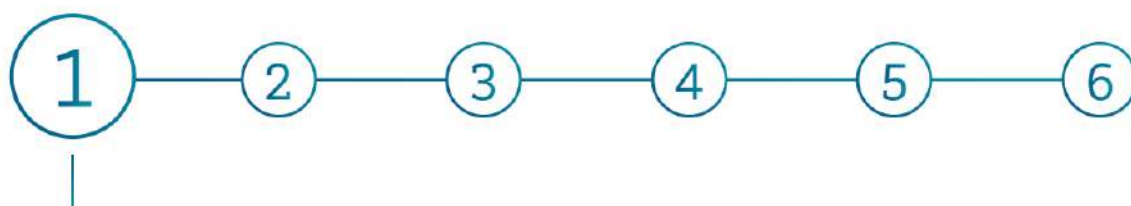
ДОДАТОК А.2

Витяг з навчального плану Hochschule Bremen University (Німеччина) представлено рисунками з офіційного сайту університету у перекладі на українську мову [295]



Зміст курсу

Один семестр складається з 5 модулів. Щоб дізнатися конкретний навчальний матеріал, просто оберіть відповідний семестр 4, 5 або 6:



Семестри 1-3 завершуються професійною кваліфікацією з логопедії / фізіотерапії. —
Вступ до HSB відбувається у 4-му семестрі

Навчання з логопедії або фізіотерапії визнається загалом 3 семестри для навчання в HSB.

За умови, що у вас є професійна кваліфікація, програма прикладних терапевтичних наук починається у 4-му семестрі.

Рисунок А.2 – Витяг з навчального плану Hochschule Bremen University (Німеччина) представлено рисунками з офіційного сайту університету у перекладі на українську мову [295]



4.1 I Einführung in die empirische Forschung für Therapieberufe	
4.2 L Wissenschaftliches Arbeiten und evidenzbasierte Praxis – Schwerpunkt Logopädie	
4.2 P Wissenschaftliches Arbeiten und evidenzbasierte Praxis – Schwerpunkt Physiotherapie ..	
4.3 L Clinical Reasoning: Grundlagen – Schwerpunkt Logopädie	
4.3 P Clinical Reasoning: Grundlagen – Schwerpunkt Physiotherapie	
4.4 L Fachenglisch – Schwerpunkt Logopädie	
4.4 P Fachenglisch – Schwerpunkt Physiotherapie	
4.5 L Gesundheitssystem – Schwerpunkt Logopädie	
4.5 P Gesundheitssystem – Schwerpunkt Physiotherapie	
5.1 I Vertiefung in die empirische Forschung der Therapieberufe	
5.2 L Wissenschaftliches Praxisprojekt: Grundlagen – Schwerpunkt Logopädie	
5.2 P Wissenschaftliches Praxisprojekt: Grundlagen – Schwerpunkt Physiotherapie	
5.3 L Clinical Reasoning: Vertiefung – Schwerpunkt Logopädie	
5.3 P Clinical Reasoning: Vertiefung – Schwerpunkt Physiotherapie	
5.4 L Ethik und Diversität – Schwerpunkt Logopädie	
5.4 P Ethik und Diversität – Schwerpunkt Physiotherapie	
5.5 Wahlpflicht-Modul	
6.1 I Kommunikation und Management	
6.2 L Wissenschaftliches Praxisprojekt – Schwerpunkt Logopädie	
6.3 L Clinical Reasoning: Mentoring - Schwerpunkt Logopädie	
6.3 P Clinical Reasoning: Mentoring - Schwerpunkt Physiotherapie	
6.4 Bachelorthesis	
Liste der Wahlpflichtmodule	

Рисунок А.2 – Витяг з навчального плану Hochschule Bremen University (Німеччина) представлено рисунками з офіційного сайту університету у перекладі на українську мову [295]

ДОДАТОК Б

Обов'язкові освітні компоненти навчальних планів українських закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку за спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта».

**Перелік обов'язкових освітніх компонентів з навчального плану спеціальності 016
«Спеціальна освіта. Логопедія».**

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

№	Перелік обов'язкових освітніх компонентів
1.	Актуальні питання історії української державності та культури
2.	Усна й письмова комунікація та академічна риторика
3.	Іноземна мова за професійним спрямуванням
4.	Філософія
5.	Фізичне виховання
6.	Педагогіка з основами педагогічної майстерності
7.	Логіка та методологія наукового пізнання
8.	Основи філологічної підготовки корекційного педагога
9.	Вікова фізіологія з основами генетики
10.	Психологія
11.	Спеціальна педагогіка
12.	Логопедія
13.	Основи спеціальної психології
14.	Спеціальна методика формування писемного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення
15.	Основи інклюзивного навчання
16.	Спеціальна методика диференційної діагностики мовленнєвих порушень
17.	Неврологічні основи логопедії
18.	Спеціальна методика навчання мовлення дітей з різними психофізичними порушеннями розвитку
19.	Технології роботи вчителя й асистента в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання
20.	Спеціальна методика формування усного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення
21.	Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей в спеціальні заклади
22.	Теорія та спеціальна методика виховання дітей з порушеннями мовлення
23.	Психолого-педагогічний супровід дітей з різними психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання
24.	Спеціальна методика навчання мовлення дітей із заїканням
25.	Безперервна навчальна педагогічна практика в закладах освіти
26.	Дефектологічна практика
27.	Логопедична практика в закладах освіти
28.	

ДОДАТОК Б.1

Перелік обов'язкових освітніх компонентів з навчального плану спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка та Логопедія». Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

№	Перелік обов'язкових освітніх компонентів
1.	Фізична культура
2.	Історія та культура України
3.	Безпека життєдіяльності та цивільний захист
4.	Філософія
5.	Українська мова за професійним спрямуванням
6.	Іноземна мова (англійська/ німецька/ французька)
7.	Реалізація прав, свобод і обов'язків громадянина України
8.	Інформаційні та комунікаційні технології в освіті
9.	Основи медичних знань з гігієною дітей та підлітків
10.	Педагогіка з історією науки
11.	Структурно-функціональні та психофізіологічні особливості ЦНС та ВНД
12.	Загальна, вікова та педагогічна психологія
13.	Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху та мовлення
14.	Неврологічні та психопатологічні основи порушень мовлення та психічного розвитку
15.	Спеціальна психологія зі спецпрактикумом
16.	Нейропсихологічні основи діагностики та корекції порушень розвитку осіб з ООП
17.	Спеціальна педагогіка з основами наукових досліджень
18.	Основи інклюзивної освіти
19.	Мовленнєві системи та їх порушення
20.	Методика корекційно-виховної роботи
21.	Основи педагогічної майстерності
22.	Логопедичні ігри та рання логопедична корекція
23.	Менеджмент в освіті
24.	Спецметодика математики з основами математики
25.	Спецметодика соціально-побутового орієнтування та соціальна адаптація дітей з ООП
26.	Спецметодика навчання елементарній трудовій та образотворчій діяльності
27.	Соціально-педагогічний супровід сім'ї, що виховує дитину з ООП
28.	Спецметодика навчання українській мові та розвитку мовлення дітей з ТПМ
29.	Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП
30.	Психолого-педагогічна діагностика порушень мовлення та психофізичного розвитку
31.	Логопедія з практикумом
32.	Логопедична ритміка з методикою
33.	Логопедична гімнастика
34.	Організація роботи логопеда та вчителя-дефектолога
35.	Методика логопедичної роботи з дітьми з комбінованими порушеннями розвитку
36.	Соціально-педагогічні основи волонтерської діяльності
37.	Педагогічні аспекти корекційної роботи при порушеннях опорно рухового апарату
38.	Навчальна практика: ознайомлювальна, волонтерська
39.	Навчальна практика (на посаді асистента вихователя / асистента вчителя)
40.	Навчальна практика (на посаді вчителя-логопеда, вчителя дефектолога)
41.	Виробнича практика (на посаді вчителя-логопеда, вчителя дефектолога без відриву від теоретичного навчання)
42.	Виробнича практика (на посаді вчителя / вихователя у спеціальних закладах освіти)

ДОДАТОК Б.2

Перелік обов'язкових освітніх компонентів з навчального плану спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія».

Запорізького національного університету

№	Перелік обов'язкових освітніх компонентів
1.	Історія України
2.	Українська мова професійного спрямування
3.	Фізичне виховання
4.	Іноземна мова
5.	Вступ до спеціальності та основи самоорганізації в навчальній діяльності
6.	Основи інформаційних і комунікаційних технологій в педагогіці
7.	Права і свободи людини та громадянина в Україні
8.	Методи та організація досліджень у спеціальній педагогіці
9.	Загальна педагогіка
10.	Психологія
11.	Анатомія, фізіологія дитини з основами гігієни та фізичної культури
12.	Спеціальна педагогіка
13.	Культура і техніка мовлення корекційного педагога
14.	Основи соціалізації особистості з ООП
15.	Основи нейрофізіології
16.	Навчальна практика (ознайомча, без відриву від навчання)
17.	Логопедія
18.	Організація психолого-педагогічного супроводу в закладах спеціальної та інклюзивної освіти
19.	Спеціальна психологія
20.	Спецметодика дошкільного виховання
21.	Основи інклюзивної освіти
22.	Навчальна практика (в ЗДО)
23.	Спецметодика математики з основами математики
24.	Сурдопедагогіка з основами жестової мови
25.	Спецметодика інтегрованого курсу «Я досліджую світ»
26.	Спецметодика початкового навчання мови та розвитку мовлення
27.	Виробнича практика «У закладах інклюзивної освіти»
28.	Виробнича практика (логопедична)

ДОДАТОК Б.3

Перелік обов'язкових освітніх компонентів з навчального плану спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія».

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

№	Перелік обов'язкових освітніх компонентів
1.	Університетські студії
2.	Українські студії
3.	Філософські студії
4.	Іноземна мова
5.	Інформаційні та комунікаційні технології в спеціальній освіті
6.	Фізичне виховання
7.	Основи медичних знань з першою долікарською допомогою
8.	Загальна та спеціальна психологія
9.	Загальна та спеціальна педагогіка з історією
10.	Клінічні підходи до визначення труднощів функціонування дитячого організму
11.	Тренінги професійного зростання
12.	Фонетика та фонологія з основами аудіології
13.	Інклюзивна освіта
14.	Основи педагогічних та психологічних досліджень у спеціальній освіті
15.	Неврологічні основи логопедії
16.	Психологія розвитку: онтогенез, дизонтогенез
17.	Комплексна діагностика при порушеннях мовлення з консультуванням
18.	Логопедія (дислалія, фонетико фонематичний недорозвиток мовлення)
19.	Логопедія (затримка мовленнєвого розвитку, загальний недорозвиток мовлення)
20.	Спеціальні методики розвитку мовлення з логоритмікою для дітей раннього та дошкільного віку
21.	Логопедія (ринолалія, дизартрія)
22.	Логопедія (алалія)
23.	Логопедія (заїкання, порушення темпу мовлення)
24.	Стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності (дисграфія, дислексія, дискалькулія)
25.	Методика виховної роботи і соціальної адаптації дітей з ООП
26.	Спеціальні методики навчання дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення
27.	Логопедія (набуті розлади мовлення та комунікації)
28.	Фонопедія з тренінгом емісії голосу логопеда
29.	Навчальна практика
30.	Виробнича практика

ДОДАТОК В

Авторський опитувальник «Розвиток професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів» (стан, проблеми та перспективи) (автор Соха Н. В.)

Шановні колеги!

Звертаємось до вас із проханням взяти участь в опитуванні. Ваші відповіді стануть цінним джерелом інформації для вдосконалення процесу розвитку професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів та забезпечать науково обґрунтоване оновлення освітньої програми.

Для зручності відповіді пропонуємо використати шкалу оцінювання:

- Категорично не погоджуюсь
- Частково не погоджуюсь
- Важко відповісти / нейтрально
- Частково погоджуюсь
- Повністю згоден(а)

Дякуємо за співпрацю!

1. На вашу думку, сучасна система підготовки вчителів-логопедів достатньо адаптована до потреб інклюзивного освітнього середовища?

2. Як ви вважаєте, ваша освітня програма відповідає реальним викликам роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами?

3. На вашу думку, підготовка майбутніх вчителів-логопедів у вашому закладі вищої освіти відповідає міжнародним стандартам і тенденціям у сфері інклюзивної освіти?

4. Як ви вважаєте, чи достатньо уваги у вашому закладі вищої освіти приділяється розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів?

5. На вашу думку, чи достатньою мірою у вашому закладі вищої освіти майбутні вчителі-логопеди оволодівають знаннями, необхідними для формування базової комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку?

6. На вашу думку, чи сприяють навчальні дисципліни розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти для здійснення професійної діяльності з дітьми, які мають різні особливі освітні потреби?

7. Як ви вважаєте, чи забезпечують навчальні дисципліни у вашому закладі вищої освіти належні умови для розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти у взаємодії з батьками та колегами-фахівцями?

8. На вашу думку, чи демонструють здобувачі вищої освіти вашого закладу вищої освіти знання основних творів української та світової дитячої літератури та вміння використовувати їх для розвитку мовлення дітей під час розробки конспектів логопедичних занять та логопедичної практики?

9. На вашу думку, які складові підготовки до формування комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів потребують найбільшої уваги та подальшого розвитку?

10. Як ви вважаєте, чи здатні майбутні-вчителі-логопеди наприкінці навчання самостійно моделювати обґрунтовану комунікативну стратегію під час вирішення конфліктних або делікатних ситуацій у професійному середовищі (спілкування з батьками, учнями, колегами)?

11. На вашу думку, сучасні вступники мають достатній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, щоб оволодіти професією вчителя-логопеда?

12. На вашу думку, чи сприяє практична підготовка здобувачів у вашому закладі вищої освіти розвитку готовності до формування базової комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища?

13. На вашу думку, чи потребує освітня програма інтеграції сучасних інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у контексті педагогічної практики та формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами?

14. На вашу думку, під час навчальної та професійної взаємодії здобувачі вищої освіти вміють граматично правильно оформлювати свої висловлювання?

15. На вашу думку, чи є перспективним та доцільним розроблення й впровадження нових навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі?

16. Чи вважаєте ви, що майбутні вчителі-логопеди у процесі практичної діяльності вміють добирати адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування для ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами?

17. Як ви вважаєте, чи вміють здобувачі вищої освіти інтонаційно виразно та емоційно забарвлено читати дитячі твори?

18. На вашу думку, існує потреба у розширенні міжнародної співпраці та інтеграції зарубіжного досвіду в систему підготовки майбутніх вчителів-логопедів?

19. Проблеми та перспективи підготовки вчителів-логопедів до умов роботи в інклюзивному освітньому середовищі (власний варіант відповіді).

ДОДАТОК В.1

Авторський опитувальник «Оцінка комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти

спеціальності Спеціальна освіта. Логопедія»

(опитувальник для здобувачів вищої освіти, автор Соха Н. В.)

Шановні здобувачі вищої освіти!

Звертаємось до вас з проханням відповісти на запропоновані питання. Ваші відповіді допоможуть нам покращити процес формування професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів.

Оцінювання більшості питань відбувається за шкалою, де:

- Категорично не погоджуюсь
- Частково не погоджуюсь
- Важко відповісти / нейтрально
- Частково погоджуюсь
- Повністю згоден(а)

Дякуємо за співпрацю!

1. На вашу думку, сучасні вступники мають достатній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, щоб оволодіти професією вчителя-логопеда?

2. Як ви вважаєте, в процесі навчання, дисципліни логопедичного спрямування допомагають вам оволодіти послідовністю викладання власних думок під час комунікативних ситуацій (зокрема, пояснення, аргументація, узагальнення)?

3. На вашу думку, під час навчальної та професійної взаємодії ви вмієте граматично правильно оформлювати свої висловлювання?

4. Чи вмієте ви адаптувати власне мовлення залежно від ситуації, співрозмовника, контексту та комунікативної мети?

5. Чи спостерігаєте ви покращення власної комунікативно-мовленнєвої компетентності наприкінці навчання?

6. Чи спостерігаєте ви усвідомлене, самостійне використання професійної термінології під час виробничої практичної діяльності наприкінці навчання?

7. Чи достатньо ви володієте знаннями про основні твори української та світової дитячої літератури?

8. Чи вмієте ви адаптувати дитячі літературні твори для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами під час розробки конспектів логопедичних занять та проходження логопедичної практики?

9. Чи вмієте ви інтонаційно виразно та емоційно забарвлено читати дитячі твори?

10. Чи вважаєте ви, що інтонаційно виразне та емоційно забарвлене читання впливає на впливає на емоційний стан та мотивацію дітей, особливо з особливими освітніми потребами?

11. Чи важко вам налагоджувати комунікацію з представниками баз практики (вихователями, вчителями, батьками, колегами)?

12. На вашу думку, чи доцільно впровадження театралізованої діяльності як окремої навчальної дисципліни в освітні програми, враховуючи її педагогічну цінність для розвитку мовлення дошкільників?

13. Як ви вважаєте, чи доцільно впровадження інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у підготовку майбутніх вчителів-логопедів, беручи до уваги їхні переваги та потенційні виклики, а також відповідність сучасним стандартам дошкільної освіти?

14. На вашу думку, комунікативно-мовленнєва професійна компетентність здобувачів вищої освіти логопедичного напрямку потребує постійного вдосконалення?

15. На вашу думку, формування комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності здобувачів вищої освіти логопедичного напрямку є ключовою умовою їхнього успішного професійного становлення?

16. Які аспекти комунікативно-мовленнєвої професійної компетентності, на вашу думку, потребують найбільшої уваги та розвитку в процесі навчання за логопедичним напрямом?

ДОДАТОК Г

Довідки про проведення пілотного опитування щодо проблеми готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, 37500, тел. +38 (050) 681 68 05,
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, web: luguniv.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125131

21.01.2026 № 1/70

На № _____ від _____

ДОВІДКА

Видана Соха Н. В., у тому що вона проводила пілотне опитування викладачів кафедри спеціальної та інклюзивної освіти та здобувачів вищої освіти 3-4-х курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, денної і заочної форм навчання, спеціальності 016 Спеціальна освіта, освітніх програм «Спеціальна освіта (Логопедія)», Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка) Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», за темою дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі».

Ректор



Олена КАРАМАН

ДОДАТОК Г.1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79007, Україна
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02070987 Державна Казначейська служба України
 МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
 Валютний рахунок UA613223130000026009000028110,
 UA273223130000026005000028567 в Укресімбанку
 м. Львів МФО 322313

1, Universytetska Str., Lviv, 79007, Ukraine
 Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua

Code EDRPOU 02070987 State Treasury Service of Ukraine
 MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061
 Certificate No. 17701483, Tax ID 020709813029
 Foreign Currency Acc. No. UA613223130000026009000028110,
 UA273223130000026005000028567
 in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313

№ 207-Н Від 26.01.2025

на № Від

ДОВІДКА

Видана Соха Н. В., в тому що вона проводила пілотне опитування викладачів кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти та здобувачів вищої освіти 3-4-х курсів першого освітнього рівня бакалавра, денної і заочної форм навчання, спеціальності 016 Спеціальна освіта, освітньої програми «Логопедія», за темою дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі».

Проректор з наукової роботи та інновацій



Олена КВАС

ДОДАТОК Г.2



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЗАПОРІЗЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

(НУ «Запорізька політехніка») вул. Жуковського, 64, м. Запоріжжя 69011
 тел. (061) 764 25 06, факс (061) 764 21 41 e-mail: rector@zp.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02070849

19.01.2026

№

27/07/150

На №

в/д

ДОВІДКА

Видана Соха Наталії Володимирівні про те, що вона проводила плотне опитування викладачів кафедри спеціальної освіти факультету управління фізичною культурою та спортом, а також здобувачів вищої освіти 3-4-х курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», освітньою програмою «Корекційна освіта» Національного університету «Запорізька політехніка» за темою дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх учителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі» у листопаді 2023 року.

Проректор з НР



Декан факультету УФК

Вадим ШАЛОМСЕВ

Світлана КОКАРЕВА

ДОДАТОК Г.3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

пр. Дмитра Яворницького, 35, м. Дніпро, 49000, телефон (066) 354-79-37
E-mail: fpso@365.dnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02066747

ДОВІДКА

Видана Соха Наталії Володимирівні, в тому що вона проводила пілотне опитування викладачів кафедри педагогіки та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти та здобувачів вищої освіти 3-4-х курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, денної і заочної форм навчання, спеціальності 016 Спеціальна освіта, освітньої програми «Спеціальна освіта: олігофренопедагогіка та логопедія Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара за темою дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі».

27.11.2023

Завідувач кафедри педагогіки
та спеціальної освіти

Людмила НІКОЛЕНКО

В.о. декана ФПСО

Зоя БОНДАРЕНКО

ДОДАТОК Д

13. На Вашу думку, чи потребує освітня програма інтеграції сучасних інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у контексті педагогічної практики та розвитку мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами?

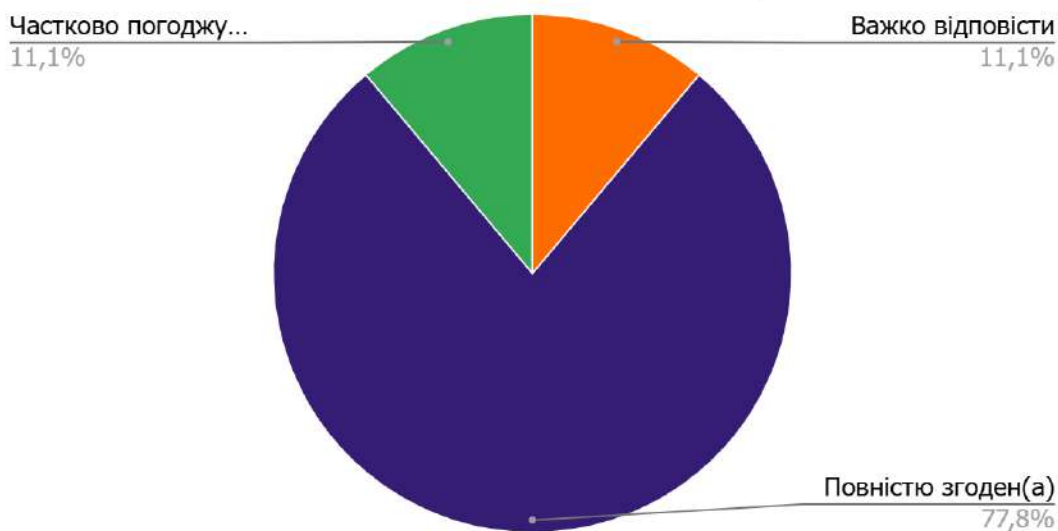


Рисунок Д. – Розподіл відповідей викладачів щодо інтеграції сучасних інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та доцільності розроблення нових навчальних дисциплін для підготовки майбутніх вчителів-логопедів (за результатами авторського опитування)

15. На Вашу думку, чи є перспективним та доцільним розроблення й впровадження нових навчальних дисциплін, спрямованих на формування та розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з особливими осв...

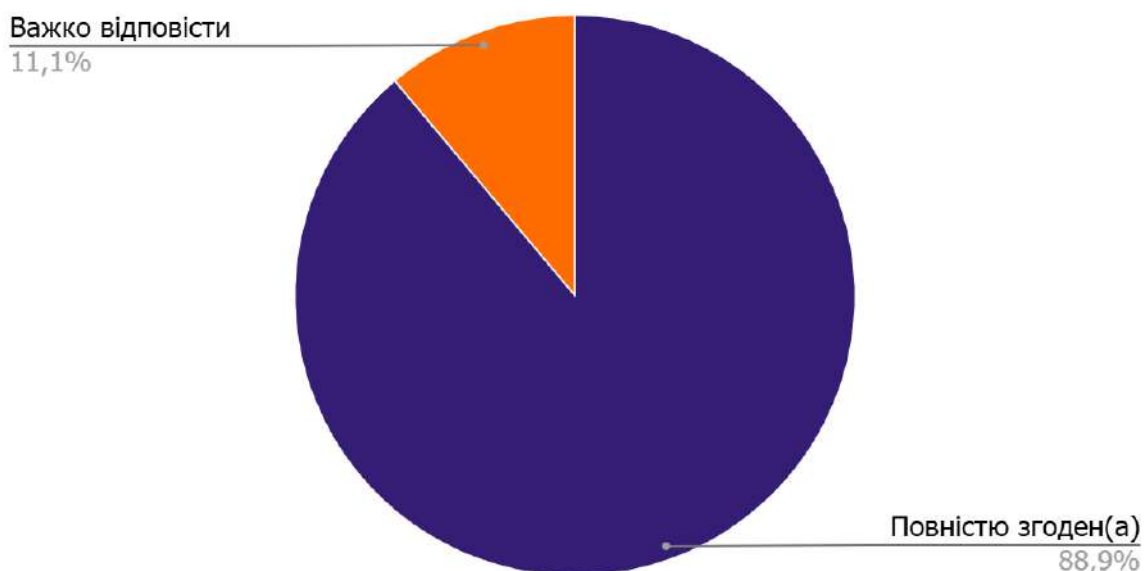


Рисунок Д. – Розподіл відповідей викладачів щодо перспективи та доцільності впровадження нових навчальних дисциплін, спрямованих на формування і розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з ООП (за результатами авторського опитування)

ДОДАТОК Д.1

**Загальна таблиця відповідей викладачів-респондентів щодо опитування
«Сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи з дітьми
дошкільного віку в умовах інклюзії»
(автор Соха Н. В.)**

№ п-ня	Відповіді на питання (%)				
	Категорично не погоджуюсь	Частково не погоджуюсь	Важко відповісти	Частково погоджуюсь	Повністю згоден(а)
1.	—	11%	10%	79%	—
2.	—	11%	22%	45%	22%
3.	—	33%	11%	34%	22%
4.	—	23%	22%	33%	22%
5.	—	44%	11%	33%	11%
6.	—	22%	—	67%	11%
7.	—	—	22%	67%	11%
8.	22%	56%	22%	—	—
9.	лексичний – 43%				
	граматичний – 29%				
	мовленнєвий – 14%				
	виразність мовлення – 43%				
	інтонаційне оформлення мовлення – 43%				
	вербальна та невербальна комунікація – 14%				
	усі вище зазначені варіанти – 29%				
	важко відповісти – 14%				
10.	—	22%	56%	22%	—
11.	11%	67%	—	22%	—
12.	—	22%	11%	—	—
13.	—	—	11%	11%	78%
14.	—	11%	—	56%	33%
15.	—	—	11%	—	89%
16.	—	44%	—	22%	34%
17.	—	33%	11%	22%	33%
18.			11%	22%	67%

ДОДАТОК Д.2

Загальна таблиця відповідей респондентів (здобувачів вищої освіти)

щодо опитування

«Оцінка комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності

Спеціальна освіта. Логопедія»

(автор Соха Н. В.)

№ п-ня	Відповіді на питання (%)				
	Категорично не погоджуюсь	Частково не погоджуюсь	Важко сказати	Частково погоджуюсь	Повністю згоден(а)
1.	10%	50%	40%	—	—
2.	—	10%	30%	50%	10%
3.	—	10%	50%	30%	10%
4.	—	50%	30%	20%	—
5.	—	—	—	90%	10%
6.	—	—	70%	10%	20%
7.	40%	50%	10%	—	—
8.	80%	—	10%	10%	—
9.	—	40%	20%	20%	20%
10.	—	—	—	20%	80%
11.	—	60%	10%	30%	—
12.	—	10%	—	30%	60%
13.	—	—	—	40%	60%
14.	—	—	—	—	100%
15.	—	—	10%	70%	20%
16.	лексичний – 20%				
	граматичний – 30%				
	мовленнєвий – 10%				
	виразність мовлення – 50%				
	інтонаційне оформлення мовлення – 50%				
	вербальна та невербальна комунікація – 50%				
	усі вище зазначені варіанти – 50%				

ДОДАТОК Ж

Силабус дисципліни

«Дитяча література та театралізована діяльність в практиці вчителя-логопеда»

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ



СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Дитяча література та театралізована діяльність в практиці вчителя-логопеда

підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
денної та заочної форми навчання
за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)
спеціалізація Логопедія
галузі знань А Освіта

ВИКЛАДАЧ: старший викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Соха Н. В.

Обговорено та ухвалено
на засіданні кафедри СПСО

Протокол №1 від «14» серпня 2025 р.
Завідувач кафедри СПСО

(підпис)

Н. В. Заверико
(ініціали, прізвище)

Погоджено
Гарант освітньо-професійної програми

(підпис)

Т. Г. Соловйова
(ініціали, прізвище)

2025 рік

1. Опис навчальної дисципліни

Метою вивчення дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність в практиці логопеда» є формування у здобувачів вищої освіти професійної компетентності щодо використання дитячої літератури та театралізованих засобів як ефективних інструментів розвитку мовленнєвої компетентності, просодичних навичок і творчого потенціалу дітей, а також оволодіння знаннями про історико-літературний процес, теоретичні концепти та їх практичне застосування в логопедичній діяльності.

Основні завдання вивчення дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність в практиці логопеда» є:

- формування навичок компетентного читання та інтерпретації дитячих текстів;
- оволодіння методикою добору літературного матеріалу для корекційно-логопедичної роботи;
- застосування театральних ігрових технологій у логопедичних заняттях;
- розвиток просодичного компонента мовлення через акторські вправи, сценічний рух, голосові тренування.

Пререквізити навчальної дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність в практиці логопеда»: «Культура і техніка мовлення», «Логопедія», «Спецметодика дошкільного виховання», «Спецметодика початкового навчання мови та розвитку мовлення», «Спецметодика інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Постреквізити навчальної дисципліни «Дитяча література та театралізована діяльність в практиці логопеда»: курсові роботи з навчальних дисциплін, виробничі практики, кваліфікаційний екзамен.

Таблиця Ж.1

Паспорт навчальної дисципліни

Нормативні показники	денна форма здобуття освіти	заочна форма здобуття освіти
1	2	3
Статус дисципліни	Обов'язкова	
Семестр	5-й	5-й
Кількість кредитів ECTS	4	4
Кількість годин	120	120
Лекційні заняття	30 год.	8 год.
Практичні	14 год.	6 год.
Самостійна робота	76 год.	106 год.
Консультації	особисті зустрічі за попередньою домовленістю (Кафедра: соціальної педагогіки та спеціальної освіти (факультет СПП ЗНУ, корпус 8, вул. Гоголя, 118, ауд. 219); Viber, Telegram, Zoom.	
Вид підсумкового семестрового контролю:	екзамен	

1. Методи досягнення запланованих освітньою програмою компетентностей і результатів навчання

Таблиця Д.2

Компетентності	Методи навчання	Форми і методи оцінювання
1	2	3
ІК Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти у процесі корекційно-педагогічної, діагностико-консультативної, дослідницької та культурно-просвітницької діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування основних теорій і методів дефектології і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технології, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. ЗК-10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). СК-1. Усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, раннього втручання, розвитку і корекції, навчання і виховання, реабілітації і соціалізації осіб із особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку. СК-3. Здатність застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності. СК-13. Здатність будувати гармонійні відносини з особами з психофізичними порушеннями, їхніми сім'ями та учасниками спільнот без упередженого ставлення до їх індивідуальних потреб. СК-18. Здатність до формування й розвитку соціокультурного середовища, сприятливого для осіб з особливими освітніми потребами.	1. Лекційні методи, словесні та наочні (лекція-пояснення, лекція-дискусія, лекція-презентація технологій (Canva, Word Art, Mentimeter, PowerPoint, тощо); діалогічні методи (інтерактивні заняття, інтелектуальні розминки, заняття з елементами тренінгу та ін.); метод аналізу нормативних документів щодо організації освітнього процесу у ЗВО (державних та університетських); методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення основних понять курсу. 2. Практичні заняття: методи колективно-групового навчання (інтерактивні методи з використанням інтерактивної дошки Jamboard), практична робота в парах та малих групах; презентація виконаних завдань. 3. Самостійна робота: організація самостійної роботи здобувачів; стимулювання здобувачів до самостійного набуття знань, пошукові, дослідницькі методи, метод кейсів, підготовка презентаційних матеріалів; самостійна підготовка до поточного та підсумкового контролю. 4. Консультаційні методи: індивідуальні і групові консультації за запитами здобувачів; екзаменаційна консультація	Поточний контроль: накопичувальна бально-рейтингова система (оцінювання досягнень здобувачів вищої освіти за усіма видами навчальної діяльності). Протягом семестру, під час практичних занять: усне опитування, експрес-тестування після вивчення змістових розділів, оцінювання виконаних завдань (виступів у форматі презентації, оцінювання результатів виконання завдань для самостійної роботи, оцінювання виконання практичних завдань в усній та письмовій формі). Підсумковий семестровий контроль – екзамен (письмова форма). Складається з теоретичної та практичної частини. Теоретична частина – тестування; практична частина – письмове виконання практичного завдання.

Таблиця Ж.3

Результати навчання

РН-11. Застосовувати у професійній діяльності знання про методики, технології, форми і засоби раннього втручання, розвитку і корекції, навчання і виховання, реабілітації і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушенням мовлення. РН-16. Приймати обґрунтовані рішення з урахуванням цілей, ресурсних і законодавчих обмежень, ціннісних орієнтирів. РН-18. Знати культурні й наукові цінності, їх місце у загальній системі знань про природу людини і суспільства, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. РН-22 Здатність опановувати освітньо-професійну інформацію в дистанційному режимі та здійснювати професійну діяльність в онлайн форматі.

3. Зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Дитяча література як предмет вивчення. Народнопоетична творчість для дітей. Давня література для дітей

Тема 1. Вступ. Зміст і завдання курсу. Культура мовлення вчителя. Мовний етикет як необхідна одиниця культури мовлення. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої літератури. Проблема специфіки літератури для дітей (педагогічні, психологічні й соціально-вікові аспекти). Жанрове й змістове багатство фольклору.

Тема 2. Техніка мовлення. Складові техніки мовлення. Виразальні засоби художнього мовлення. Виразне читання вголос прозових, поетичних і драматичних творів. Міфи. Легенди. Міфи народів світу (єгипетські, китайські, слов'янські, грецькі). Українські міфи, легенди, перекази, притчі, що ввійшли в коло дитячого читання. Біблійні легенди.

Тема 3. Жанрова різноманітність дитячого фольклору. Дитячий фольклор: теоретичний аспект. Роль пісні в житті дитини (колискові, колядки, щедрівки, веснянки, жартівливі, історичні та ін.). Малі фольклорні жанри (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння). Зв'язок дитячого фольклору з художньою літературою та його дослідження. Специфіка поезії для дітей. Різновиди поезії для дітей. Методика аналізу поетичних віршів для дітей.

Змістовий модуль 2.

Історія розвитку української дитячої літератури (період нової літератури)

Тема 4. Основні тенденції розвитку української дитячої літератури в XIX столітті. Особливості літературного процесу в Україні XIX столітті. Розвиток дитячої літератури у цей період. Основні творчі методи: просвітительський реалізм і романтизм. Основні жанри: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість.

Тема 5. Творчий доробок Тараса Шевченка у сфері дитячої літератури: а) тема спогадів про дитинство, б) образи матері і дитини, в) образ Т. Шевченка в художній літературі для дітей (С. Васильченко «В бур'янах», «Приблуда», «Петруня», «Талант», а також цикли «Крилаті слова» та «Оповідання про Тараса Шевченка»), (О. Іваненко – казки та оповідання: «Казка про білочку-мандрівницю», «Кисличка», «Синичка»; збірка оповідань «Лісові казки».

Тема 6. Художні твори Марка Вовчка в дитячому читанні: а) осмислення М. Вовчком завдань митця у сфері дитячої літератури, б) образи матері і дитини в «народних оповіданнях», в) ідейно-тематичні домінанти казок Марка Вовчка («Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»). Твори І. Франка у дитячому читанні: а) Творчий внесок І. Франка у розвиток жанру літературної казки, б) Художній світ казки «Лис Микита», в) система образів вчителів і учнів у творах, присвячених школі. Твори Михайла Коцюбинського та Лесі Українки в дитячому читанні. Українська дитяча література I половини XX століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко).

Змістовий модуль 3.

Розвиток української дитячої літератури у II половині XX ст. – початок XXI ст.

Тема 7. Загальна характеристика періоду. Творчі надбання В. Симоненка у сфері дитячої літератури («Цар Плаксій і Лоскотон», поема «Кривда» тощо). Тема «дитина і природа» у творчості Є. Гуцала («В гості до білого світу», «Лось», «Удод» тощо). Літературна педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

Тема 8. Розвиток гумористичної традиції української літератури (В. Нестайко, П. Глазовий, Г. Бойко). Сучасні українські видавництва («Веселка», «А-ба-ба-га-ла-ма-га», «Грані-Т», «Видавництво Старого Лева» та інші). Оригінальні серії книжок для дітей («Читання для реготання», «Життя видатних дітей»).

Тема 9. Поезія сучасних дитячих письменників (Володимир Підпалый «...Бачиш між трав зелених». «Зимовий етюд». Станіслав Чернілевський «Забула внучка в баби черевички»). Видатні особистості в художньому переосмисленні: Гаврош Олександр «Неймовірні пригоди Івана Сили». Історичні твори для дітей В. Рутківського, В. Малика. Тема людина і війна: Любов Пономаренко «Гер переможений». Робота дитячих бібліотек. Дитячі бібліотеки як компонент культури.

Змістовий модуль 4.

Світова дитяча література

Тема 10. Прозові жанри новітньої світової. Казка та казкова повість (Д. Родарі, Г.-Х. Андерсен), Ш. Перо, Брати Грим тощо). Оповідання про тварин і природу.

Тема 11. Пригодницькі та детективні повісті і романи, наукова фантастика: «Пригоди Тома Соєра» Марка Твена, «Робінзон Крузо» Даніеля Дефо, та твори Жуль Верна «Таємничий острів», «Діти капітана Гранта», «20 000 льє під водою» і «Подорож до центру Землі», Альфред Шклярський «Томек у країні кенгуру» та «Томек на стежці війни», а також на твори Джек Лондона «Білий клик» та Редьярд Кіплінг «Мауглі», «Рікі-тікі-таві». Гумористичні твори.

Змістовий модуль 5.

Театралізована діяльність

Тема 12. Театралізована діяльність як універсальний засіб розвитку мовлення дітей. Види театралізованої діяльності. Театр. Види театрів. Різновиди ляльок. Формування творчої особистості дошкільника через художньо-театралізовану діяльність. Театралізована діяльність в роботі логопеда. Гра драматизація, як засіб розвитку акторських здібностей у дітей. Основи виготовлення ляльок.

Змістовий модуль 6.

Основи акторської майстерності

Тема 13. Сценічний рух. Рухливі вправи. Музично-рухові вправи. Ритмічні вправи. Дихальні вправи. Пантоміма. Етюди з ляльками. Розвиток мовлення. Артикуляційні вправи. Голосові вправи. Вправи на розвиток мовлення.

Тема 14. Театралізовані дійства за народними звичаями та обрядами. Українські народні пісні та їх драматизація. Українські народні хороводні та рухливі ігри. Ігри-драматизації. Підготовка драматичних та лялькових вистав.

Таблиця Ж.4

4. Структура навчальної дисципліни

Вид заняття /роботи	Назва теми	Кількість годин		Згідно з розкладом
		о/д.ф	з.ф.	
1	2	3	4	5
Тема 1. Лекція 1	Вступ. Зміст і завдання курсу. Культура мовлення вчителя. Мовний етикет як необхідна одиниця культури мовлення. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої літератури. Проблема специфіки літератури для дітей (педагогічні, психологічні й соціально-вікові аспекти). Жанрове й змістове багатство фольклору.	2	...	щотижня
Самост. робота	Опрацювати конспекти лекцій. Вміти відповідати на питання до теми. Вміти дискутувати.	5		щотижня
Тема 2. Лекція 2	Техніка мовлення. Складові техніки мовлення. Виразальні засоби художнього мовлення. Виразне читання вголос прозових, поетичних і драматичних творів. Міфи. Легенди. Міфи народів світу (єгипетські, китайські, слов'янські, грецькі). Українські міфи, легенди, перекази, притчі, що ввійшли в коло дитячого читання. Біблійні легенди.	2		щотижня
Практичне заняття 1	(Визначення рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів на початку вивчення дисципліни. Визначення рівня сформованості просодичного компоненту мовлення.) Підготуватися до обговорення питань: 1. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої	2		1 раз на 2 тижні

Таблиця Ж.4 продовження

	літератури. 2. Проблема специфіки літератури для дітей (педагогічні, психологічні й соціально-вікові аспекти). 3. Жанрове й змістове багатство фольклору. 4. Культура мовлення вчителя. 5. Мовний етикет як необхідна одиниця культури мовлення. 6. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Підготувати розповідь цікавого міфу для дітей старшого дошкільного віку			
Самост. робота	Опрацювання теоретичного матеріалу. Читання та опрацювання українських міфів та легенд та міфів народів світу. Вміти цікаво та виразно переказувати.	5		щотижня
Тема 3. Лекція 3	Жанрова різноманітність дитячого фольклору Дитячий фольклор: теоретичний аспект. Роль пісні в житті дитини (колискові, колядки, щедрівки, веснянки, жартівливі, історичні та ін.). Малі фольклорні жанри (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння). Зв'язок дитячого фольклору з художньою літературою та його дослідження. Специфіка поезії для дітей. Різновиди поезії для дітей. Методика аналізу поетичних віршів для дітей.	2		щотижня
Самост. робота	Закріпити лекційний матеріал. Вміти аналізувати вірші для дітей, добирати їх відповідно віку та теми логопедичного заняття. Вміти виразно читати вірші.	5		щотижня
Тема 4. Лекція 4	Основні тенденції розвитку української дитячої літератури в XIX столітті. Особливості літературного процесу в Україні XIX столітті. Розвиток дитячої літератури у цей період. Основні творчі методи: просвітительський реалізм і романтизм. Основні жанри: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість.	2		щотижня
Практичне заняття 2	Підготувати приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння. Вміти їх виразно промовляти та обігрувати. Дібрати та представити один з жанрів: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість. Вміти його виразно читати, аналізувати. Вивчення уривка на пам'ять.	2		1 раз на 2 тижня
Самост. робота	Опрацювання конспекту лекції, літератури. Вміти відповідати на запитання та вести діалог.	5		щотижня
Тема 5 Лекція 5	Творчий доробок Тараса Шевченка у сфері дитячої літератури: а) тема спогадів про дитинство, б) образи матері і дитини, в) образ Т. Шевченка в художній літературі для дітей (С. Васильченко «В бур'янах», «Приблуда», «Петруня», «Талант», а також цикли «Крилаті слова» та «Оповідання про Тараса Шевченка»), (О. Іваненко – казки та оповідання: «Казка про білочку-мандрівницю», «Кисличка», «Синичка»; збірка оповідань «Лісові казки».	2		щотижня
Самост. робота	Опрацювання творів: робота над виразним та інтонаційним читанням, аналізом творів. розробка плану конспекту логопедичного заняття з використанням творів.	5		щотижня
Тема 6 Лекція 6	Художні твори Марка Вовчка в дитячому читанні: а) осмислення М. Вовчком завдань митця у сфері дитячої літератури, б) образи матері і дитини в «народних оповіданнях», в) ідейно-тематичні домінанти казок Марка Вовчка («Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»). Твори І. Франка у дитячому читанні: а) Творчий внесок І. Франка у розвиток жанру літературної казки, б) Художній світ казки «Лис Микита», в) система образів вчителів і учнів у творах, присвячених школі. Твори Михайла Коцюбинського та Лесі Українки в дитячому читанні. Українська	2		щотижня

Таблиця Ж.4 продовження

	дитяча література I половини XX століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко).			
Практичне заняття 3	Підготувати доповідь про творчий доробок Тараса Шевченка у сфері дитячої літератури, а також доповідь про дитячу збірку одного із представників дитячої літератури С. Васильченко, О. Іваненко. Дібрати оповідання, вміти його аналізувати, виразно та інтонаційно читати, вміти визначати мету використання в логопедичній практиці. Підготувати до виразного та інтонаційного читання казки М. Вовчка «Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»; казки І. Франка «Лис Микита». Підготувати доповіді на тему: «Українська дитяча література I половини XX століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко».	2		1 раз на 2 тижня
Самост. робота	Самостійне опрацювання бібліографії письменників: М. Вовчка, І. Франка, М. Коцюбинського, О. Донченко, М. Трублаїні.	5		щотижня
Тема 7 Лекція 7	Загальна характеристика періоду. Творчі надбання В. Симоненка у сфері дитячої літератури («Цар Плаксії і Лоскотон», поема «Кривда» тощо). Тема «дитина і природа» у творчості Є. Гуцала («В гості до білого світу», «Лось», «Удод» тощо). Літературна педагогічна спадщина В. Сухомлинського.	2		щотижня
Самост. робота	Самостійне опрацювання біографії письменників та їх творів. Розробка плану-конспекту логопедичного заняття з використанням творів.			щотижня
Тема 8 Лекція 8	Розвиток гумористичної традиції української літератури (В. Нестайко «Тореодори з Васюківки», «В країні сонячних зайчиків»; П. Глазовий «цикл гуморесок для дітей «Дошкільнята й школярі», Г. Бойко «Вірші для дітлахів зі збірок «Бруднуля» та «Веселинки, вірші, скороговки»). Сучасні українські видавництва («Веселка», «А-ба-ба-га-ла-ма-га», «Грані-Т», «Видавництво Старого Лева» та інші). Оригінальні серії книжок для дітей («Читання для реготання», «Життя видатних дітей»).	2		щотижня
Практичне заняття 4	Твори В. Сухомлинського як цінний дидактичний матеріал у логопедії. Використання творів В. Сухомлинського для збагачення словникового запасу, формування навичок правильної вимови, розвитку зв'язного мовлення, морально-етичного виховання дітей та виховання позитивних якостей. Підготувати твори В. Нестайко, П. Глазового, Г. Бойко до виразного читання та переказу для дітей. Розробити алгоритм словникової роботи за текстами творів.	2		1 раз на 2 тижня
Самост. робота	Самостійне опрацювання біографії письменників та їх творів. Розробка плану-конспекту логопедичного заняття з використанням творів.	5		щотижня
Тема 9 Лекція 9	Поезія сучасних дитячих письменників (Володимир Підпалій «...Бачиш між трав зелених». «Зимовий етюд». Станіслав Чернілевський «Забула внучка в баби черевички»). Видатні особистості в художньому переосмисленні: Гаврош Олександр «Неймовірні пригоди Івана Сили». Історичні твори для дітей В. Рутківського, В. Малика. Тема людина і війна: Любов Пономаренко «Гер переможений». Робота дитячих бібліотек. Дитячі бібліотеки як компонент культури.	2		щотижня
Самост. робота	Самостійне опрацювання творів. Розробка бесіди для дітей на тему національно-патріотичного виховання.	5		щотижня
Тема 10. Лекція 10	Прозові жанри новітньої світової. Казка та казкова повість (Д. Родарі, Г.-Х. Андерсен), Ш. Перо, Брати Грим тощо). Оповідання про тварин і природу.	2		щотижня
Практичне заняття 5	Національно-патріотичне виховання через пізнання історичних творів для дітей В. Рутківського, В. Малика. Тема людина і війна: Любові Пономаренко. Аналіз творів, визначення головної мети. Адаптація творів для розуміння дітей старшого дошкільного віку.	2		1 раз на 2 тижня

Таблиця Д.4 продовження

	Робота з казкою. Аналіз змісту та моралі казки. Виявлення основної ідеї твору, розкриття мотивів поведінки персонажів, формування уявлень про моральні цінності (добро, справедливість, співчуття). Застосування казки для розвитку фонематичного слуху, граматичної правильності мовлення, інтонаційної виразності та просодичних компонентів.			
Самост. робота	Розробка конспекту логопедичного заняття для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ 2-3 рівня використанням казки одного з авторів Д. Родарі, Г.-Х. Андерсен, Ш. Перо, Брати Грим тощо.	5		щотижня
Тема 11 Лекція 11	Пригодницькі та детективні повісті і романи, наукова фантастика: «Пригоди Тома Соєра» Марка Твена, «Робінзон Крузо» Данієля Дефо, та твори Жуля Верна «Таємничий острів», «Діти капітана Гранта», «20 000 льє під водою» і «Подорож до центру Землі»,	2		щотижня
	Альфред Шклярський «Томек у країні кенгуру» та «Томек на стежці війни», а також на твори Джек Лондона «Білий клик» та Редьярд Кіплінг «Мауглі», «Рікі-тікі-таві». Гумористичні твори.			
Самост. робота	Визначення мовленнєвих характеристик: активний/пасивний словник, стилістичні особливості Робота в групах: створення мовленнєвих портретів героїв Пояснення значення фразеологізмів, створення власних речень. На основі уривків – картки для автоматизації звуків, розвитку фонематичного слуху Наприклад, «Білий Клик» – картки на звук [к], [г], [л].	5		щотижня
Тема 12 Лекція 12	Театралізована діяльність як універсальний засіб розвитку мовлення дітей. Види театралізованої діяльності. Театр. Види театрів. Різновиди ляльок. Формування творчої особистості дошкільника через художньо-театралізовану діяльність. Театралізована діяльність в роботі логопеда. Гра драматизація, як засіб розвитку акторських здібностей у дітей. Основи виготовлення ляльок.	2		щотижня
Практичне заняття 6	Визначення інтонаційних засобів виразності (емоційне забарвлення, паузи, логічні наголоси). Інтерпретація тексту з логопедичним навантаженням. Перефразування уривків з метою тренування граматичних структур. Складання коротких переказів з опорою на план. Виписування архаїзмів, неологізмів, діалектизмів із творів Жуля Верна, Дефо, Лондона. Підготувати презентації для дітей про один з видів лялькового театру.	2		1 раз на 2 тижня
Самост. робота	Створення простих ляльок з підручних матеріалів (папір, тканина, ложки, шкарпетки) до обраної народної казки для дітей молодшого дошкільного віку.	5		щотижня
Тема 13 Лекція 13	Сценічний рух. Рухливі вправи. Музично-рухові вправи. Ритмічні вправи. Дихальні вправи. Пантоміма. Етюди з ляльками. Розвиток мовлення. Артикуляційні вправи. Голосові вправи. Вправи на розвиток мовлення.	2		щотижня
Самост. робота	Розробка плану-конспекту логопедичного заняття з використанням музично-ритмічних рухів, ритмічних вправ.	5		щотижня
Тема 14 Лекція 14	Театралізовані дійства за народними звичаями та обрядами. Українські народні пісні та їх драматизація. Українські народні хороводні та рухливі ігри. Ігри-драматизації. Підготовка драматичних та лялькових вистав.	2		щотижня
Практичне заняття 7	Етюди з ляльками. Розвиток мовлення. Артикуляційні вправи. Голосові вправи. Дихальні вправи. Обрати одне з традиційних дійств: «Коляда», «Веснянки», «Обжинки», «Купальські ігри». Ознайомитися з текстами пісень, обрядовими елементами, символікою. Підготовка гри-драматизації або лялькової вистави: розробка сценарію на основі обраного обряду або пісні, розподіл ролей, діалоги, спів, рухи. Створення простих костюмів, масок, декорацій. Виготовлення ляльки (з тканини, паперу, природних матеріалів).	2		1 раз на 2 тижня

Таблиця Ж.4 продовження

Самостійна робота	Підготовка гри-драматизації або лялькової вистави: розробка сценарію на основі обраного обряду або пісні, розподіл ролей, діалоги, спів, рухи. Створення простих костюмів, масок, декорацій. Виготовлення ляльки (з тканини, паперу, природних матеріалів).	5		щотижня
Тема 15 Лекція 15	Огляд вивченого матеріалу. Підведення підсумків.	2		щотижня
Самост. робота	Повторення пройденого матеріалу. Підготовка до екзамену	5		щотижня

Таблиця Ж.5

5. Види і зміст контрольних заходів

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
1	Теоретичне завдання – Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Вступ. Зміст і завдання курсу. Культура мовлення вчителя. Мовний етикет як необхідна одиниця культури мовлення. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої літератури. Проблема специфіки літератури для дітей (педагогічні, психологічні й соціально-вікові аспекти). Жанрове й змістове багатство фольклору. Техніка мовлення. Складові техніки мовлення. Виразальні засоби художнього мовлення. Виразне читання вголос прозових, поетичних і драматичних творів. Міфи. Легенди. Міфи народів світу (єгипетські, китайські, слов'янські, грецькі). Українські міфи, легенди, перекази, притчі, що ввійшли в коло дитячого читання. Біблійні легенди. Жанрова різноманітність дитячого фольклору Дитячий фольклор: теоретичний аспект. Роль пісні в житті дитини (колискові, колядки, щедрівки, веснянки, жартівливі, історичні та ін.). Малі фольклорні жанри (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння). Зв'язок дитячого фольклору з художньою літературою та його дослідження. Специфіка поезії для дітей. Різновиди поезії для дітей. Методика аналізу поетичних віршів для дітей.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання – Обрати міф чи легенду. Визначити мовленнєві цілі: автоматизація звуків, розвиток просодики, формування зв'язного мовлення. Розробка міні-заняття для дошкільників на основі обраного тексту.	Вимоги до виконання та оформлення: Документ у форматі word, pdf. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Обов'язкове оформлення посилань на літературні, наукові джерела. Надіслати на платформу СЕЗН ЗНУ Moodle https://moodle.znu.edu.ua/course/view.php?id=15136	Максимальна кількість балів нараховується за такими критеріями: - Змістовність, правильний добір мовленнєвого матеріалу (2 бали); - Самостійність виконання та творчий підхід (2 бали); - Дотримання вимог та правильне оформлення джерел інформації (ДСТУ 2015) (1 бал).	5

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
2	Теоретичне завдання – Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Основні тенденції розвитку української дитячої літератури в XIX столітті. Особливості літературного процесу в Україні XIX столітті. Розвиток дитячої літератури у цей період. Основні творчі методи: просвітительський реалізм і романтизм. Основні жанри: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість. Творчий доробок Тараса Шевченка у сфері дитячої літератури: а) тема спогадів про дитинство, б) образи матері і дитини, в) образ Т. Шевченка в художній літературі для дітей (С. Васильченко «В бур'янах», «Приблуда», «Петруня», «Талант», а також цикли «Крилаті слова» та «Оповідання про Тараса Шевченка»), (О. Іваненко – казки та оповідання: «Казка про білочку-мандрівницю», «Кисличка», «Синичка»; збірка оповідань «Лісові казки». Художні твори Марка Вовчка в дитячому читанні: а) осмислення М. Вовчком завдань митця у сфері дитячої літератури, б) образи матері і дитини в «народних оповіданнях», в) ідейно-тематичні домінанти казок Марка Вовчка («Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»). Твори І. Франка у дитячому читанні: а) Творчий внесок І. Франка у розвиток жанру літературної казки, б) Художній світ казки «Лис Микита», в) система образів вчителів і учнів у творах, присвячених школі. Твори Михайла Коцюбинського та Лесі Українки в дитячому читанні. Українська дитяча література I половини XX століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко).	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання – Розробити фрагмент логопедичного заняття для дітей старшого дошкільного або молодшого шкільного віку на основі одного з таких тематичних напрямів:	Структура роботи: Обґрунтування вибору тексту (1-2 абзаци) Визначення мовленнєвих цілей заняття (автоматизація звуків, розвиток просодики, зв'язне мовлення) Опис фрагмента заняття (до 1 сторінки): Вступ Робота з текстом Мовленнєві вправи Підсумок.	Максимальна кількість балів нараховується за такими критеріями: – Актуальність і обґрунтованість. Влучний вибір тексту, логічне пояснення його значення для логопедичної роботи (1 бал); –	5

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
	1. Тема спогадів про дитинство (на основі поезій Шевченка, з автобіографічними мотивами). 2. Образи матері і дитини (вірші, уривки з «Кобзаря», поезія «У нашім раї на землі...»). 3. Образ Тараса Шевченка в художній літературі для дітей С. Васильченко: «В бур'янах», «Приблуда», «Петруня», «Талант» 4. Цикли: «Крилаті слова», «Оповідання про Тараса Шевченка» 5. О. Іваненко: «Казка про білочку-мандрівницю», «Кисличка», «Синичка», збірка «Лісові казки»	Вказати вікову групу дітей Додатково: короткий аналіз мовного матеріалу (лексика, фонетика, емоційне забарвлення) Вимоги до виконання та оформлення: Документ у форматі word, pdf. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Обов'язкове оформлення посилань на літературні, наукові джерела. Надіслати на платформу СЕЗН ЗНУ Moodle ЗНУ	– Мовленнєві цілі. Чітко сформульовані, відповідають віковим особливостям дітей (1 бал); – Методична побудова заняття. Послідовність, логіка, відповідність завдань цілям (1бал); – Аналіз мовного матеріалу. Врахування фонетичних, лексичних, просодичних особливостей тексту (1бал); – Творчий підхід до адаптації літературного тексту. Оригінальність, адаптація художнього тексту до логопедичних потреб (1бал).	
Усього за 1 та 2 змістові модулі	4			20

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
3	Теоретичне завдання – Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Загальна характеристика періоду. Творчі надбання В. Симоненка у сфері дитячої літератури («Цар Плаксій і Лоскотон», поема «Кривда» тощо). Тема «дитина і природа» у творчості Є. Гуцала («В гості до білого світу», «Лось», «Удод» тощо). Літературна педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Розвиток гумористичної традиції української літератури (В. Нестайко, П. Глазовий, Г. Бойко). Сучасні українські видавництва («Веселка», «А-ба-ба-га-ла-ма-га», «Грані-Т», «Видавництво Старого Лева» та інші). Оригінальні серії книжок для дітей («Читання для реготання», «Життя видатних дітей») Поезія сучасних дитячих письменників (Володимир Підпалій «...Бачиш між трав зелених». «Зимовий етюд». Станіслав Чернілевський «Забула внучка в баби черевички»). Видатні особистості в художньому переосмисленні: Гаврош Олександр «Неймовірні пригоди Івана Сили». Історичні твори для дітей В. Рутківського, В. Малика. Тема людина і війна: Любов Пономаренко «Гер переможений». Робота дитячих бібліотек. Дитячі бібліотеки як компонент культури.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання – Розробіть фрагмент заняття з логопедичної практики для дітей з ООП (6-10 років), використовуючи один із обраних творів.	Оберіть по одному твору з кожної теми: 1. В. Симоненко «Цар Плаксій і Лоскотон» або Є. Гуцало «Лось» 2. В. Нестайко «Тореадори з Васюківки» або гумореска П. Глазового 3. Любов Пономаренко «Гер переможений» або О. Гаврош «Неймовірні пригоди Івана Сили» Проаналізуйте: Тематику твору та її значення для дитячого читача Мовленнєві особливості тексту (лексика, синтаксис, стилістика) Емоційно-ціннісний компонент (гуманізм, толерантність, патріотизм) Розробіть фрагмент заняття з логопедичної практики для дітей з ООП (6–10 років), використовуючи один із обраних творів. Включіть:	Максимальна кількість балів нараховується за такими критеріями: – Глибина аналізу літературного твору (1 бал). – Якість логопедичного заняття (методична обґрунтованість, адаптація) (2 бали). – Оформлення та академічна мова (логічність, чіткість) твору (1 бал). – Якість логопедичного заняття (методична обґрунтованість, адаптація) (2 бали). – Оформлення та академічна мова (логічність, чіткість) твору (1 бал).	5

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		Мовленнєву вправу (на розвиток фонематичного слуху, артикуляції, лексичного запасу) Елемент емоційного реагування (обговорення героїв, ситуацій) Візуальний або тактильний супровід (ілюстрації, предмети, рухи) Вимоги до виконання та оформлення: Документ у форматі Word, pdf. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Обов'язкове оформлення посилань на літературні, наукові джерела. Надіслати на платформу СЕЗН ЗНУ Moodle		
4	Теоретичне завдання – Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Прозові жанри новітньої світової. Казка та казкова повість (Д. Родарі, Г.-Х. Андерсен), Ш. Перо, Брати Грим тощо). Оповідання про тварин і природу. Пригодницькі та детективні повісті і романи, наукова фантастика: «Пригоди Тома Соєра» Марка Твена, «Робінзон Крузо» Данієля Дефо, та твори Жульє Верна «Таємничий острів», «Діти капітана Гранта», «20 000 льє під водою» і «Подорож до центру Землі», Альфред Шклярський «Томек у країні кенгуру» та «Томек на стежці війни», а також на твори Джек Лондона «Білий клик» та Редьярд Кіплінг «Мауглі», «Рікі-тікі-таві». Гумористичні твори.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання – Розробити фрагмент логопедичного заняття.	Аналіз літературного твору (на вибір): Казка або казкова повість: Дж. Родарі «Пригоди Цибуліно», Г.-Х. Андерсен «Снігова королева», Ш. Перо «Кіт у чоботях», Брати Грім «Бременські музиканти» Оповідання про природу: Джек Лондон «Білий Клик», Р. Кіплінг «Мауглі». Пригодницька проза: М. Твен «Пригоди Тома Соєра», Ж. Верн «Діти капітана Гранта», А. Шклярський «Томек у країні кенгуру» Проаналізуйте: Жанрові особливості твору Мовленнєвий потенціал тексту (лексика, синтаксис, стилістика) Емоційно-ціннісний компонент, важливий для логопедичної терапії.	Максимальна кількість балів нараховується за такими критеріями: – Глибина літературного аналізу (1 бал). – Методична обґрунтованість логопедичного заняття (2 бали). – Адаптація матеріалу до потреб дітей з ООП (1бал). Академічна мова, оформлення, логічність (1бал).	5

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		Розробка фрагмента логопедичного заняття: Визначте вікову групу (наприклад, діти 6-9 років з порушеннями мовлення) Оберіть уривок з твору (до 200 слів) Створіть вправу на розвиток: фонематичного слуху артикуляційної моторики словникового запасу граматичної структури мовлення Додайте: Візуальний супровід (ілюстрації, предмети) Елемент емоційного реагування (обговорення героїв, ситуацій) Обґрунтуйте: Як обраний твір сприяє розвитку мовлення? Які труднощі можуть виникнути у дітей з ООП при роботі з текстом? Які адаптації ви запропонували? Вимоги до виконання та оформлення: Документ у форматі Word, pdf. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Обов'язкове оформлення посилань на літературні, наукові джерела. Надіслати на платформу СЕЗН ЗНУ Moodle		
Усього за 3 та 4 змістові модулі	4			20

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
5	Теоретичне завдання – Тестування на платформі CE3H ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Театралізована діяльність як універсальний засіб розвитку мовлення дітей. Види театралізованої діяльності. Театр. Види театрів. Різновиди ляльок. Формування творчої особистості дошкільника через художньо-театралізовану діяльність. Театралізована діяльність в роботі логопеда. Гра драматизація, як засіб розвитку акторських здібностей у дітей. Основи виготовлення ляльок.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання – 1. Скласти порівняльну таблицю видів театрів за критеріями.	Ознайомитись з класифікацією видів театралізованої діяльності: ляльковий театр, тіньовий театр, театр на столі, пальчиковий театр, театр масок. Скласти порівняльну таблицю видів театрів за критеріями: форма подачі, тип взаємодії, вікові особливості дітей, логопедичний потенціал. Вимоги до виконання та оформлення: Таблиця у форматі Word, pdf. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Надіслати на платформу CE3H ЗНУ Moodle	Максимальна кількість балів нараховується за такими критеріями: – Повнота інформації. Всі зазначені види театрів охоплені (1 бал). – Точність та коректність опису. Визначення чіткі, відповідають науковим уявленням та логопедичній практиці (1 бал). – Аналіз логопедичного потенціалу. Вказано, як кожен вид театру сприяє розвитку мовлення (фонетика, лексика, граматики, зв'язне мовлення) (1бал). – Врахування вікових особливостей дітей. Вказано оптимальний вік для кожного виду театру з поясненням (1бал). Самостійність висновків. Наявність узагальнення або короткого висновку після таблиці (1бал).	5
6	Теоретичне завдання – Тестування на платформі CE3H ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Сценічний рух. Рухливі вправи. Музично-рухові вправи. Ритмічні вправи. Дихальні вправи. Пантоміма. Етюди з ляльками. Розвиток мовлення. Артикуляційні вправи. Голосові вправи. Вправи на розвиток мовлення. Театралізовані дійства за народними звичаями та обрядами. Українські народні пісні та їх драматизація. Українські народні	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5

Таблиця Ж.5 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		хороводні та рухливі ігри. Ігри-драматизації. Підготовка драматичних та лялькових вистав.		
	Практичне завдання – Опишіть хороводну або рухливу гру, яка сприяє розвитку мовлення.	Опишіть хороводну або рухливу гру, яка сприяє розвитку мовлення. Структура письмового опису: Назва гри. Вказати традиційну або адаптовану назву (наприклад, «Подольночка», «Кривий танець», «Гуси-гуси»). Короткий опис гри. Сюжет, правила, кількість учасників, вікова категорія. Мовленнєва мета гри. Які мовленнєві навички розвиваються: зв'язне мовлення, артикуляція, словниковий запас, інтонація, фонематичний слух. Етапи проведення гри. Підготовка (вступна бесіда, мотивація). Основна частина (рух, спів, діалог) Завершення (рефлексія, підсумок) Роль логопеда. Як логопед коригує мовлення, стимулює активність, адаптує гру для дітей з порушеннями мовлення. Можливості адаптації. Варіанти для дітей з різними мовленнєвими або моторними труднощами. Вимоги до виконання та оформлення: Документ у форматі Word, pdf. Презентабельність оформлення. Шрифт Times New Roman, 14 кегль. Обов'язкове оформлення посилань на літературні, наукові джерела у разі використання. Надіслати на платформу СЕЗН ЗНУ Moodle	Максимальна кількість балів нараховується за такими <i>критеріями</i>: – Повнота опису гри. Назва, правила, структура гри (1 бал). – Мовленнєва спрямованість. Чітко визначено, як гра впливає на мовлення (1 бал). – Практична логопедична цінність. Вказано роль логопеда, можливості корекції (1бал). – Адаптивність. Пропозиції щодо адаптації для різних дітей (1бал). Креативність та грамотність викладу. Оригінальність, чіткість, логічність (1бал).	5
Усього за 5 та 6 змістові модулі	4			20
Усього	12			60

Таблиця Ж.6

1. Підсумковий семестровий контроль

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
Екзамен	Теоретичне завдання: тестування СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання до екзамену Вступ. Зміст і завдання курсу. Культура мовлення вчителя. Мовний етикет як необхідна одиниця культури мовлення. Вимоги до культури мовлення й етики мовного спілкування. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої літератури. Проблема специфіки літератури для дітей (педагогічні, психологічні й соціально-вікові аспекти). Жанрове й змістове багатство фольклору. Техніка мовлення. Складові техніки мовлення. Виразальні засоби художнього мовлення. Виразне читання вголос прозових, поетичних і драматичних творів. Міфи. Легенди. Міфи народів світу (єгипетські, китайські, слов'янські, грецькі). Українські міфи, легенди, перекази, притчі, що ввійшли в коло дитячого читання. Біблійні легенди. Жанрова різноманітність дитячого фольклору Дитячий фольклор: теоретичний аспект. Роль пісні в житті дитини (колискові, колядки, щедрівки, веснянки, жартівливі, історичні та ін.). Малі фольклорні жанри (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння). Зв'язок дитячого фольклору з художньою літературою та його дослідження. Специфіка поезії для дітей. Різновиди поезії для дітей. Методика аналізу поетичних віршів для дітей. Основні тенденції розвитку української дитячої літератури в XIX столітті. Особливості літературного процесу в Україні XIX столітті. Розвиток дитячої літератури у цей період. Основні творчі методи: просвітительський реалізм і романтизм. Основні жанри: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість. Творчий доробок Тараса Шевченка у сфері дитячої літератури: а) тема спогадів про дитинство, б) образи матері і дитини, в) образ Т. Шевченка в художній літературі для дітей (С. Васильченко «В бур'янах», «Приблуда», «Петруня», «Талант», а також цикли «Крилаті слова» та «Оповідання про Тараса Шевченка»), (О. Іваненко – казки та оповідання: «Казка про білочку-мандрівницю», «Кисличка», «Синичка»; збірка оповідань «Лісові казки». Художні твори Марка Вовчка в дитячому читанні: а) осмислення М. Вовчком завдань митця у сфері дитячої літератури, б) образи матері і дитини в «народних оповіданнях», в) ідейно-тематичні домінанти казок Марка Вовчка («Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»). Твори І. Франка у дитячому читанні: а) Творчий внесок І. Франка у розвиток жанру літературної казки, б) Художній світ казки «Лис	Тестування передбачає надання відповідей на 40 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється в 0.5 бал	20

Таблиця Ж.6 продовження

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
Екзамен		Микита», в) система образів вчителів і учнів у творах, присвячених школі. Твори Михайла Коцюбинського та Лесі Українки в дитячому читанні. Українська дитяча література I половини XX століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко). Загальна характеристика періоду. Творчі надбання В. Симоненка у сфері дитячої літератури («Цар Плаксії і Лоскотон», поема «Кривда» тощо). Тема «дитина і природа» у творчості Є. Гуцала («В гості до білого світу», «Лось», «Удод» тощо). Літературна педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Розвиток гумористичної традиції української літератури (В. Нестайко, П. Глазовий, Г. Бойко). Сучасні українські видавництва («Веселка», «А-ба-ба-га-ла-ма-га», «Грані-Т», «Видавництво Старого Лева» та інші). Оригінальні серії книжок для дітей («Читання для реготання», «Життя видатних дітей»). Поезія сучасних дитячих письменників (Володимир Підпалий «...Бачиш між трав зелених». «Зимовий етюд». Станіслав Чернілевський «Забула внучка в баби черевички»). Видатні особистості в художньому переосмисленні: Гаврош Олександр «Неймовірні пригоди Івана Сили». Історичні твори для дітей В. Рутківського, В. Малика. Тема людина і війна: Любов Пономаренко «Гер переможений». Робота дитячих бібліотек. Дитячі бібліотеки як компонент культури. Прозові жанри новітньої світової. Казка та казкова повість (Д. Родарі, Г-Х. Андерсен), Ш. Перо, Брати Грим тощо). Оповідання про тварин і природу. Пригодницькі та детективні повісті і романи, наукова фантастика: «Пригоди Тома Сойєра» Марка Твена, «Робінзон Крузо» Данієля Дефо, та твори Жуля Верна «Таємничий острів», «Діти капітана Гранта», «20 000 льє під водою» і «Подорож до центру Землі», Альфред Шклярський «Томек у країні кенгуру» та «Томек на стежці війни», а також на твори Джек Лондона «Білий клик» та Редьярд Кіплінг «Мауглі», «Рікі-тікі-таві». Гумористичні твори. Театралізована діяльність як універсальний засіб розвитку мовлення дітей. Види театралізованої діяльності. Театр. Види театрів. Різновиди ляльок. Формування творчої особистості дошкільника через художньо-театралізовану діяльність. Театралізована діяльність в роботі логопеда. Гра драматизація, як засіб розвитку акторських здібностей у дітей. Основи виготовлення ляльок. Сценічний рух. Рухливі вправи. Музично-рухові вправи. Ритмічні вправи. Дихальні вправи. Пантоміма. Етюди з ляльками. Розвиток мовлення. Артикуляційні вправи. Голосові вправи. Вправи на розвиток мовлення.		

Таблиця Ж.6 продовження

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		Театралізовані дієства за народними звичаями та обрядами. Українські народні пісні та їх драматизація. Українські народні хороводні та рухливі ігри. Ігри-драматизації. Підготовка драматичних та лялькових вистав.		
	Практичне завдання:	Творче завдання. Розробити повний конспект логопедичного заняття, у якому поєднуються: Художній твір дитячої літератури (на вибір: казка, оповідання, поезія – українських або світових авторів). Театралізований компонент (гра-драматизація, етюд з лялькою, пантоміма, хороводна гра, міні-сценка). Мовленнєві завдання. Артикуляційні вправи. Дихальні або голосові вправи. Завдання на розвиток словникового запасу або зв'язного мовлення. Коротке обґрунтування вікова група дітей логопедична мета очікувані результати Вимоги до письмового виконання: Чітка структура: вступ, опис заняття, висновки; Вказати джерело літературного твору; Врахування вікових та мовленнєвих особливостей дітей; Адаптація театралізованої діяльності до логопедичних цілей; Використання професійної термінології; Грамотність, логічність, академічний стиль;	Критерії оцінювання: – Актуальність і обґрунтованість вибору твору (3 бали). – Методична побудова заняття (4 бали). – Інтеграція театралізованої діяльності (4 бали). – Мовленнєва спрямованість (вправи, цілі) (4 бали). – Адаптація до вікових та індивідуальних потреб (3 бали). – Оформлення, грамотність, логічність викладу (2 бали).	20
Усього за підсумков. семестров. контроль	2			40

Таблиця Ж.7

Шкала оцінювання ЗНУ: національна та ECTS

За шкалою ECTS	За шкалою університету	За національною шкалою	
		Екзамен	Залік
A	90 – 100 (відмінно)	5 (відмінно)	Зараховано
B	85 – 89 (дуже добре)	4 (добре)	
C	75 – 84 (добре)		
D	70 – 74 (задовільно)	3 (задовільно)	
E	60 – 69 (достатньо)		
FX	35 – 59 (незадовільно – з можливістю повторного складання)	2 (незадовільно)	Не зараховано
F	1 – 34 (незадовільно – з обов’язковим повторним курсом)		

6. Основні навчальні ресурси

Рекомендована література

1. Богданець-Білокаленко Н. Дитяча література як важливий складник у вихованні толерантності дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, Вип. 1, 2023. С. 10-17 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736394/1/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%9D..pdf>
2. Богданець-Білокаленко Н. Розвиток літератури для дітей в Україні (сер. XIX – поч. XXI ст.). *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва*. Том 7, 2021. С. 32-43 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729936/>
3. Дитяча література : навчально-методичний посібник / укладач Н. Ф. Попович. Мукачево : МДУ, 2018. 138 с.
4. Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва. Видання 3-тє, доповнене. Київ : ВЦ «Академія», 2025. 456 с.
5. Нежива Л. Л., Паламар С. П. Дитяча література з методикою навчання : навчально-методичний посібник. Київ, 2025. 245 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51637/1/Nezhyva_L_Palamar_S_NMPosib_2025.pdf
6. Середа І. В. Дитяча дошкільна література та виразне читання : навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу за змішаною формою навчання. Миколаїв : Видавець Румянцева Г. В., 2023. 142 с. URL: <https://surl.li/xwbaww>
7. Kiyikboev, F.K. (2024) The advantage of children’s literature in the development of children’s speech. *International Multidisciplinary Journal for Research & Development (IMJRD)*, Vol. 11 №. 2. P. 274-275 URL: <https://www.ijmrd.in/index.php/imjrd/article/view/1052/1604>
8. Cruz, C., & Breda A. (2024). Children’s literature: A contribution to the emergence of science in the early years. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.46328/ijonses.613> URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414988.pdf>
9. Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S. (2020). Children’s literature to promote students’ global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives (HPP)*. Jan 28;10(1):13–23. DOI: 10.15171/hpp.2020.05 URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7036210/#R54>
10. Yaden, D., Rogers, T. (2023). Children’s Literature : An International Perspective. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*. Volume 10 : Literacies and Languages Education. P. 605-619 URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B978012818630507069X>

Інформаційні ресурси

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/wp->

content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf

3. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf

4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>

6. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо організації інклюзивного навчання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>

7. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

8. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

9. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

10. Лист МОН від 15.08.2023 № 12132-23 «Щодо надання роз'яснень про комплектування спеціальних груп у закладах дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-nadannya-rozjasnen-pro-komplektuvannya-specialnih-grup-u-zakladah-doshkilnoyi-osviti>

11. Наказ МОН «Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>

12. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>

13. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>

14. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі середньої та дошкільної освіти. Затверджено 08.06.2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b1/e72/1d2/5b1e721d2c67a022705177.pd>

15. Розпорядження КМУ «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-strategii-rozvytku-inklyuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624>

Таблиця Ж.8

7. Регуляції і політики курсу

Концепція викладання	
❖	Мета – створити комфортне середовище для вашого навчання.
❖	Протягом семестру очікуємо від вас на постійний зворотній зв'язок.
❖	Діалог буде здійснюватися під час аудиторних занять та на платформах Moodle або Zoom, а також додатково ви можете використовувати електронну пошту, Viber.
❖	Під час листування, обов'язково вказуйте власне ім'я та прізвище, номер групи та назву дисципліни.
❖	Ваша робоча адреса електронної пошти має містити ваші справжні прізвище та ім'я. Дана вимога пов'язана з великою кількістю здобувачів, з якими викладач веде листування протягом семестру.
❖	Якщо у вас виникли складнощі при виконанні завдань, ви завжди можете звернутися за допомогою.
❖	У кожного завдання передбачено певний термін виконання.
❖	Терміни виконання завдань ви побачите на сторінці курсу в СЕНЗ ЗНУ Moodle.
❖	Якщо ви не встигаєте з поважних причин – ви маєте попередити викладача, і домовимось про наступний термін здачі виконаного завдання, але намагайтесь встигати виконувати завдання вчасно.
❖	При оформленні письмових робіт ви маєте перевірити орфографію та дотримуватись певних вимог щодо оформлення робіт.
❖	Означені вимоги ви також знайдете на сторінці курсу СЕНЗ ЗНУ Moodle.
❖	При виконанні робіт дотримуйтесь <i>академічної доброчесності</i> .

Таблиця Ж.8 продовження

❖ Для успішного навчання, під час аудиторних або віртуальних занять намагайтеся виявляти активність, беріть участь в обговоренні проблемних питань; вносьте свої пропозиції та ставте запитання – спільно ми завжди знайдемо відповідь!
❖ Під час занять он-лайн мають бути увімкнені екрани та налаштовані мікрофони. ❖ Он-лайн заняття проводитимуться на платформі Zoom. ❖ Завчасно встановіть означений додаток на ваш пристрій. ❖ Бажано використовувати комп'ютер або ноутбук. ❖ Посилання на заняття ви будете отримувати на свої електронні адреси або у групи Viber.
❖ Деякі завдання передбачають роботу в мікрогрупі. Це може бути від 2 до 5 учасників. ❖ Склад мікрогруп може бути довільний (за вашим бажанням) та нормований (за призначенням викладача). ❖ Під час роботи у мікрогрупі намагайтесь розподіляти обов'язки рівномірно. Доцільно обирати/призначати відповідального за виконання певного завдання. Це дозволить вам навчитись ефективно працювати в команді!
❖ Оцінки (бали) ви можете побачити на сторінці курсу в СЕНЗ ЗНУ Moodle (на сторінці курсу у вкладці «Цей курс» ви знайдете «Журнал оцінок»). Якщо вам необхідні будуть пояснення – звертайтеся до викладача.
❖ Додаткові бали можна отримати за наукову студентську роботу, яка передбачає проведення дослідження у межах тематики курсу та підготовку до публікації у наукових збірках або до участі у конкурсі студентських наукових робіт. Детальніше про наукову роботу можна дізнатися під час консультацій.
❖ Крім того, додаткові бали можна отримати завдяки вашим здобуткам через неформальну освіту. Детальніше за посиланням: http://sites.znu.edu.ua/navchalnyj_viddil/3647.ukr.html – Положення ЗНУ про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті

ДОДАТОК Ж.1

Узагальнений зміст силабусу дисципліни

«Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» у контексті індивідуалізації, диференціації та інклюзивних практик

Таблиця Ж.1

Модуль / тема	Методичний акцент	Зв'язок з індивідуалізацією, диференціацією, інклюзією
<i>Змістовий модуль 1</i>		
<i>Тема 1. Вступ. Зміст і завдання курсу. Культура мовлення вчителя. Мовний етикет. Український фольклор і його вплив на розвиток дитячої літератури. Специфіка літератури для дітей. Жанрове й змістове багатство фольклору.</i>	• формування культури професійного мовлення майбутнього логопеда; • ознайомлення з жанровим багатством дитячого фольклору як базою для розвитку мовлення; • усвідомлення педагогічних, психологічних і соціально-вікових аспектів дитячої літератури.	<i>Індивідуалізація:</i> добір фольклорних жанрів відповідно до мовленнєвих можливостей і вікових особливостей конкретної дитини. <i>Диференціація:</i> варіювання складності текстів (від колискових і лічилок до легенд і переказів) для різних рівнів мовленнєвої готовності. <i>Інклюзія:</i> використання фольклору як універсального культурного ресурсу, що забезпечує спільну участь дітей з різними освітніми потребами у мовленнєвій.
<i>Тема 2. Техніка мовлення. Виразальні засоби художнього мовлення. Виразне читання прозових, поетичних і драматичних творів. Міфи та легенди народів світу й України.</i>	• формування навичок виразного читання та інтерпретації художніх текстів; • розвиток техніки мовлення (артикуляція, інтонація, темп, ритм); • ознайомлення з міфами та легендами як культурним і мовним ресурсом; • адаптація текстів для дітей різних вікових категорій (від дошкільників до молодших школярів).	<i>Індивідуалізація:</i> добір текстів відповідно до мовленнєвих можливостей і вікових особливостей конкретної дитини; адаптація складних міфів у доступну форму. <i>Диференціація:</i> використання різних жанрів і рівнів складності з чіткими віковими рамками: молодший дошкільний вік (4 роки) – короткі легенди, колискові, лічилки; середній та старший дошкільний вік (5 – 6 років) – прості казки, перекази; молодший шкільний вік (7 – 8 років): драматичні твори, інсценізації тощо; <i>Інклюзія:</i> застосування міфів і легенд як універсального культурного матеріалу, що може бути адаптований для дітей з особливими освітніми потребами (спрощений текст, використання візуальних опор, драматизація у груповій роботі).
<i>Тема 3. Жанрова різноманітність дитячого фольклору. Роль пісні в житті дитини. Малі</i>	• ознайомлення з жанровим багатством дитячого фольклору;	<i>Індивідуалізація:</i> добір жанрів відповідно до інтересів і мовленнєвих можливостей конкретної дитини.

Таблиця Ж.1 продовження

фольклорні жанри (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, забавлянки, небилиці, каламбури, замовляння). Специфіка поезії для дітей. Методика аналізу поетичних віршів.	• формування навичок аналізу та інтерпретації поетичних текстів; • розвитку мовлення, пам'яті, ритму та інтонації.	Наприклад, загадки для розвитку мислення, скоромовки для тренування артикуляції). <i>Диференціація.</i> Молодший дошкільний вік (колискові, лічилки, забавлянки); середній та старший дошкільний вік (загадки, прості прислів'я, веснянки, чистомовки; молодший шкільний вік скоромовки, жартівливі пісні, небилиці; <i>Інклюзія:</i> використання фольклору як універсального культурного ресурсу, що може бути адаптований для дітей з особливими освітніми потребами (спрощений текст, ілюстрації, драматизація у групі тощо).
<i>Змістовий модуль 2</i>		
Тема 4. Основні тенденції розвитку української дитячої літератури в XIX столітті. Особливості літературного процесу в Україні XIX столітті. Розвиток дитячої літератури у цей період. Основні творчі методи: просвітительський реалізм і романтизм. Основні жанри: бурлескно-травестійна поема, байка, балада, соціально-побутова п'єса, сентиментальна повість.	• ознайомлення майбутніх вчителів-логопедів з історичними тенденціями розвитку української дитячої літератури; • формування розуміння жанрового розмаїття та художніх методів (реалізм, романтизм); • розвиток умінь аналізувати літературні твори у зв'язку з культурно-історичним контекстом.	<i>Індивідуалізація:</i> Індивідуалізація: добір творів відповідно до рівня мовленнєвої готовності, когнітивного та емоційного розвитку дітей; поступове ознайомлення з абстрактними поняттями (добро і зло, гарне і погане, правда і вигадка) через доступні жанри – від простих байок і легенд для молодших до багатопланових повістей для старших. <i>Диференціація.</i> Середній та старший дошкільний вік (використання коротких байок і простих балад у поєднанні зі словниковою роботою та вправами на звуковимову); молодший шкільний вік (ознайомлення із соціально-побутовими п'єсами та адаптованими уривками, робота над інтонацією, виразним читанням і переказом); середній шкільний вік (опрацювання сентиментальних повістей і складніших балад з елементами аналізу, розвиток умінь виділяти моральний підтекст, робота з абстрактними поняттями (добро – зло, гарний вчинок – поганий вчинок тощо)).
Тема 5. Творчий доробок Т. Шевченка у сфері дитячої літератури: спогади про дитинство; образ Т. Шевченка в художній літературі для дітей (твори	• ознайомлення майбутніх вчителів-логопедів з творчістю Т. Шевченка як частиною дитячої літератури; • формування уявлень про ключові образи (дитинство, материнство, дитячі герої); •	<i>Індивідуалізація:</i> добір творів відповідно до рівня мовленнєвої готовності, інтересів та емоційних потреб дітей; поступове ознайомлення з абстрактними поняттями (добро – зло, правда – вигадка тощо); <i>Диференціація.</i> Середній та старший дошкільний вік (вірші Т. Шевченка, казки та оповідання О. Іваненко, словникова робота з новими словами, вправи на

Таблиця Ж.1 продовження

С. Васильченка, О. Іваненко та ін.). Тема 6. Художні твори Марка Вовчка в дитячому читанні: а) осмислення М. Вовчком завдань митця у сфері дитячої літератури; б) образи матері і дитини в «народних оповіданнях»; в) ідейно-тематичні домінанти казок Марка Вовчка («Дев'ять синів і десята сестриця Галя», «Ведмідь»). Твори І. Франка у дитячому читанні: а) творчий внесок І. Франка у розвиток жанру літературної казки; б) Художній світ казки «Лис Микита»; в) система образів вчителів і учнів у творах, присвячених школі. Твори Михайла Коцюбинського та Лесі Українки в дитячому читанні. Українська дитяча література I половини ХХ століття С. Васильченко, О. Донченко, М. Трублаїні, О. Іваненко).	• розвиток навичок аналізу художніх текстів та їх адаптації для дитячого сприйняття; • ознайомлення з творчим доробком класиків української літератури у сфері дитячого читання; • формування уявлень про ключові образи (матері й дитини, вчителя й учня, дитячих героїв тощо); • розвиток навичок аналізу казок, оповідань та повістей у контексті дитячої літератури; • виховання культурної ідентичності та моральних цінностей через класичні твори.	звукосимволу; молодший шкільний вік (прості оповідання С. Васильченка, робота над інтонацією та виразним читанням, аналіз моральних підтекстів тощо). <i>Індивідуалізація</i>: добір творів для тренування словникового запасу, звукосимволу, інтонації та ритму; поступове ускладнення завдань – від простого переказу до аналізу сюжетів, моральних висновків і узагальнень; ознайомлення з національними традиціями та історичними подіями через адаптовані твори тощо. <i>Диференціація</i>. Добір творів та методичних прийомів відповідно до вікових особливостей дітей. Для дітей дошкільного віку (вірш, прості казки й оповідання у поєднанні зі словниковою роботою та вправами на звукосимволу; для дітей молодшого шкільного віку (літературні казки й оповідання з акцентом на інтонацію, виразне читання та переказ тощо). <i>Інклюзія</i>. Мультиmodalність: використання не тільки тексту, а й аудіо-версій, відео-супроводу, інтерактивних презентацій. Візуальні опори: схеми, малюнки, піктограми, картки-символи для підтримки розуміння. Адаптація завдань: спрощення інструкцій, поділ складних завдань на менші етапи, використання покрокових алгоритмів. Групова робота: створення умов для спільної діяльності дітей з різними освітніми потребами (інсценізація, колективне читання, обговорення). Технологічна підтримка: застосування спеціальних програм, інтерактивних дошок, логопедичних додатків. Емоційна підтримка: добір творів для формування позитивного досвіду, зниження тривожності та розвитку емпатії

ДОДАТОК И

Силабус навчальної дисципліни

Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ



СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці
підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
денної та заочної форми навчання
за спеціальністю А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)
спеціалізація Логопедія
галузі знань А Освіта

ВИКЛАДАЧ: старший викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Соха Н. В.

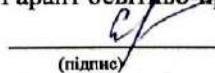
Обговорено та ухвалено
на засіданні кафедри СПСО

Протокол №1 від « 24 » серпня 2025 р.
Завідувач кафедри СПСО


(підпис)

Н. В. Заверико
(ініціали, прізвище)

Погоджено
Гарант освітньо-професійної програми


(підпис)

Т. Г. Соловйова
(ініціали, прізвище)

2025 рік

1. Опис навчальної дисципліни

Мета курсу.

Метою вивчення дисципліни є формування теоретичних знань та практичних навичок щодо застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» є:

- ознайомлення майбутніх вчителів-логопедів з теоретичними основами та сучасними тенденціями розвитку комунікативно-мовленнєвих технологій;
- формування навичок практичного застосування теоретичних знань під час підготовки та проведення занять;
- оволодіння методичними прийомами створення мнемотренажерів, коректурних таблиць, дидактичних ігор та вправ;
- навчання плануванню та організації навчально-виховної роботи вчителя-логопеда з метою розвитку мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Пререквізити навчальної дисципліни «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці»: «Культура і техніка мовлення», «Логопедія», «Спецметодика дошкільного виховання», «Спецметодика початкового навчання мови та розвитку мовлення».

Постреквізити навчальної дисципліни «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці»: курсові роботи з навчальних дисциплін, виробничі практики, кваліфікаційний екзамен

Паспорт навчальної дисципліни

Таблиця И.1

Нормативні показники	денна форма здобуття освіти	заочна форма здобуття освіти
1	2	3
Статус дисципліни	вибіркова	
Семестр	8-й	8-й
Кількість кредитів ECTS	3	
Кількість годин	90 год.	
Лекційні заняття	14 год.	8
Практичні заняття	14 год	6
Самостійна робота	62 год.	76
Консультації	за попередньою домовленістю (Zoom, Viber)	
Вид підсумкового семестрового контролю:	залік	

Таблиця И.2

2. Методи досягнення запланованих освітньою програмою компетентностей і результатів навчання

Компетентності/ результати навчання	Методи навчання	Форми і методи оцінювання
1	2	3
ІК Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти у процесі	– словесні: лекційні методи(лекція-пояснення, лекція-дискусія, лекція-презентація, із застосуванням	– тестування; – усні та письмові опитування;

Таблиця И.2 продовження

Компетентності/ результати навчання	Методи навчання	Форми і методи оцінювання
1	2	3
корекційно-педагогічної, діагностико-консультативної, дослідницької та культурно-просвітницької діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування основних теорій і методів дефектології і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. ЗК-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК-4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК-6. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. ЗК-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. СК-1. Усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, раннього втручання, розвитку і корекції, навчання і виховання, реабілітації і соціалізації осіб із особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку. СК-4. Здатність планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту, мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із особливими освітніми потребами. СК-5. Здатність реалізовувати ефективні корекційно-освітні технології у роботі з дітьми, підлітками, дорослими з порушеннями мовленнєвого розвитку, доцільно обирати методичне й інформаційно-комп'ютерне забезпечення. СК-18. Здатність до формування й розвитку інклюзивного освітнього та соціокультурного середовища, сприятливого для навчання, розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.	комп'ютерних інформаційних технологій (Canva, Word Art, Jamboard, Mentimeter, PowerPoint – Презентація) тощо); – діалогічні методи: – (інтерактивні заняття, навчальні дискусії, інтелектуальні розминки, «мозковий штурм», заняття з елементами тренінгу та ін.); – проблемно-пошукові методи (аналіз ситуацій, метод кейсів, обговорення, пошук); – дослідницькі методи (проведення досліджень теоретичного та емпіричного характеру); – самостійна робота здобувачів вищої освіти: з книгою; виконання індивідуальних навчальних завдань.	– перевірка письмових робіт здобувачів (есе, порівняльні характеристики, реферати, тощо); – перевірка доповідей/презентацій, що розкривають певні питання; – перевірка творчих робіт.

3. Зміст навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Технології та інноваційність

Тема 1. Поняття інноваційності та технології. Гуманістична спрямованість інноваційних педагогічних технологій. Класифікація педагогічних технологій. Загально-педагогічні інноваційні підходи.

Тема 2. Актуальність застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інформаційно-комунікативних технологій в роботі логопеда у корекційному процесі мовного розвитку дітей на сучасному етапі.

Змістовий модуль 2.

Освітня мнемотехніка в практиці вчителя-логопеда

Тема 3. Освітня мнемотехніка (автор Г. Чепурний): визначення, призначення, історія розвитку. Актуальність упровадження «Освітньої мнемотехніки» в сучасній освіті та логопедичній практиці. Методика виготовлення мнемотренажерів (для розвитку асоціативного мислення, розвитку зв'язного мовлення, переказу текстів тощо).

Тема 4. Методи та прийоми освітньої мнемотехніки. Метод «Зв'язування». Прийоми: «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Порядкова система». Прийом «Опорний план-конспект». Метод «Підсилення». Прийоми: «Ознака», «Колірний акцент», «Візуалізація», «Понятійний». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Збереження». Прийоми: «Рациональне повторення», «Усвідомлення». Практичне застосування цих методів та прийомів.

Змістовий модуль 3.

Технологія ігрової творчості Н. Гавриш та О. Безсонової.

Тема 5. Поняття про коректурні таблиці, асоціативні картки та інтелектуальні картки. Застосування коректурних таблиць та асоціативних карток та концептуальних карт в роботі вчителя-логопеда.

Тема 6 Технологія ігрової творчості Н. Гавриш та О. Безсонової. Методика розробки коректурних таблиць асоціативних карток та концептуальних карт. Творчість вчителя-логопеда у складанні завдань, вправ, ігор, за змістом коректурних таблиць тощо.

Змістовий модуль 4.

Технологія Г. Альтшулера

Тема 7. Історичні аспекти розвитку технології Г. Альтшулера. Суть технології, основна ідея. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Засоби розвитку нестандартного мислення. Методи творчого мислення. Етапи роботи з ТРВЗ. Застосування технології у ЗДО та ЗЗСО.

Таблиця И.3

4. Структура навчальної дисципліни

Вид заняття /роботи	Назва теми	Кількість годин		Згідно з розкладом
		о/д.ф	з.ф.	
1	2	3	4	5
Тема 1. Лекція 1	Поняття інноваційності та технології. Гуманістична спрямованість інноваційних педагогічних технологій. Класифікація педагогічних технологій. Загально-педагогічні інноваційні підходи.	2	...	щотижня
Практичне заняття 1	Опрацювання класифікацій педагогічних технологій (за різними критеріями: за метою, за рівнем інноваційності, за гуманістичною спрямованістю). Обрання однієї інноваційної педагогічної технології та: • визначення її гуманістичних засад; • опис можливостей застосування у логопедичній практиці; • аналіз переваг й можливих труднощів впровадження. Підготовка короткої таблиці «Технологія – гуманістична спрямованість – практичне застосування»	2		щотижня
Самост. робота	Опрацювати конспекти лекцій. Вміти відповідати на питання до теми. Вміти дискутувати.	8		щотижня
Тема 2. Лекція 2	Актуальність застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інформаційно-комунікативних технологій в роботі логопеда у корекційному процесі мовного розвитку дітей на сучасному етапі.	2		щотижня
Практичне заняття 2	Аналіз кейсів • Розгляд ситуацій роботи вчителя-логопеда з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. • Визначення інноваційних технологій (мнемотехніка, ІКТ, ігрові методи) можна застосувати.	2		щотижня

Таблиця И.3 продовження

Вид заняття /роботи	Назва теми	Кількість годин		Згідно з розкладом
		о/д.ф	з.ф.	
1	2	3	4	5
	- Обґрунтування вибору. Порівняльний аналіз - Порівняти традиційні методи логопедичної роботи та інноваційні технології. - Скласти таблицю «Метод – переваги – обмеження – можливості для інклюзивної освіти».			
Самост. робота	Опрацювання теоретичного матеріалу. Написати коротке есе «Чому інноваційні комунікативно-мовленнєві технології є актуальними для сучасної логопедичної практики».	9		щотижня
Тема 3. Лекція 3	Освітня мнемотехніка (автор Г. Чепурний): визначення, призначення, історія розвитку. Актуальність упровадження «Освітньої мнемотехніки» в сучасній освіті та логопедичній практиці.	2		щотижня
Практичне заняття 3	Практична робота з мнемотренажерами: «Іменник в зображенні» та «Секрети аналогій». Розвиток практичного вміння визначати аналогії за формою, римою, кольором, розміром, смаком та запахом, рухом, тактильними відчуттями, за звуком, суміжні аналогії.	2		щотижня
Самост. робота	Самостійна розробка мнемотренажерів «Іменник в зображенні» та «Секрети аналогій». Адаптація мнемотренажерів до індивідуальних потреб дітей з мовленнєвими порушеннями. Розробка мовленнєвих завдань до цих тренажерів: (склади фразу, речення із запропонованими словами. придумати коротку історію, використовуючи 3-4 слова з мнемотренажера тощо.).	9		щотижня
Тема 4. Лекція 4	Методи та прийоми освітньої мнемотехніки. Метод «Зв'язування». Прийоми: «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Порядкова система». Прийом «Опорний план-конспект». Метод «Підсилення». Прийоми: «Ознака», «Колірний акцент», «Візуалізація», «Понятійний». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Збереження». Прийоми: «Раціональне повторення», «Усвідомлення». Практичне застосування цих методів та прийомів.	2		щотижня
Практичне заняття 4	Практична робота з мнемотренажерами «Смислові блоки», «Вірші та скороговки». - виділення ключових ознак предмета (наприклад, «яблуко – кругле, червоне, солодке»); - використання кольору для акцентування важливих елементів у таблицях чи схемах; - створення наочних образів (малюнки, піктограми) для полегшення запам'ятовування; - узагальнення через понятійні категорії («тварини – дикі/домашні»); використання римованих рядків для закріплення правил орфографії; - побудова асоціативних ланцюгів («дерево – листя – зелений – весна»), що допомагає дітям утримувати інформацію в пам'яті. Практична робота з методичними матеріалами «Цифри та їх таємниці», «Мнемоабетка», застосування посібників у логопедичній практиці.	2		щотижня
Самост. робота	Розробка власних мнемотренажерів «Смислові блоки», «Вірші та скороговки».	9		щотижня
Тема 5. Лекція 5	Поняття про коректурні таблиці, асоціативні картки та концептуальні картки. Застосування коректурних таблиць та асоціативних карток та концептуальних карт в роботі вчителя-логопеда.	2		щотижня
Практичне заняття 5	Робота з коректурними таблицями, концептуальними картами та асоціативними картками. Усвідомлення можливостей коректурних таблиць у роботі з дітьми для засвоєння навчального матеріалу пов'язаного із кольором, формою, орієнтуванням у просторі, рахунком,	2		щотижня

Таблиця И.3 продовження

Вид заняття /роботи	Назва теми	Кількість годин		Згідно з розкладом
		о/д.ф	з.ф.	
1	2	3	4	5
	накопиченням словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення тощо. Розгляд асоціативних карток як засобу активізації словникового запасу дитини з особливими освітніми потребами. Робота з сервісом створення концептуальних карт Mindmap. Складання концептуальних карт для дітей певного віку, а також інтелектуальних карт як засобу спільної роботи з дітьми на занятті.			
Самост. робота	Виконати самостійно одне завдання на вибір: Створення концептуальної карти - Обрати тему згідно з освітньою лінією Базового компоненту дошкільної освіти (наприклад, «Пори року», «Тварини», «Моя сім'я»). - Побудувати концептуальну карту для дітей певного віку, яка допоможе систематизувати знання та розвивати логічне мислення. Розробка асоціативних карток - Створити набір карток для активізації словникового запасу дітей з особливими освітніми потребами. - Запропонувати мовленнєві завдання: добери асоціації, склади речення, придумай коротку історію. Робота з сервісом Mindmap - Скласти інтелектуальну карту (Mindmap) на тему «Осінь», «Тварини» чи «Моя школа». - Продемонструвати, як її можна використати для спільної роботи з дітьми на занятті (наприклад, колективне складання розповіді).	9		
Тема 6. Лекція 6	Технологія ігрової творчості Н. Гавриш та О. Безсонової. Методика розробки коректурних таблиць асоціативних карток та концептуальних карт. Творчість вчителя-логопеда у складанні завдань, вправ, ігор, за змістом коректурних таблиць тощо.	2		щотижня
Практичне заняття 6	Робота з коректурними таблицями Н. Гавриш, О. Безсонової. Знайомство з завданнями до коректурних таблиць. Обговорення можливостей цих завдань для розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення, просторових уявлень дітей з особливими освітніми потребами. Розробка власних завдань.	2		щотижня
Самост. робота	Розробка конспекту логопедичного заняття з використанням коректурних таблиць Н. Гавриш та О. Безсонової.	9		
Тема 7. Лекція 7	Історичні аспекти розвитку технології Г. Альтшулера. Суть технології, основна ідея. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Засоби розвитку нестандартного мислення. Методи творчого мислення. Етапи роботи з ТРВЗ. Застосування технології у ЗДО та ЗЗСО.	2		щотижня
Практичне заняття 7	Застосування методів творчого мислення у логопедичній практиці. Скласти план заняття, де послідовно реалізуються етапи ТРВЗ (постановка проблеми → пошук рішень → вибір оптимального → презентація результату). Розробка вправ для дітей дошкільного віку, яка розвиває нестандартне мислення (наприклад, «Що можна зробити з цеглинкою, крім будівництва?»). Метод фокальних об'єктів: - Взяти два предмети (наприклад, «олівець» і «сонце»). - Скласти 3-4 нових образних словосполучення («сонячний олівець», «олівець-промінь»). Запропонувати дітям скласти речення з цими словосполученнями. Аналогії: - Скласти завдання «На що схожий звук [с]?» (наприклад, «шипіння змії», «шурхіт листя»). Обговорити, як аналогії допомагають дітям краще усвідомлювати фонетичні особливості мовлення. Синектика (поєднання непок'єднуваного): - Запропонувати дітям придумати історію, де «стіл розмовляє» або	2		щотижня

Таблиця И.3 продовження

Вид заняття /роботи	Назва теми	Кількість годин		Згідно з розкладом
		о/д.ф	з.ф.	
1	2	3	4	5
Самост. робота	«дерево співає». Пояснити, як це завдання розвиває уяву та зв'язне мовлення. Міні-проект: - Розробити конспект логопедичного заняття, де використано один із методів творчого мислення. - Включити мету, завдання, приклади вправ та очікувані результати.	9		
Всього		90		

Таблиця И.4

5. Види і зміст поточних контрольних заходів

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів					
1	2	3	4	5					
1	Теоретичне завдання. Тестування на платформі Moodle ЗНУ	Питання для підготовки: Поняття інноваційності та технології. Гуманістична спрямованість інноваційних педагогічних технологій. Класифікація педагогічних технологій. Загально-педагогічні інноваційні підходи. Актуальність застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інформаційно-комунікативних технологій в роботі логопеда у корекційному процесі мовного розвитку дітей на сучасному етапі.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5					
	Практичне завдання: Завдання 1. Скласти таблицю «Традиційні методи – Інноваційні технології: Переваги для логопеда» (навести приклади конкретних вправ для кожного підходу). Завдання 2. Написати есе на тему: «Актуальність застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій у логопедичній практиці» План 1. Вступ (коротко пояснити поняття інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій. Підкреслити їхню актуальність у сучасній освіті та логопедичній практиці). 2. Основна частина (описати гуманістичну спрямованість	Вимоги до оформлення завдання 1. <table><tr><td>Традиційні методи</td><td>Інноваційні технології (назва та короткий опис)</td><td>Переваги для логопеда; приклад вправи (конкретна ситуація чи завдання)</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> Щонайменше 4-5 пар методів/технологій. Переваги повинні бути сформульовані чітко, з акцентом на практичну користь у логопедичній роботі (розвиток лексики, граматики, фонетики, мислення, мовлення). Інноваційні технології мають включати сучасні інструменти (мнемотехніка, коректурні таблиці, асоціативні картки, концептуальні карти, ІКТ-платформи). Вимоги до оформлення завдання 2. 1. Структура есе має містити такі компоненти як вступ, основна частина, висновки. Обсяг есе не менше трьох сторінок, формат Word документу, кегль Times New Roma 14, з обов’язковими	Традиційні методи	Інноваційні технології (назва та короткий опис)	Переваги для логопеда; приклад вправи (конкретна ситуація чи завдання)				1. Максимальна кількість балів за виконання завдання 1 нараховується за такими критеріями: – Повнота виконання (1 бал) – здобувач заповнив усі колонки таблиці, навів приклади вправ. – Точність і відповідність (1 бал) – традиційні методи та інноваційні технології підібрані коректно, приклади вправ відповідають логопедичній практиці. – Практична цінність (1 бал) – вправи можна реально використати у роботі з дітьми. – Креативність (1 бал) – завдання містить оригінальні приклади, нестандартні ідеї. – Оформлення та логічність (1 бал) – таблиця структурована, зрозуміла, оформлена охайно. 2. Максимальна кількість балів за виконання завдання 2 нараховується за такими критеріями:
Традиційні методи	Інноваційні технології (назва та короткий опис)	Переваги для логопеда; приклад вправи (конкретна ситуація чи завдання)							

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
	інноваційних технологій (розвиток мовлення, уваги, мислення, творчості). Навести приклади конкретних технологій. Показати їхні переваги у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, особливо з ООП. 3.Практичний аспект застосування (розкрити можливості використання цих технологій у корекційному процесі (розвиток словникового запасу, формування зв'язного мовлення, активізація комунікативної діяльності), додати приклади вправ чи ігор, які можна застосувати на занятті. 4.Висновок (узагальнити значення інноваційних технологій для логопеда, підкреслити їхню роль у формуванні сучасної, гуманістично орієнтованої педагогіки.	посиланнями на наукові джерела, оформленими відповідно до ДСТУ 2015.	– Змістовність та повнота розкриття теми (1 бал) – Есе чітко пояснює актуальність інноваційних технологій, містить приклади їх застосування у – Аргументованість та практична спрямованість (1 бал) – автор наводить переконливі аргументи, показує практичну цінність технологій для розвитку мовлення дітей. – Структурованість та логічність викладу (1 бал) – текст має чітку структуру (вступ, основна частина, висновок), думки викладені послідовно й логічно. – Креативність та оригінальність (1 бал) – використано власні приклади, авторські ідеї, творчі підходи до пояснення значення інноваційних технологій. – Оформлення літературних джерел (академічна доброчесність) (1 бал) – використані джерела правильно оформлені, дотримано вимог цитування та посилань, відсутні плагіат чи некоректні запозичення.	
Усього за ЗМ 1	2			15
2	Теоретичне завдання. Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Освітня мнемотехніка (автор Г. Чепурний): визначення, призначення, історія розвитку. Актуальність впровадження «Освітньої мнемотехніки» в сучасній освіті та логопедичній практиці. Методика виготовлення мнемотренажерів (для розвитку асоціативного мислення, розвитку зв'язного мовлення, переказу текстів тощо). Методи та прийоми освітньої мнемотехніки. Метод	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		«Зв'язування». Прийоми: «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Порядкова система». Прийом «Опорний план-конспект». Метод «Підсилення». Прийоми: «Ознака», «Колірний акцент», «Візуалізація», «Понятійний». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Збереження». Прийоми: «Раціональне повторення», «Усвідомлення». Практичне застосування цих методів та прийомів.		
	Практичне завдання: Завдання 1. Розробити презентацію-мнемотренажер (один за вибором): а) «Іменник в зображенні»; б) «Секрети аналогії». Завдання 2. Розробити до тренажерів дидактичні мовленнєві вправи.	Вимоги до оформлення завдання 1: 1. Презентації виконуються у форматі PowerPoint, відповідно до наданого зразка. 2. Дидактичні вправи дозволяється розробляти у різних форматах: PowerPoint, LearningApps, Kahoot, Quizlet, Wordwall. Виконане завдання надсилається на відповідну сторінку у СЕЗН ЗНУ Moodle: Вимоги до оформлення завдання 2: 1. Формат подання: електронний (Word, PowerPoint, Canva тощо). 2. Структура опису вправи: назва вправи, мета вправи (які мовленнєві чи когнітивні навички розвиває), матеріали та обладнання (мнемотренажери, картки, таблиці тощо), хід виконання (послідовність дій, інструкції для дітей), очікуваний результат (розвиток лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення, зв'язного мовлення). 3. Методичні вимоги: вправи мають бути адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами, уникати перевантаження текстом, забезпечити наочність. 4. Дотримання правил академічної доброчесності.	1. Максимальна кількість балів за виконання завдання 1 нараховується за такими критеріями: – Змістовність та відповідність темі (2 бали) – презентація відповідає обраній темі, матеріал підібраний коректно. – Креативність та оригінальність (2 бали) – Використано авторські ідеї, нестандартні приклади, творчі підходи до оформлення. – Самостійність виконання завдання (1 бал). 2. Максимальна кількість балів за виконання завдання 2 нараховується за такими критеріями: – Відповідність вправ темі та меті (1 бал) – вправи відповідають обраному мнемотренажеру («Іменник в зображенні» або «Секрети аналогії») та спрямовані на розвиток мовлення. – Методична цінність (1 бал) – вправи враховують вікові особливості дітей, сприяють розвитку словникового запасу, зв'язного мовлення, асоціативного мислення. – Практична реалізація (1 бал) – вправи чітко сформульовані, зрозумілі для використання у	10

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
			логопедичній практиці, мають інструкції для виконання. – Креативність та різноманітність (2 бали) – Завдання містять оригінальні приклади, різні типи мовленнєвих дій (складання речень, розповідей, пошук звуків, асоціації).	
Усього за ЗМ 2	2			15
3	Теоретичне завдання. Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Поняття про коректурні таблиці, асоціативні картки та інтелектуальні картки. Застосування коректурних таблиць та асоціативних карток та концептуальних карт в роботі вчителя-логопеда. Технологія ігрової творчості Н. Гавриш та О. Безсонової. Методика розробки коректурних таблиць асоціативних карток та концептуальних карт. Творчість вчителя-логопеда у складанні завдань, вправ, ігор, за змістом коректурних таблиць тощо.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5
	Практичне завдання: Завдання 1. Розробка дидактичного матеріалу (на вибір): • Створити коректурну таблицю на тему «Весна» або «Школа» тощо. • Розробити набір асоціативних карток («Сонце», «Дерево», «Дім» тощо). • Побудувати концептуальну карту «Моя сім'я» або	Вимоги до виконання та оформлення: 1. Загальні вимоги до виконання першого завдання: робота має бути виконана охайно, без орфографічних і граматичних помилок; формат подання: друкований або електронний (PowerPoint, Canva, Word, LearningApps, Genially тощо); обов'язкове зазначення теми та мети матеріалу. 2. Структура: • Назва (коректурної таблиці, набору карток чи концептуальної карти). • Мета використання (які мовленнєві чи когнітивні навички розвиває). • Зміст (таблиця, картки або карта з чітко	1. Максимальна кількість балів за виконання завдання 1 нараховується за такими критеріями: – Відповідність темі та меті (1 бал) – матеріал відповідає обраній темі та спрямований на розвиток мовлення й мислення дітей. – Методична цінність (2 бали) – завдання враховують вікові особливості дітей, мають практичну користь для логопеда, сприяють розвитку словникового запасу, зв'язного мовлення, асоціативного мислення. – Креативність та оригінальність (1 бал) – використано авторські ідеї, нестандартні	10

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
	«Тварини» тощо. Завдання 2. Розробити конспект логопедичного заняття з використанням коректурних таблиць та завдань до них.	визначеними елементами). • Приклади вправ/завдань для роботи з матеріалом. 3. Методичні вимоги: матеріал має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей; завдання повинні бути спрямовані на розвиток словникового запасу, уваги, пам'яті, зв'язного мовлення, асоціативного мислення. 4. Оформлення та дизайн: візуальні елементи (зображення, символи, кольори) мають бути чіткими, контрастними, доступними для сприйняття дітьми; використання кольорових акцентів для виділення ключових елементів; уникати перевантаження матеріалу зайвими деталями. 5. Академічна доброчесність: використані джерела (картинки, методичні матеріали) – обов'язково має бути зазначене їх походження; заборонено копіювати готові матеріали без авторських доповнень чи адаптації. Вимоги до оформлення другого завдання: конспект має бути виконаний у форматі Word, кегль Times New Roma 14, з дотриманням структури. – Тема заняття. – Мета заняття (корекційна, розвивальна, виховна). – Завдання (мовленнєві, когнітивні, комунікативні). – Обладнання та матеріали (коректурні таблиці, картки, додаткові дидактичні матеріали). Хід заняття: – Організаційний момент. – Дихальні та артикуляційні вправи. – Основна частина (робота з коректурними таблицями, вправи, ігри). – Заклучна частина (підсумок, рефлексія, домашнє завдання). Методичні вимоги: завдання мають бути чітко сформульовані, зрозумілі для дітей; використання коректурних таблиць повинно бути інтегрованим у	прикладі, творчі підходи до оформлення та змісту. Оформлення та академічна доброчесність (1 бал) – матеріал оформлений охайно, грамотно; якщо використані джерела чи ілюстрації – вони коректно зазначені, дотримано принципів академічної доброчесності. 2. Максимальна кількість балів за виконання завдання 2 нараховується за такими критеріями: – Відповідність темі та меті (1 бал) – Конспект відповідає темі заняття, вправи побудовані на основі коректурних таблиць, спрямовані на розвиток мовлення та мислення дітей. – Методична цінність (1 бал) – завдання враховують вікові та індивідуальні особливості дітей, мають практичну користь для логопеда, сприяють розвитку уваги, пам'яті, словникового запасу. – Структурованість та логічність (1 бал) – конспект має чітку структуру логопедичного заняття (мета, завдання, хід заняття, вправи..., підсумок), матеріал подано послідовно й зрозуміло. – Креативність та оригінальність (1 бал) – використано авторські ідеї, нестандартні приклади вправ, творчі підходи до роботи з коректурними таблицями. – Оформлення та академічна доброчесність (1 бал) – конспект оформлений охайно, грамотно; якщо використані джерела чи ілюстрації – вони коректно зазначені, дотримано принципів академічної	

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів					
1	2	3	4	5					
		мовленнєву діяльність (пошук звуків, складання речень, коротких розповідей); вправи мають враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей; обов'язково зазначити очікувані результати (що розвивається: увага, пам'ять, словниковий запас, зв'язне мовлення).Виконане завдання надсилається на відповідну сторінку у СЕЗН ЗНУ Moodle:	добросовісності.						
Усього за ЗМ 3	2			15					
4	Теоретичне завдання. Тестування на платформі СЕЗН ЗНУ Moodle	Питання для підготовки: Історичні аспекти розвитку технології Г. Альтшулера. Суть технології, основна ідея. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Засоби розвитку нестандартного мислення. Методи творчого мислення. Етапи роботи з ТРВЗ. Застосування технології у ЗДО та ЗЗСО.	Тестування передбачає надання відповідей на 10 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється у 0,5 бали.	5					
	Практичне завдання: Завдання 1. Скласти коротку таблицю «Методи ТРВЗ – приклад застосування у ЗДО/ЗЗСО». Визначити, які методи найбільше сприяють розвитку нестандартного мислення дошкільників з особливими освітніми потребами. Завдання 2. Розробити дидактичну вправу або гру за одним із методів ТРВЗ. Описати правила гри та очікуваний результат (розвиток мовлення, мислення, творчості).	Вимоги до виконання завдання 1 1. Структура таблиці <table><tr><td>Назва методу ТРВЗ.</td><td>Короткий опис суті методу.</td><td>Приклад застосування у ЗДО/ЗЗСО (конкретна вправа, гра, ситуація).</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> 2. Зміст: має включити щонайменше 4-5 методів ТРВЗ. Приклади мають бути адаптовані до вікових та індивідуальних особливостей дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. Визначити, які методи найбільше сприяють розвитку нестандартного мислення дошкільників з особливими освітніми потребами (короткий висновок після таблиці). Вимоги до виконання завдання 2.	Назва методу ТРВЗ.	Короткий опис суті методу.	Приклад застосування у ЗДО/ЗЗСО (конкретна вправа, гра, ситуація).				1. Максимальна кількість балів за виконання завдання 1 нараховується за такими критеріями: – Змістовність та відповідність темі (1 бал) – у таблиці наведені основні методи ТРВЗ, приклади їх застосування у ЗДО/ЗЗСО; – Методична цінність (1 бал) – приклади вправ чи ситуацій демонструють практичну користь для розвитку творчого та нестандартного мислення дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. – Структурованість та логічність (1 бал) – таблиця має чітку структуру (метод – приклад застосування), інформація подана послідовно й зрозуміло. – Креативність та оригінальність (1 бал) – використано авторські приклади, нестандартні ідеї, творчі підходи до
Назва методу ТРВЗ.	Короткий опис суті методу.	Приклад застосування у ЗДО/ЗЗСО (конкретна вправа, гра, ситуація).							

Таблиця II.4 продовження

№ змістового модуля	Вид поточного контрольного заходу	Зміст поточного контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		1. Обрати один метод ТРВЗ (чітко зазначити, який метод використано). 2. Опис вправи/гри: назва вправи або гри; правила гри (послідовність дій, інструкції для дітей); матеріали та обладнання (за потреби). 3. Очікуваний результат. • Які мовленнєві та когнітивні навички розвиває (лексика, граматики, фонетика, асоціативне мислення, творчість). • Як вправа сприяє розвитку нестандартного мислення дітей.	– пояснення застосування методів. Оформлення та академічна доброчесність (1 бал) – робота оформлена охайно, грамотно; якщо використані джерела чи методичні матеріали, то вони коректно зазначені, дотримано принципів академічної доброчесності. 2. Максимальна кількість балів за виконання завдання 2 нараховується за такими критеріями: – Відповідність методу ТРВЗ (1 бал) – вправа або гра побудована на конкретному методі ТРВЗ і це чітко зазначено. – Методична цінність (1 бал) – завдання спрямоване на розвиток мовлення, мислення та творчості дітей, враховує вікові та індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами. – Чіткість опису правил (1 бал) – правила гри сформульовані зрозуміло, послідовно, доступно для виконання дітьми. – Креативність та оригінальність (1 бал) – використано авторські ідеї, нестандартні приклади, творчі підходи до реалізації методу. – Оформлення та академічна доброчесність (1 бал) – вправа або гра оформлена охайно, грамотно, якщо використані джерела чи ілюстрації, то вони коректно зазначені, дотримано принципів академічної доброчесності.	
Усього за ЗМ 4	2			15
Усього за ЗМ	8			60

Таблиця И.5

Підсумковий семестровий контроль

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
Залік	Теоретичне завдання: тестування	Поняття інноваційності та технології. Гуманістична спрямованість інноваційних педагогічних технологій. Класифікація педагогічних технологій. Загально-педагогічні інноваційні підходи. Актуальність застосування інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій та інформаційно-комунікативних технологій в роботі логопеда у корекційному процесі мовного розвитку дітей на сучасному етапі. Освітня мнемотехніка (автор Г. Чепурний): визначення, призначення, історія розвитку. Актуальність упровадження «Освітньої мнемотехніки» в сучасній освіті та логопедичній практиці. Методика виготовлення мнемотренажерів (для розвитку асоціативного мислення, розвитку зв'язного мовлення, переказу текстів тощо). Методи та прийоми освітньої мнемотехніки. Метод «Зв'язування». Прийоми: «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Порядкова система». Прийом «Опорний план-конспект». Метод «Підсилення». Прийоми: «Ознака», «Колірний акцент», «Візуалізація», «Понятійний». Практичне застосування цих прийомів в педагогічній практиці. Метод «Збереження». Прийоми: «Раціональне повторення», «Усвідомлення». Практичне застосування цих методів та прийомів. Поняття про коректурні таблиці, асоціативні картки та інтелектуальні картки. Застосування коректурних таблиць та асоціативних карток та концептуальних карт в роботі вчителя-логопеда. Технологія ігрової творчості Н. Гавриш та О. Безсонової. Методика розробки коректурних таблиць асоціативних карток та концептуальних карт. Творчість вчителя-логопеда у складанні завдань, вправ, ігор, за змістом коректурних таблиць тощо. Історичні аспекти розвитку технології Г. Альтшулера. Суть технології, основна ідея. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Засоби розвитку нестандартного мислення. Методи творчого мислення. Етапи роботи з ТРВЗ. Застосування технології у ЗДО та ЗЗСО.	Тестування передбачає надання відповідей на 20 запитань. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал	20
	Практичне завдання:	Завдання 1. Побудувати власну концептуальну карту на одну із запропонованих тем: «Моя сім'я», «Дитячий садок», «Пори року», «Тварини», «Рослини», «Овочі», «Фрукти», «Школа» тощо.	1. Максимальна кількість балів за виконання завдання 1 нараховується за такими критеріями:	20

Таблиця II.5 продовження

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		Завдання 2. Скласти на її основі серію із 5-ти конспектів логопедичних занять за заявленою темою, включивши у конспекти мовленнєві вправи, роботу з мнемотренажерами, коректурними таблицями, спрямованих на розвиток лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення та зв'язного мовлення. Вимоги до виконання завдання 1. Вибір теми (обрати одну із запропонованих тем, вона має бути актуальною для мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами). Структура концептуальної карти: → Центральне поняття (основна тема) → гілки першого рівня (ключові підтематики) → підгілки другого рівня (деталізація понять, приклади) → логічні зв'язки між елементами мають бути чітко простежувані. Методичні вимоги: карта повинна відображати можливості для розвитку лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення та зв'язного мовлення дитини з особливими освітніми потребами; враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей (у тому числі з особливими освітніми потребами); бути придатною для використання у логопедичній практиці. Оформлення: використання чітких візуальних елементів (кольори, символи, ілюстрації); грамотність у написанні; уникати перевантаження карти зайвими деталями, забезпечити доступність для сприйняття дітьми. Академічна доброчесність: якщо використані джерела чи ілюстрації – обов'язково зазначити їх походження; заборонено копіювати готові карти без авторських доповнень чи адаптації. Вимоги до виконання завдання 2. Загальні вимоги. Робота має бути виконана без орфографічних і граматичних помилок, формат подання: друкований або електронний Word, Times New Roma 14, обов'язково зазначити тему, мету та завдання кожного заняття. Дотримання структури логопедичного заняття у кожному конспекті. Методичні вимоги. У кожному конспекті мають бути вправи, спрямовані на розвиток: лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення, зв'язного мовлення, відповідно до теми та етапів логопедичного заняття. Використання мнемотренажерів та коректурних таблиць має бути інтегрованим у мовленнєву діяльність. Завдання повинні враховувати	Відповідність темі та меті (2 бали) – концептуальна карта побудована на заявлену тему, відображає основні мовленнєві та пізнавальні аспекти, які відповідають меті логопедичної практики. – Структурованість та логічність (2 бали) – карта має чітку структуру: центральне поняття, гілки, підгілки; логічні зв'язки між елементами простежуються, інформація подана послідовно. – Методична цінність (2 бали) – карта може бути використана у логопедичній роботі для розвитку лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення та зв'язного мовлення. Враховано вікові та індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами. – Креативність та оригінальність (2 бали) – використано авторські ідеї, нестандартні приклади, творчі підходи. Карта має елементи, що стимулюють уяву та нестандартне мислення дітей. – Оформлення та академічна доброчесність (2 бали) – робота оформлена охайно, грамотно, з використанням візуальних акцентів (кольори, символи, ілюстрації). Якщо використані джерела чи ілюстрації, то вони мають бути коректно зазначені. –	

Таблиця II.5 продовження

Форма	Види підсумкових контрольних заходів	Зміст підсумкового контрольного заходу	Критерії оцінювання	Усього балів
1	2	3	4	5
		вікові та індивідуальні особливості дітей (у тому числі з особливими освітніми потребами). 1. Академічна доброчесність. Якщо використані джерела чи ілюстрації – обов’язково зазначити їх походження. Заборонено копіювати готові конспекти без авторських доповнень чи адаптації.	2. Максимальна кількість балів за виконання завдання 2 нараховується за такими критеріями: Відповідність темі та меті (2 бали) – Конспекти побудовані на основі обраної концептуальної карти. Вправи та матеріали відповідають заявленій темі та спрямовані на розвиток мовлення дітей. – Методична цінність (2 бали) – у конспектах використано різні інструменти (мнемотренажери, коректурні таблиці, асоціативні прийоми). Завдання спрямовані на розвиток лексики, граматики, фонетики, асоціативного мислення та зв’язного мовлення. – Структурованість та логічність (2 бали) – кожен конспект має чітку структуру, вправи подані послідовно, логічно, з урахуванням етапів заняття. – Креативність та оригінальність (2 бали) – використано авторські ідеї, нестандартні приклади, творчі підходи до вправ та ігор. – Самостійність виконання (2 бали).	
Усього за підсумковий семестровий контроль				40

Таблиця И.6

Шкала оцінювання: національна та ECTS

За шкалою ECTS	За шкалою університету	За національної шкалою	
		Екзамен	Залік
A	90 – 100 (відмінно)	5 (відмінно)	Зараховано
B	85 – 89 (дуже добре)	4 (добре)	
C	75 – 84 (добре)		
D	70 – 74 (задовільно)		
E	60 – 69 (достатньо)		
FX	35 – 59 (незадовільно – з можливістю повторного складання)	2 (незадовільно)	Не зараховано
F	1 – 34 (незадовільно – з обов’язковим повторним курсом)		

ОСНОВНІ НАВЧАЛЬНІ РЕСУРСИ**Рекомендована література.****Основна:**

1. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей : методичні рекомендації щодо використання таблиць. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 256 с.
2. Дмитренко А. П. Інноваційні технології у дошкільній освіті. Суми : Університетська книга, 2021. 80 с. URL: <https://www.yakaboo.ua/ua/innovacijni-tehnologii-doshkil-noi-osviti-navchal-po-metodichnij-posibnik.html?srsId=AfmBOoo2PnaWDrSDNAD9bRY3eFLclgwyVK1Vezrv263rKBeEKQ89TMWY>
3. Леонова Н. А. Інноваційні технології розвитку творчого мислення дітей : ТРВЗ у практиці педагога : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2022. 72.
4. Туріщева Н. В. ТРВЗ – засіб нестандартного мислення дошкільників : методичні матеріали. Київ : Освіта, 2021. 60 с.
5. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

Додаткова:

1. Брежнєва О. Г. Гавриш Н. В., Використання графічних організаторів у процесі викладання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 4. С. 77-84. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2020.219081>
2. Гавриш Н. В. Мнемотехніка як інноваційна технологія розвитку мовлення дошкільників. *Дошкільна освіта*. 2023. № 2. С. 15-21.
3. Гавриш Н. В., Кіндрат І. М. Концептуальні таблиці як інноваційний інструмент розвитку мислення дошкільників. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2021. Вип. 2. С. 95-101.
4. Лайтан О. П. Практичне застосування освітньої мнемотехніки у формуванні мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2021. № 7. С. 34-38.
5. Методика використання ТРВЗ у корекційній роботі логопеда : практичний посібник. Харків : Основа, 2023. 80 с.
6. Чепурний Г. А. Використання освітньої мнемотехніки у формуванні зв'язного мовлення молодших школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2021. Вип. 2. С. 112-118.
7. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка у практиці логопеда : методичні аспекти. *Логопедія та інклюзивна освіта: сучасні виклики*. 2022. № 1. С. 67-74.

Інформаційні ресурси:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21>
2. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/wp->

content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf

3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

5. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

Таблиця И.7

7. Регуляції і політики курсу

Концепція викладання	
❖ Мета – створити комфортне середовище для вашого навчання.	
❖ Протягом семестру очікуємо від вас на постійний зворотній зв'язок.	
❖ Діалог буде здійснюватися під час аудиторних занять та на платформах Moodle або Zoom, а також додатково ви можете використовувати електронну пошту, Viber, (номер на сторінці курсу в Moodle).	
❖ Під час листування, обов'язково вказуйте власне ім'я та прізвище, номер групи та назву дисципліни.	
❖ Ваша робоча адреса електронної пошти має містити ваші справжні прізвище та ім'я. Дана вимога пов'язана з великою кількістю здобувачів, з якими викладач веде листування протягом семестру.	
❖ Якщо у вас виникли складнощі при виконанні завдань, ви завжди можете звернутися за допомогою.	
❖ У кожного завдання передбачено певний термін виконання.	
❖ Терміни виконання завдань ви побачите на сторінці курсу в СЕНЗ ЗНУ Moodle.	
❖ Якщо ви не встигаєте з поважних причин – ви маєте попередити викладача, і домовимось про наступний термін здачі виконаного завдання, але намагайтеся встигати виконувати завдання вчасно.	
❖ При оформленні письмових робіт ви маєте перевірити орфографію та дотримуватись певних вимог щодо оформлення робіт.	
❖ Означені вимоги ви також знайдете на сторінці курсу СЕНЗ ЗНУ Moodle.	
❖ При виконанні робіт дотримуйтесь <i>академічної доброчесності</i> .	
❖ Для успішного навчання, під час аудиторних або віртуальних занять намагайтеся виявляти активність, беріть участь в обговоренні проблемних питань; вносьте свої пропозиції та ставте запитання – спільно ми завжди знайдемо відповідь!	
❖ Під час занять он-лайн мають бути увімкнені екрани та налаштовані мікрофони.	
❖ Он-лайн заняття проводитимуться на платформі Zoom.	
❖ Завчасно встановіть означений додаток на ваш пристрій.	
❖ Бажано використовувати комп'ютер або ноутбук.	
❖ Посилання на заняття ви будете отримувати на свої електронні адреси або у групи Viber.	
❖ Деякі завдання передбачають роботу в мікрогрупі. Це може бути від 2 до 5 учасників.	
❖ Склад мікрогруп може бути довільний (за вашим бажанням) та нормований (за призначенням викладача).	
❖ Під час роботи у мікрогрупі намагайтеся розподіляти обов'язки рівномірно. Доцільно обирати/призначати <i>відповідального</i> за виконання певного завдання. Це дозволить вам навчитись ефективно працювати в команді!	
❖ Оцінки (бали) ви можете побачити на сторінці курсу в СЕНЗ ЗНУ Moodle (на сторінці курсу у вкладці «Цей курс» ви знайдете «Журнал оцінок»). Якщо вам необхідні будуть пояснення – звертайтеся до викладача.	
❖ Додаткові бали можна отримати за наукову студентську роботу, яка передбачає проведення дослідження у межах тематики курсу та підготовку до публікації у наукових збірках або до участі у конкурсі студентських наукових робіт. Детальніше про наукову роботу можна дізнатися під час консультацій.	
❖ Крім того, додаткові бали можна отримати завдяки вашим здобуткам через неформальну освіту. Детальніше за посиланням: http://sites.znu.edu.ua/navchalnyj_viddil/3647.ukr.html – Положення ЗНУ про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті	

ДОДАТОК И.1

Таблиця И.1

Узагальнений зміст дисципліни
«Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» у контексті
індивідуалізації, диференціації та інклюзії

Змістовий модуль	Методичний акцент	Зв'язок з індивідуалізацією, диференціацією та інклюзією
Змістовий модуль 1. Технології та інноваційність	Ознайомлення з поняттям інноваційності, класифікацією педагогічних технологій, їх гуманістичною спрямованістю	<i>Індивідуалізація:</i> добір технологій відповідно до рівня мовленнєвої готовності дітей різних вікових категорій та освітніх потреб; <i>Диференціація:</i> варіювання складності завдань; <i>Інклюзія:</i> використання інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій з метою корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їхньої участі у навчальному процесі через адаптацію методичних прийомів та створення умов для рівного доступу до освітніх можливостей.
Змістовий модуль 2. Освітня мнемотехніка (автор Г. Чепурний)	Використання технології освітньої мнемотехніки для розвитку пам'яті, уваги, мислення, лексики та зв'язного мовлення	<i>Індивідуалізація:</i> адаптацію мнемотренажерів до мовленнєвих потреб дітей з особливими освітніми потребами; <i>Диференціація:</i> розподіл завдань за рівнем складності: від простих асоціативних вправ до складних завдань на побудову зв'язної розповіді. Використання групових та індивідуальних форм роботи, що дозволяє врахувати різний рівень мовленнєвої підготовки дітей. <i>Інклюзія:</i> створення мнемотренажерів та матеріалів у доступних форматах (візуальні образи, кольорові акценти, піктограми, римовані рядки), що полегшують сприйняття для дітей з особливими освітніми потребами; здоров'язбережувальний потенціал методик; підвищення ефективності засвоєння нової інформації; розвиток комунікативних і пізнавальних здібностей; формування логічного та образного мислення, навичок самонавчання; підвищення упевненості дитини у власних можливостях.
Змістовий модуль 3. Технологія ігрової творчості (автори Н. Гавриш, О. Безсонова)	Робота з коректурними таблицями, асоціативними, концептуальними та інтелектуальними картками	<i>Індивідуалізація:</i> добір завдань відповідно до рівня розвитку мовлення; робота з коректурними таблицями дозволяє поєднувати мовленнєві завдання з сенсорно-пізнавальними компонентами (колір, число, буква, величина, просторові ознаки), що створює умови для цілісного розвитку особистості дитини.

Таблиця И.1 продовження

Змістовий модуль	Методичний акцент	Зв'язок з індивідуалізацією, диференціацією та інклюзією
		<i>Диференціація:</i> варіативність карток, таблиць, та завдань до них відповідно до вікових та мовленнєвих можливостей дітей; <i>Інклюзія:</i> творча взаємодія з педагогами; можливість використання у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки; розвиток мовленнєвої активності; сприяння соціалізації дітей та формуванню навичок співпраці; створення умов для емоційної підтримки (ситуації успіху, підвищення впевненості у власних можливостях).
Змістовий модуль 4. Технологія ТРВЗ (автор Г. Альтшулер)	Методи розвитку творчого мислення (аналогія, синектика, фокальні об'єкти)	<i>Індивідуалізація:</i> підтримка самобутності дитини, розвиток його здатності до самостійного вибору шляхів розв'язання завдань; усвідомлення дитиною своїх сильних та слабких сторін в мисленні та формування індивідуальної освітньої траєкторії. <i>Диференціація:</i> різноманітність форм і методів роботи з урахуванням особливостей дітей; різні рівні складності завдань; адаптація завдань до різних предметних сфер. <i>Інклюзія:</i> створення комфортних умов для участі дітей з різними можливостями у творчих завданнях; розвиток емпатії; можливість адаптації навчального матеріалу до потреб кожної дитини.

ДОДАТОК И.2

Опис технологій використаних у силабусі вибіркової дисципліни «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці»

Технологія «Освітня мнемотехніка», розроблена доктором педагогічних наук та освітнім технологом Г. А. Чепурним, ґрунтується на використанні методів і прийомів, спрямованих на активізацію пам'яті та розвиток її логічних форм. Вона забезпечує вдосконалення словесно-логічної пам'яті та мисленнєвої діяльності дітей, формуючи навички аналізу, виділення властивостей і ознак предметів, порівняння явищ, узагальнення та класифікації об'єктів за спільними характеристиками. Особливе значення має встановлення смислових зв'язків, адже розумові операції, засвоєні на певному рівні, стають основою для логічного запам'ятовування.

У методичному арсеналі освітньої мнемотехніки представлено низку методів, взаємозв'язок та узгодженість застосування яких дають підстави розглядати її як цілісну педагогічну технологію.

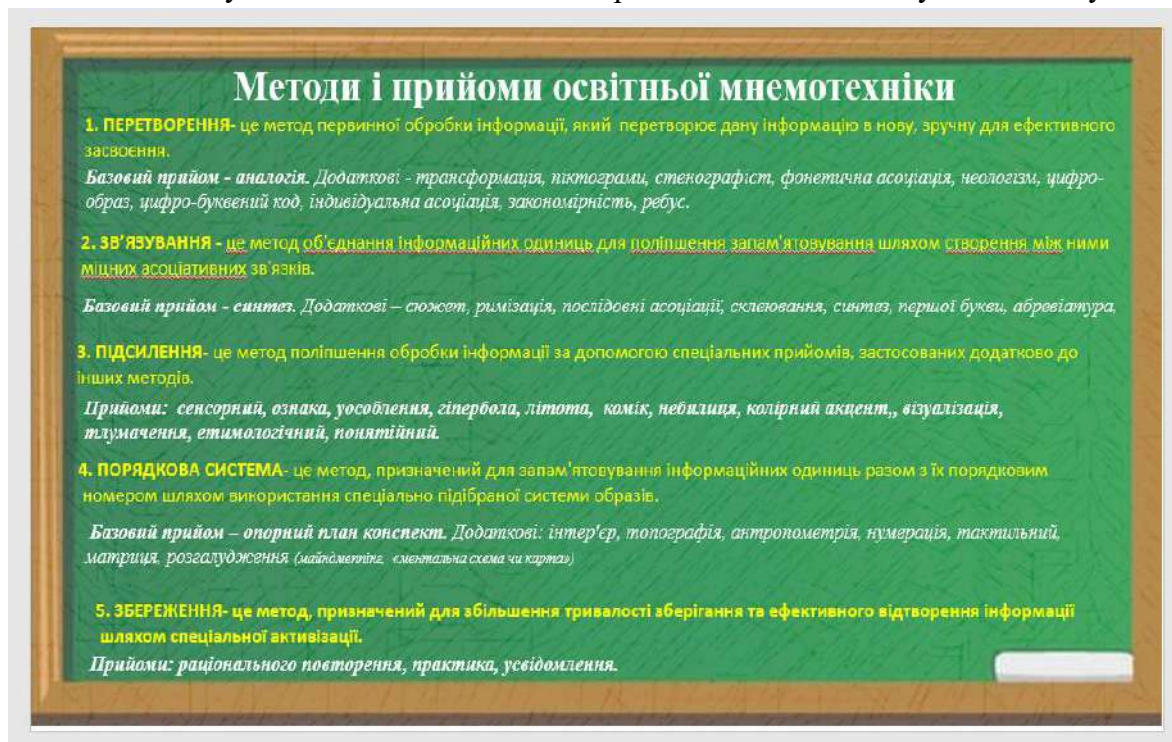


Рисунок – И.2.1 Скріншот презентації Г. Чепурного «методи і прийоми освітньої мнемотехніки»

Мнемотехнічні методи та прийоми розширюють інструментарій педагогів, зокрема вчителів-логопедів, надаючи їм можливість ефективно застосовувати як індивідуальні, так і групові підходи для вирішення різноманітних освітніх завдань і досягнення поставлених цілей. Пошук аналогій та виявлення логічних закономірностей, формування асоціативних зв'язків у цікавій ігровій розвивальній формі сприяє вдосконаленню практичних комунікативних навичок і стимулює пізнавальну активність, що має особливе значення для дітей з особливими освітніми потребами.

Приклади використання базового мнемотехнічного прийому «аналогія»

Завдання 1. Знайди іменник в зображенні

Мета: Сформувати навички пошуку аналогій між інформаційними одиницями, що треба запам'ятати за: спільними ознаками, властивостями, якостями, тенденціями розвитку тощо. Навчити дитину легко і ефективно створювати «асоціативний куш» відповідно до конкретного об'єкту.

Пояснення (за словами автора Г. Чепурного) [261, с.35] – На початковому етапі пропонується застосування техніки «5+1», що передбачає використання п'яти слів та одного опорного образу (фото-листівки). Її методологічне обґрунтування спирається на концепцію «мінімального числа Міллера», згідно з якою середньостатистична людина здатна утримувати у робочій пам'яті $7 (\pm 2)$ об'єктів. Вибір п'яти слів відповідає нижній межі цього діапазону, що забезпечує оптимальне когнітивне навантаження. Крім того, коли дитина легко знаходить п'ять асоціативних слів в одному зображенні, психологічно значно простіше відшукати й один опорний образ, що підсилює ефективність мнемотехнічного прийому.

Завдання можуть виконуватися у різних форматах: як дидактичні настільні ігрові вправи, у вигляді мультимедійних презентацій PowerPoint або з використанням навчально-ігрової онлайн-платформи LearningApps. У подальшому, коли у дітей формується навичка пошуку аналогій, спектр можливих засобів значно розширюється: для виконання завдань може використовуватися будь-яке зображення, розміщене у друкованих чи електронних джерелах, у мережі Інтернет, а також у навколишньому середовищі – мурали, вітрини, настінні розписи, предмети побуту чи елементи міського простору. Важливо, що такі образи можуть бути доступними будь-де, у природному та соціальному оточенні дітей, що робить навчальний процес більш наближеним до їхнього життєвого досвіду. Такий підхід сприяє розвитку гнучкого мислення, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу.



Рисунок – II.2.2 Іменник в зображенні (автор Г. Чепурний)

Аналізуючи вище зазначені рисунки, слід зазначити, що добір аналогій здійснювався: море – аналогія за кольором; сонце – аналогія за формою; акула – через метафоричне перенесення ознаки, що символізує загрозу, силу та небезпеку; шкарпетки – як неочікувані, креативні зіставлення, що шкарпетки можуть бути пов'язані з деталями одягу людини на фото; трактор – аналогія пов'язана з дією (пахати, обробляти землю). Такі аналогії розвивають гнучкість мислення та здатність знаходити зв'язки між різними об'єктами за різноманітними ознаками, діями тощо. Діти вчаться бачити у звичайних предметах нові смисли й образи, що стимулює уяву та мовленнєву активність. Виконання подібних вправ створює умови для легкого й емоційно привабливого накопичення словникового запасу, а також сприяє закріпленню сенсорних еталонів (кольору, форми, просторових характеристик). У подальшому такі завдання можуть ускладнюватися й трансформуватися у вправи на звуко-буквений аналіз, складання речень та встановлення синтаксичних зв'язків, формування зв'язних висловлювань і розповідей. Таким чином, мнемотехнічні прийоми забезпечують поступове розширення мовленнєвих можливостей дітей, інтегруючи когнітивний, сенсорний та комунікативний розвиток у єдину систему навчально-корекційної роботи.



Рисунок – И 2.3 Зразок мнемотренажера «Іменник в зображенні» (автор Н. Соха)

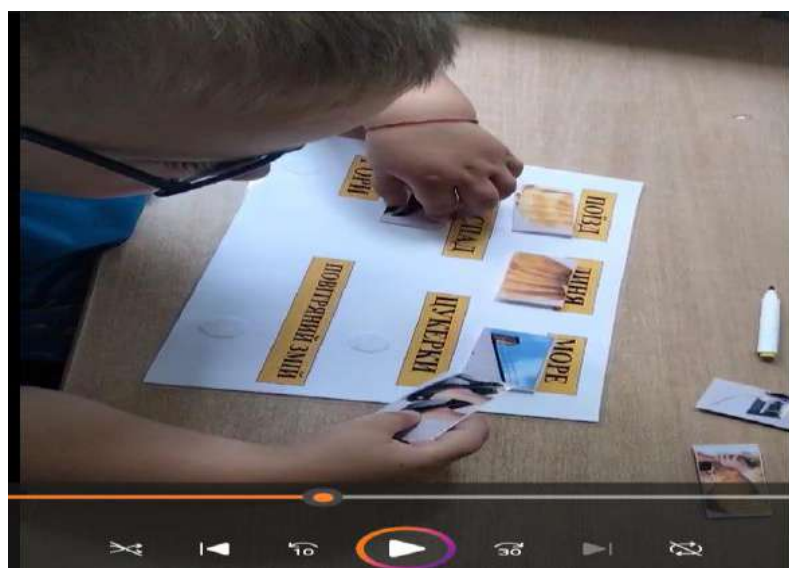


Рисунок – И.2.4 Скріншот відео використання мнемотренажера «Іменник в зображенні» на логопедичному занятті автором Н. Соха

Під час практичного застосування мнемотренажерів встановлено, що навіть діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями (логоневроз, моторна алалія, дизартрія тощо) здатні відносно легко та у короткі терміни накопичувати активний словниковий запас. Це свідчить про ефективність використання мнемотехнічних прийомів у корекційно-розвитковій роботі, оскільки вони забезпечують інтенсивне засвоєння лексичних одиниць, стимулюють мовленнєву активність та сприяють формуванню комунікативної компетентності навіть у дітей з вираженими труднощами мовленнєвого розвитку.

Одним із цікавих мнемотренажерів, що застосовуються у практиці, є вправа «Знайди аналогію». Це ускладнений варіант пошуку аналогій. Г. Чепурний пропонує здійснювати пошук аналогій за певними ознаками: за кольором, темою, розміром, способом руху, за смаковими якостями, за дотиковими відчуттями, за суміжними ознаками та добираючи риму.

У процесі виконання вправи «Знайди аналогію» діти розвивають фонематичне сприйняття завдяки добору аналогій за римою, формують уміння узагальнювати через пошук аналогій за тематичною ознакою, а також навчаються встановлювати прямі та непрямі асоціативні зв'язки між

предметами. Це сприяє не тільки розширенню словникового запасу, а й поглибленню світоглядних уявлень, оскільки діти починають бачити багатовимірні зв'язки між явищами та об'єктами навколишнього світу. Освітній ефект полягає у комплексному розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності: від сенсорного та когнітивного рівня до синтаксичного структурування висловлювань і формування зв'язних розповідей.

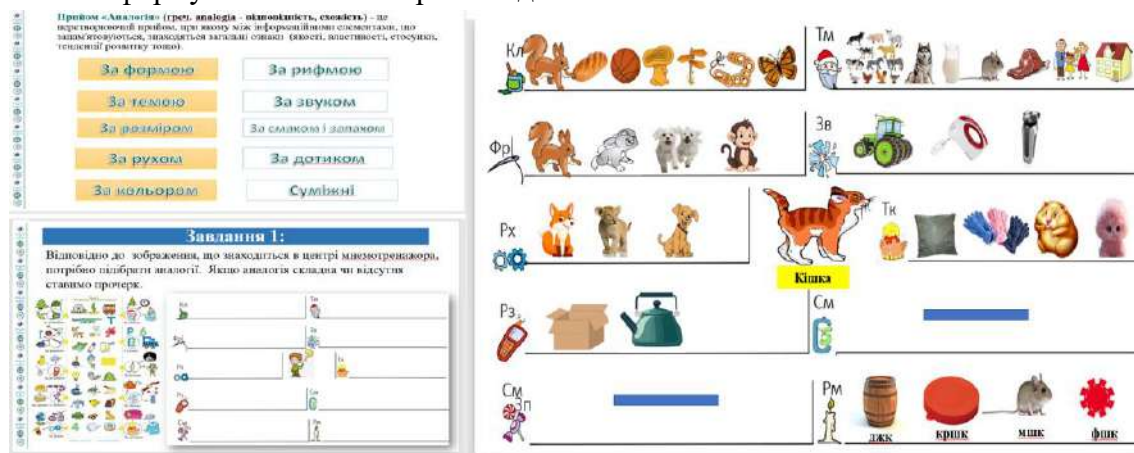


Рисунок – И 2.4 Приклад мнемотренажера «Знайди аналогію» розробленого за технологією Г. Чепурного автором дослідження Н. Соха

Освітня мнемотехніка, розроблена Г.Чепурним, характеризується широким спектром можливостей у створенні мовленнєвих завдань для роботи вчителя-логопеда. Вона охоплює всі основні мовні аспекти та сприяє формуванню зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Також технологія освітньої мнемотехніки пропонує методики: вивчення віршів, вивчення словникових слів, роботи з літературним текстом, засвоєння складу числа, таблиці множення тощо.

Застосування технології «Освітня мнемотехніка» має особливу актуальність для інклюзивної освіти, адже її методи належать до здоров'язберезувальних, сприяють підвищенню результативності засвоєння нових знань, розвивають комунікативні та пізнавальні здібності, формують творче, логічне й образне мислення, навички самостійного навчання та підсилюють упевненість у власних можливостях завдяки створенню ситуацій успіху, знімаючи тривожність та напруження. Важливою перевагою застосування технології «Освітня мнемотехніка» у корекційній діяльності є можливість для педагога чи вчителя-логопеда самостійно створювати різноманітні мнемотренажери, які полегшують засвоєння інформації та базуються на методичних прийомах мнемотехніки.



Рисунок – И 2.5 Сертифікат про проходження програми підвищення кваліфікації за темою «Освітня мнемотехніка» Соха Н.В.

ДОДАТОК И.3

Технологія формування інформаційно-ігрової творчості

Н. Гавриш та О. Безсонової [40]

Теоретичний фундамент технології коректурних таблиць ґрунтується на ключових положеннях психологічної науки: концепції зони найближчого розвитку, діяльнісного підходу, принципах вікової періодизації та навчальної діяльності, а також інноваційних технологіях розвитку творчих здібностей (ТРВЗ). Така інтеграція забезпечує наукову обґрунтованість методики та її ефективність у формуванні когнітивного й мовленнєвого розвитку дошкільників. Автори зазначають, що коректурні таблиці мають значний потенціал для використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки їхня структурованість, наочність та ігровий формат створюють умови для компенсації порушених функцій, розвитку сенсорних еталонів, активізації мовленнєвої діяльності та формування навичок комунікації. Завдяки варіативності завдань та можливості індивідуалізації навчального процесу технологія виступає ефективним інструментом корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у освітній простір.

Концептуальними засадами технології коректурних таблиць є перехід від фрагментарного накопичення інформації дитиною до побудови цілісної, системної моделі світу. Інформаційно-ігрові поля виступають інструментом, що трансформує пасивне споглядання у активну інтелектуальну діяльність, у процесі якої дитина стає суб'єктом пізнання. Коректурна таблиця – це багатофункціональна матриця (від 9 до 25 клітинок), наповнена тематично дібраними предметними зображеннями, цифрами, буквами або символами. Етимологія назви «коректурна таблиця» розкриває її глибинну методичну суть, оскільки це засіб, що дозволяє «коригувати» сприйняття об'єктів, пропонуючи дитині поглянути на знайомі явища під новим ракурсом, виявити приховані зв'язки та уточнити існуючі уявлення. Структура посібника, що включає обов'язкову нумерацію клітинок та підписи друкованим шрифтом, створює жорстку, але гнучку систему координат для зорового та розумового руху. Такий підхід забезпечує впорядкованість знань, наукову обґрунтованість методу, що базується на фундаментальних психолого-педагогічних закономірностях розвитку дітей.

Методологічні вимоги до проектування та дизайну коректурних таблиць визначаються візуальною якістю та структурною логікою посібника, що безпосередньо впливають на рівень когнітивного навантаження дитини.

Для молодшого дошкільного віку оптимальним є використання таблиць із 9-12 клітинками (максимум 16), тоді як у старшому віці обсяг інформаційного поля може розширюватися до 20-25 клітинок відповідно до зростання обсягу уваги та пам'яті. Зображення мають бути предметними, реалістичними та чіткими, із забезпеченням естетичної однотипності (лише фотографії або лише малюнки), що запобігає когнітивному дисонансу. Важливою умовою є використання ізольованих об'єктів без зайвого фону, оскільки додаткові деталі відволікають дитину від основного завдання. Варіативність виконання передбачає застосування не тільки кольорових, а й контурних таблиць, що дозволяє інтегрувати завдання на розфарбовування та поєднувати когнітивну діяльність із розвитком дрібної моторики. Обов'язкова нумерація клітинок та підписи друкованим шрифтом сприяють формуванню «частотного словника», коли дитина мимовільно зчитує графічний образ слова та зіставляє його з картинкою, що створює основу для високої техніки читання у майбутньому. Потенціал таблиці розкривається лише за умови використання системи інтелектуальних завдань, які забезпечують перехід від простого сприйняття до активної аналітичної діяльності. Коректурні таблиці виступають універсальним інтегратором освітніх ліній, забезпечуючи формування

комплексних компетенцій у дошкільників, що відповідає вимогам Базового компоненту дошкільної освіти. Вони стимулюють мовленнєву активність через лексичні та фонетичні вправи, завдяки складанню історій за обраними картинками та аргументації власних відповідей. Використання таблиць сприяє розвитку математичної грамотності та просторового орієнтування, оскільки діти вправляються у рахунок, встановленні послідовностей та засвоєнні просторових термінів («перед», «за», «поряд», «між», «вище», «нижче», «над», «під»), що посилюється застосуванням предметів-замінників (фішок, геометричних фігур). Технологія також розвиває креативність і цілісність знань, виходячи за межі простої класифікації та формуючи розуміння міжпредметних зв'язків, як-от у таблиці «Квіти», де діти усвідомлюють взаємозалежність рослин, комах, професій та сезонних змін. Ефективність методу визначається типом запитань: репродуктивні завдання є підготовчим етапом, тоді як проблемно-пошукові питання стимулюють аналітичне мислення, швидкість реакції та гнучкість розумових операцій. Практична реалізація технології відзначається високою адаптивністю: від спеціально організованої діяльності, де таблиця слугує засобом «включення» та моделювання проблемних ситуацій, до еволюції тематичної логіки, яка ускладнюється з віком дітей, та різних форматів взаємодії – від індивідуальної роботи до командних змагань. Важливою умовою є трансформація ролі педагога у позицію партнера, що підтримує ігровий статус діяльності, адже будь-який примус або формалізм знижує емоційний відгук і результативність методу. Ефективність коректурних таблиць зумовлена їхньою унаочненістю, синхронізацією процесів чуттєвого сприйняття та мисленнєвих операцій, а також розвитком суб'єктивності дитини, яка відчуває радість від власної інтелектуальної спроможності та виявляє мовленнєву ініціативність. «Рецепт успіху» технології полягає у поєднанні наукової обґрунтованості, методичної точності та гнучкої ігрової форми, що дозволяє дитині творити власну систему знань у просторі інтелектуальної гри.



Рисунок– И.3.1 Методичне забезпечення технології формування інформаційно-ігрової творчості Н. Гавриш, О. Безсонової

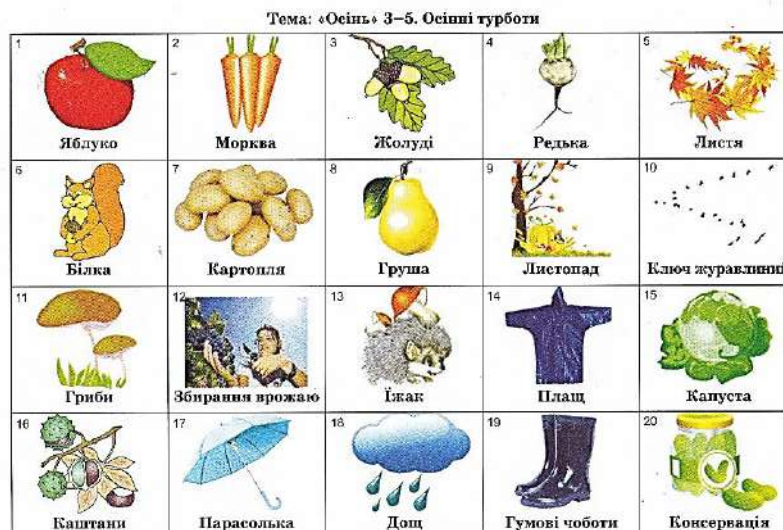


Рисунок – И.3.2 Приклад коректурної таблиці Н. Гавриш, О. Безсонової за темою «Осінь» для дітей середнього дошкільного віку

У практиці використання коректурних таблиць завдання формуються з урахуванням багатовекторного розвитку компетенцій дітей дошкільного віку. Вони охоплюють мовленнєвий, когнітивний, сенсорний та математичний аспекти, забезпечуючи комплексний освітній ефект. Наводимо приклади мовленнєвих завдань.

1. Мовленнєво-когнітивні завдання:

- визначення ознак явищ («Які ознаки осені ви бачите на таблиці?»);
- узагальнення та класифікація («Яблуко, груша, слива – це фрукти; морква, помідори, картопля – це овочі»);
- добір тематичних слів («Дари саду й городу називають осіннім врожаєм»);
- розвиток фонематичного сприйняття та словотворення через римування й описові характеристики («Рум'яне, червоне, жовтобоке, солодке, запашне – яблуко»).

2. Завдання на сенсорне сприйняття та просторове орієнтування:

- визначення просторових відношень («Знайдіть грушу, що знаходиться під грушею, над грушею»; «Назвіть сусідів парасольки»);
- пошук предметів за ознаками форми («Які предмети схожі на коло, на овал?»);
- орієнтація на площині («Що знаходиться між їжачком та капустою?»).

3. Математичні завдання:

- кількісний аналіз («Скільки овочів зображено на таблиці? Накрийте їх кружечками жовтого кольору і викладіть відповідну цифру»);
- співвіднесення числа з предметами («Скільки фруктів на таблиці? Накрийте їх прямокутниками зеленого кольору і викладіть відповідну цифру»);
- робота з умовними позначеннями («Знайдіть предмет під цифрою 5 і накрийте його овалом синього кольору»).

4. Креативно-пошукові завдання:

- складання описів та відгадування за ознаками;
- моделювання життєвих ситуацій («Що запасає їжак на зиму?»; «Що запасає білочка на зиму?»);
- створення зв'язних висловлювань та розповідей на основі зображень.

Завдання, що пропонуються дітям під час роботи з коректурними таблицями, мають

багатофункціональний характер і спрямовані на розвиток різних освітніх компетенцій. Вони охоплюють мовленнєво-когнітивний рівень (класифікація, узагальнення, добір слів, опис предметів), сенсорний та просторовий розвиток (орієнтування на площині, визначення форми, кольору, розташування), а також математичні навички (рахунок, співвіднесення числа з предметами, використання умовних позначень). Окрему групу становлять креативно-пошукові вправи, що стимулюють уяву, гнучкість мислення та здатність до аналітичних операцій.

Спектр завдань не обмежується наведеними прикладами. Існують інші види вправ, спрямовані на формування лексичного запасу, розвиток чіткості мовлення, удосконалення фонематичного сприйняття та активізацію творчої уяви. Підсумковим завданням до кожної теми виступає складання зв'язної розповіді, що забезпечує інтеграцію засвоєних знань у цілісне мовленнєве висловлювання. Крім того, завдання можуть трансформуватися у сюжетно-рольову гру, яка створює умови для комунікативної взаємодії, соціалізації та розвитку мовленнєвої ініціативності дітей.

Особливу цінність технологія має для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Структурованість та наочність таблиць полегшують сприйняття інформації, а ігровий формат знижує рівень тривожності та підвищує мотивацію до навчання. Варіативність завдань дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, враховуючи специфіку мовленнєвих, когнітивних чи сенсорних порушень. Таким чином, коректурні таблиці виступають ефективним інструментом корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування комунікативної компетентності, розвиток уяви та інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір.

Технологія коректурних таблиць виконує функцію універсального педагогічного ресурсу, що поєднує корекційні та розвивальні завдання, спрямовані на вдосконалення комунікативних навичок, розвиток образного мислення та забезпечення інклюзивності освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами. Ефективність її застосування підтверджується практичним досвідом автора дисертаційного дослідження, який упроваджував дану технологію у закладі дошкільної освіти, адаптуючи завдання до індивідуальних можливостей дітей та фіксуючи позитивну динаміку у розвитку мовленнєвої активності, когнітивної гнучкості та соціальної взаємодії.

ДОДАТОК К

Діагностичний інструментарій дисертаційного дослідження

Авторський опитувальник

Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність

Інструкція до опитувальника

Шановні здобувачі вищої освіти!

Пропонуємо вам взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах наукового дослідження з метою визначення ваших професійно-мотиваційних орієнтацій.

Вам буде запропоновано 60 тверджень, що репрезентують різні аспекти професійної готовності. Правильних або неправильних відповідей не існує – кожне твердження слід оцінити відповідно до вашого власного досвіду, переконань та ставлення до професійної готовності.

У бланку для відповідей зробіть позначку у кружечку, який відповідає одному з чотирьох запропонованих варіантів відповідей.

До кожного твердження вам запропоновано декілька варіантів відповідей, які Вам необхідно оцінити за шкалою:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Гарантуємо дотримання повної конфіденційності під час обробки Ваших відповідей. Усі дані використовуватимуться виключно в наукових цілях з суворим дотриманням норм етики та анонімності.

І. Інтеграція педагогіки, психології та медицини

1. Розумію важливість вивчення нейрофізіології у формуванні мовлення дітей з особливими освітніми потребами.
2. Маю уявлення про вікову психологію як основу вибору логопедичних методів.
3. Знаю, як застосовувати анатомо-фізіологічні знання для визначення типу мовленнєвих порушень.
4. Усвідомлюю взаємозв'язок між особливостями мозкової діяльності та логопедичною діагностикою.
5. Маю чітке розуміння алгоритму проведення логопедичної діагностики.
6. Вмію розмежувати схожі картини аномального розвитку різного генезу.
7. Я усвідомлюю та можу впевнено визначити первинність та вторинність конкретної вади.
8. Розумію важливість неврологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у логопедичній роботі.
9. Я знаю як отримати об'єктивні дані про різні сторони порушеного розвитку.
10. Вмію зіставляти отримані результати певної групи дизонтогенезу з аналогічними даними групи дітей з нормальним розвитком того ж віку та з аналогічними даними дітей з іншою формою дизонтогенезу.

11. Здатен/здатна враховувати дані з психіатрії або нейропсихології у складних випадках логопедичних порушень.
12. Я здатна обґрунтувати логопедичний висновок.
13. Я знаю фізіологічні норми мовленнєвого розвитку дитини.
14. Вважаю, що міжгалузеві знання є обов'язковою основою для побудови логопедичного маршруту.
15. Володію методикою побудови корекційно-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання.

II. Мовознавство, логопедія, психолінгвістика

1. Я чітко розумію, як граматичні знання допомагають у діагностиці мовленнєвих порушень.
2. Маю знання про фонетичну структуру мови як логопедичний інструмент.
3. Знаю методики формування лексичних умінь та навичок дітей з особливими освітніми потребами.
4. Розумію, як функції мовлення пов'язані зі структурою мови у логопедії.
5. Вмію використовувати психолінгвістичні моделі для пояснення мовленнєвої поведінки дітей.
6. Усвідомлюю зв'язок між мовленнєвими порушеннями та труднощами у письмі та читанні.
7. Розумію емоційні та соціальні потреби учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків.
8. Вмію будувати позитивні відносини з батьками дітей з особливими освітніми потребами, колегами, керівництвом, організаціями, використовуючи ефективні комунікативні стратегії.
9. Володію виразністю мовлення, інтонацією, силою голосу, мімікою, жестами та вмію доцільно використовувати ці мовленнєві інструменти в роботі з дітьми.
10. Вмію добирати літературний матеріал для корекційної роботи відповідно до вікових особливостей дітей.
11. Усвідомлюю та знаю як використовувати комплексний підхід у логопедичній корекції.
12. Володію в повному обсязі методикою проведення логопедичних занять.
13. Здатен/здатна використовувати знання з логоритміки як частину мовленнєвої терапії.
14. Знаю, як аналітично інтерпретувати мовленнєвий продукт дитини з урахуванням мовознавчих норм.
15. Усвідомлюю роль когнітивно-комунікативної корекції у роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення.

III. Інклюзія, соціальна педагогіка, родинна взаємодія

1. Розумію значення сімейного контексту у діагностиці та корекції мовлення дітей з особливими освітніми потребами.
2. Усвідомлюю важливість співпраці з асистентом вчителя/вихователя, психологом, вихователем у логопедичній роботі.
3. Здатен/здатна адаптувати логопедичні методики під соціокультурний контекст дитини та до індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами.
4. Знаю, як застосовувати інноваційні педагогічні та логопедичні технології в інклюзивному навчальному середовищі.
5. Вмію планувати, організовувати свою роботу, управляти часом та ресурсами, аналізувати свою діяльність, виявляти помилки та шукати шляхи їх виправлення, постійно вдосконалювати свої навички.
6. Маю уявлення про інституційну систему підтримки дітей з особливими освітніми потребами.
7. Знаю, як побудувати комунікацію з родиною дитини у міждисциплінарному ключі.

8. Розумію специфіку організації навчального простору для логопедичної роботи в інклюзивному класі.
9. Здатен/здатна розробляти індивідуальну корекційну траєкторію для дітей з ООП відповідно до встановленого діагнозу.
10. Здатен/здатна застосовувати арт-терапевтичні інструменти як доповнення логопедичного процесу.
11. Здатен/здатна ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами, розуміти соціальні процеси та адаптуватися до них, дотримуючись професійних етичних норм та стандартів якості у своїй діяльності.
12. Здатен/здатна управляти своїми емоціями та емпатією до інших.
13. Здатен/здатна використовувати сучасні інноваційні корекційні, комунікативно-мовленнєві, комп'ютерні технології в умовах інклюзивного навчання.
14. Здатен/здатна залучати та взаємодіяти з родинами за-для покращення результатів корекційного процесу.
15. Здатен/здатна проводити консультування родин дітей з особливими освітніми потребами щодо створення умов успішної корекційної логопедичної підтримки вдома.

IV. Практика, дослідження, інновації

1. Володію комплексом знань зі спеціальних методик й можу їх застосовувати в логопедичній корекції.
2. Усвідомлюю роль міждисциплінарного дослідження в удосконаленні логопедичної діяльності.
3. Знаю, як інтегрувати результати наукових спостережень у корекційну роботу.
4. Вмію користуватися діагностичними інструментами, які створено на міжгалузевій основі.
5. Маю навички оформлення діагностичного обстеження дитини з урахуванням міждисциплінарного та індивідуального підходів.
6. Розумію специфіку онлайн-інструментів для організації логопедичних занять в інклюзивному навчальному середовищі.
7. Знаю, як використовувати логопедичний масаж у поєднанні з сенсомоторною корекцією.
8. Здатен/здатна адаптувати освітні методики залежно від супутніх психічних та соматичних діагнозів дитини з особливими освітніми потребами.
9. Усвідомлюю, як раннє втручання базується на поєднанні знань з медицини, логопедії та педагогіки.
10. Маю уявлення про інтеграцію логопедії з методикою розвитку сенсорних та когнітивних функцій.
11. Знаю, як міждисциплінарна команда ухвалює рішення щодо освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами.
12. Здатен/здатна активно приймати участь в роботі міждисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.
13. Здатен/здатна адаптуватися до змінних умов та швидко навчатися.
14. Здатен/здатна застосовувати теоретичні знання на практиці, виконувати професійні завдання ефективно та якісно.
15. Здатен/здатна вирішувати конфлікти та знаходити компроміси, зберігаючи при цьому професійні стосунки.

Система інтерпретації результатів до авторського опитувальника «Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність». Опитувальник містить 60 тверджень. Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою, де:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Максимальний сукупний бал становить 240 балів.

Таблиця К

Рівень	Інтервал балів	Опис рівнів
Низький	60-119	У здобувача вищої освіти міждисциплінарна компетентність переважно несформована; знання з суміжних галузей фрагментарні або недостатні; відсутня інтеграція педагогічних, медичних і психолінгвістичних знань.
Середній	120-179	У здобувача вищої освіти частково сформована здатність до міждисциплінарної інтеграції знань у логопедії; окремі компоненти теоретичної підготовки засвоєні, однак мають переважно описовий характер; застосування знань у практиці неусталене.
Достатній	180-209	У здобувача сформована когнітивна база щодо міждисциплінарної інтеграції знань у логопедії; має здатність до аналізу, зіставлення та адаптації цих знань у типових професійних ситуаціях логопедичної практики.
Високий	210-240	Здобувач має усталену базу знань із суміжних сфер та вміє їх інтегрувати, враховуючи дидактичні принципи логопедії та інклюзії; має гнучкість застосування теоретичних основ у практичному контексті; наявне рефлексивне мислення, дослідницький потенціал та здатність до інноваційної діяльності.

ДОДАТОК К.1

Авторський опитувальник

Шкала особистісної готовності вчителя-логопеда до інклюзивної педагогічної взаємодії

Інструкція до опитувальника

Шановні здобувачі вищої освіти!

Пропонуємо вам взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах наукового дослідження з метою визначення ваших професійно-мотиваційних орієнтацій.

Вам буде запропоновано 50 тверджень, що репрезентують різні аспекти професійної готовності. Правильних або неправильних відповідей не існує – кожне твердження слід оцінити відповідно до вашого власного досвіду, переконань та ставлення

Гарантуємо дотримання повної конфіденційності під час обробки Ваших відповідей. Усі дані використовуватимуться виключно в наукових цілях з суворим дотриманням норм етики та анонімності.

У бланку для відповідей зробіть позначку у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

До кожного питання вам запропоновано декілька варіантів відповідей, які Вам необхідно оцінити за шкалою:

Гарантуємо дотримання повної конфіденційності під час обробки Ваших відповідей. Усі дані використовуватимуться виключно в наукових цілях з суворим дотриманням норм етики та анонімності.

У бланку для відповідей зробіть позначку у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

До кожного питання вам запропоновано декілька варіантів відповідей, які Вам необхідно оцінити за шкалою:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

І. Як ви ставитесь до впровадження інклюзивної освіти?

1. Вважаю, що кожна дитина має рівні права на освіту.
2. Вважаю, що діти з нормотиповим розвитком не навчаться сприймати однолітків з особливими освітніми потребами.
3. Діти з особливими освітніми потребами мають поведінкові порушення і цим заважають навчатися іншим, тому їм слід навчатися в спеціалізованих закладах освіти.
4. Наше суспільство ще не готове до повноцінного впровадження інклюзивної освіти.
5. Я впевнений, що сучасна освіта зможе подолати усі складнощі впровадження інклюзивної освіти, для того я і навчаюся.
6. Вважаю, що інклюзивна освіта добо допоможе нашому суспільству стати більш толерантним, гармонійним, здоровим й відповідальним.

7. Інклюзивна освіта дає можливість іншим дітям вчитися змалку взаємодіяти з різними людьми, уважно ставитися до їх потреб і правильно на них реагувати, не робити відмінностей.
8. Діти з особливими освітніми потребами завдяки інклюзії можуть отримати можливість повноцінно розвиватися, реалізуватись як особистість і як професіонал, стати корисним членом суспільства.
9. Від нас усіх залежить, наскільки успішним буде реальне впровадження інклюзивної освіти.
10. Вважаю, що недосконалість сучасного законодавства не дозволить успішно впровадити інклюзивну освіту в Україні.
11. Інше

II. Наявність яких особистісних якостей Ви вважаєте необхідними для роботи у сфері інклюзивної освіти?

1. Вміти цінувати різноманітності учнів – різниця між учнями розглядається як ресурс і актив для освіти.
2. Приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших дітей у класі»;
3. Бути компетентним в сфері інклюзивної освіти, мати теоретичну та практичну підготовку.
4. Дотримуватися конфіденційності в питаннях, що стосуються дітей з особливими освітніми потребами.
5. Бути чуйним та толерантним до різноманітних потреб учнів.
6. Вміти моделювати повагу у соціальних стосунках з усіма учнями та зацікавленими сторонами в освіті.
7. Володіти культурою мовлення та комунікативною толерантністю
8. Вміти взаємодіяти з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.
9. Бути ефективним вербальним та невербальним комунікатором, здатним реагувати на різноманітні комунікаційні потреби учнів, батьків та інших фахівців.
10. Вміти управляти фізичним та соціальним середовищем для підтримки навчання.
11. Інше

III. Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу майбутніх фахівців в галузі 016.01 Спеціальна освіта спеціалізації Логопедія Ви вважаєте ефективними?

1. Отримання теоретичної та методичної підготовки в процесі навчання.
2. Оволодіння навичками діагностування різних мовленнєвих порушень.
3. Опанування сучасними технологіями розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.
4. Оволодіння системою знань про виховання і навчання дітей з вадами мовлення.
5. Набуття навичок професійного і особистісного спілкування.
6. Оволодіння системою знань про використання міжпредметних зв'язків у діагностико-консультативній діяльності та співпраці багатьох спеціалістів, які вивчають проблеми мовлення і його порушення (психологів, нейропсихологів, нейрофізіологів, лінгвістів, педагогів, лікарів різних спеціальностей).
7. Набуття практичних навичок надання логопедичної допомоги дітям з різними мовленнєвими порушеннями під час навчальної та виробничої практики.
8. Ознайомлення з практичним досвідом досвідчених фахівців під час проходження практики.

9. Підкріплення теоретичного матеріалу практичним досвідом викладачів під час вивчення фахових предметів.
10. Викладання дисциплін досвідченими практиками, стейкхолдерами.
11. Інше

IV. Усвідомлення потреби у професійному розвитку

1. Я усвідомлюю потребу у вдосконаленні своїх практичних навичок логопеда для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
2. Я готовий/готова брати участь у тренінгах, семінарах та інших формах підвищення кваліфікації.
3. Я вважаю важливим вивчення сучасних методик роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.
4. Я прагну розвивати свої комунікативні навички для ефективної взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
5. Я усвідомлюю важливість міждисциплінарного підходу у професійній діяльності.
6. Я готовий/готова до самостійного пошуку інформації та навчальних матеріалів для професійного розвитку.
7. Я вважаю, що участь у професійних спільнотах (онлайн чи офлайн) сприяє моєму професійному зростанню.
8. Я відчуваю потребу у наставництві або супервізії з боку досвідчених фахівців.
9. Я усвідомлюю важливість рефлексії власного досвіду для професійного вдосконалення.
10. Я прагну розвивати свої практичні навички роботи логопеда в команді для ефективної співпраці з іншими фахівцями.
11. Я усвідомлюю необхідність розвитку емоційної стійкості для роботи в інклюзивному середовищі.

V. Ставлення до сімей дітей з особливими освітніми потребами, культурного розмаїття, демократичних цінностей.

1. Я готовий/готова до відкритої комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
2. Я усвідомлюю важливу роль сім'ї у підтримці розвитку дитини з особливими освітніми потребами.
3. Я прагну розвивати навички взаємодії з сім'ями, які мають різні культурні традиції.
4. Я вважаю, що співпраця з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами сприяє ефективності інклюзивної освіти.
5. Я підтримую ідею рівності прав усіх дітей незалежно від їхніх освітніх потреб чи культурного походження.
6. Я вважаю важливим формування демократичних цінностей у роботі з дітьми та їхніми сім'ями.
7. Я прагну створювати атмосферу взаємоповаги та толерантності у взаємодії з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами.
8. Я готовий/готова до вирішення конфліктів, які можуть виникати через культурні чи соціальні відмінності.
9. Я усвідомлюю важливість підтримки сімей дітей з особливими освітніми потребами у процесі адаптації до освітнього середовища.
10. Я готовий/готова до співпраці з сім'ями, які мають різні погляди на освіту та виховання.

Загальні параметри для кількісної обробки.

Загальна кількість тверджень: 50

Шкала оцінювання:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Максимальний бал: $50 \times 4 = 200$; Мінімальний бал: $50 \times 1 = 50$

Оцінка рівнів сформованості особистісної готовності логопеда до інклюзивної педагогічної взаємодії.

Таблиця К.1

Рівні	Інтервал балів	Опис рівнів
Низький	50-99 балів	Здобувач вищої освіти виявляє стійке неприйняття або нерозуміння принципів інклюзивної педагогіки; має сформовані суттєві бар'єри в комунікації та ціннісному сприйнятті дітей з ООП.
Середній	100-129 балів	Здобувач вищої освіти має часткове прийняття окремих принципів, але його мотивація нестійка; готовність до інклюзивної взаємодії потребує суттєвого доопрацювання.
Достатній	130-169 балів	Здобувач вищої освіти має сформовані ключові компоненти особистісної готовності, демонструє інклюзивну орієнтацію, але потребує поглиблення методичної та практичної підготовки.
Високий	170-200 балів	У здобувача вищої освіти повністю сформована особистісна та професійна позиція щодо інклюзії, має високий рівень готовності до педагогічної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

ДОДАТОК К.2

Авторський опитувальник

Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості

Інструкція до опитувальника

Шановний здобувач вищої освіти!

Вам запропоновано 40 тверджень, що репрезентують типові ситуації професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в контексті інклюзивного освітнього простору. У кожному випадку слід оцінити, наскільки це твердження відповідає вашій особистій позиції та поведінці.

Для цього оберіть один із варіантів відповіді за п'ятибальною шкалою:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Гарантуємо дотримання повної конфіденційності під час обробки Ваших відповідей. Усі дані використовуватимуться виключно в наукових цілях з суворим дотриманням норм етики та анонімності.

1. Я усвідомлюю важливість забезпечення рівного доступу до навчання та участі в освітньому процесі для кожної дитини й кожної сім'ї – незалежно від їхніх індивідуальних характеристик, культурного походження, мовної приналежності, соціального статусу, віку чи особливих освітніх потреб.
2. Я визнаю вплив особистих переконань на якість професійної взаємодії та прагну до рефлексії у освітньому середовищі.
3. Я розумію та вмію забезпечити кожній дитині рівні можливості для участі в житті освітнього закладу незалежно від її індивідуальних особливостей.
4. Я володію знаннями щодо інтеграції особистого та культурного досвіду дитини в розвивальне середовище і освітню діяльність.
5. Я знаю, як сприяти формуванню інклюзивної культури і позитивного клімату в закладі освіти для забезпечення рівних прав участі кожної дитини з особливими освітніми потребами.
6. Я визнаю важливість поваги до кожної родини та готовність до співпраці з батьками, спрямованої на розвиток та навчання дитини з особливими освітніми потребами.
7. Я усвідомлюю важливу роль сім'ї як активного учасника освітнього процесу та позитивного партнера у розвитку дитини з особливими освітніми потребами.
8. Я визнаю потребу в розширенні знань щодо врахування індивідуального контексту сім'ї та ефективного залучення батьків до процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами.
9. Я знаю, як адаптувати навчальне середовище, форми й методи роботи до запитів кожної дитини – незалежно від освітніх потреб чи соціального походження – мала змогу брати участь у більшості занять та отримувати належну підтримку.
10. Я розумію структуру й характеристику інклюзивного освітнього середовища та принципи його створення.

11. Я маю уявлення про шляхи формування в дітей здатності приймати та цінувати соціальну й культурну різноманітність.
12. Я розумію, як враховувати індивідуальні характеристики дітей, сімей і локального соціального контексту у плануванні та реалізації освітнього процесу.
13. Я знаю, як привернути увагу дітей до соціального та культурного різноманіття поза межами школи, сприяючи формуванню поважного ставлення до його проявів.
14. Я усвідомлюю важливість розвитку в дітей розуміння демократичних цінностей і навичок, необхідних для активної участі в громадянському суспільстві.
15. Я маю уявлення про способи формування в дітей здатності поважати різні погляди та допомагати їм висловлювати власні думки конструктивно й прийнятно.
16. Я володію знаннями щодо методів і прийомів формування у дітей з особливими освітніми потребами навичок вираження власних поглядів, емоцій та бажань у прийнятних формах.
17. Маю розуміння щодо підтримки дітей у процесі усвідомлення впливу стереотипів і упереджень на їхнє ставлення до інших та поведінку в освітньому середовищі.
18. Я володію знаннями про ефективні методи, що сприяють подоланню упереджень у дітей та формуванню відкритих, толерантних уявлень про розмаїття.
19. Я впевнено володію знаннями щодо формування в дітей здатності будувати міжособистісні взаємини на основі рівноправ'я, справедливості, поваги та гідності кожного учасника взаємодії.
20. Я вмію використовувати методичні підходи до розвитку емпатії у дітей як важливої соціально-комунікативної навички в умовах інклюзивного освітнього середовища.
21. Я володію знаннями щодо формування навичок співпраці у дітей, зокрема – щодо залучення кожної дитини з особливими освітніми потребами до активної участі в житті класу та освітнього закладу.
22. Я знаю, як створити освітнє середовище, у якому панує атмосфера взаємного розуміння, довіри та схвалення, без упередженого судження чи оцінювання дитини.
23. Я володію знаннями ефективного використання сучасних технологій для підтримки навчання дітей з особливими освітніми потребами.
24. Я володію знаннями про способи адаптації навчальних матеріалів для дітей з різними типами порушень.
25. Я знаю як враховувати культурні та мовні особливості дітей у процесі навчання та виховання.
26. Я маю чітке уявлення про організацію співпраці між педагогами, асистентами вчителя та іншими фахівцями для підтримки дітей з особливими освітніми потребами.
27. Я володію знаннями про способи оцінювання прогресу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.
28. Я розумію як ефективно залучати громаду до підтримки інклюзивного освітнього середовища.
29. Я володію знаннями про те, як створювати індивідуальні освітні траєкторії для дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їхні сильні сторони та потреби.
30. Я усвідомлюю важливість застосування диференційованого підходу до дітей які мають складні форми порушень, у межах інклюзивного класу.
31. Я знаю способи підтримки емоційного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами у навчальному процесі.
32. Я володію знаннями про те, як ефективно працювати з дітьми, які мають поведінкові труднощі, у межах інклюзивного середовища.

33. Я маю впевненість щодо своїх знань про ефективну організацію індивідуальних консультацій для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків.
34. Я усвідомлюю потребу в додаткових знаннях про способи створення навчальних програм, які враховують індивідуальні потреби дітей з особливими освітніми потребами.
35. Я розумію як адаптувати фізичне середовище класу для комфортного навчання дітей з різними порушеннями.
36. Я володію знаннями про те, як підтримувати дітей з особливими освітніми потребами у процесі соціалізації та інтеграції їх в освітнє середовище навчального закладу.
37. Я вмю ефективно працювати з дітьми, які мають комунікативні труднощі, у межах інклюзивного класу.
38. Я впевнено володію знаннями про способи формування у дітей з особливими освітніми потребами навичок самостійності та відповідальності.
39. Я володію методами для розвитку навичок саморегуляції у дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання.
40. Я усвідомлюю необхідність постійного професійного розвитку в сфері інклюзивної освіти та готовність опановувати нові методи, технології й підходи для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інтерпретація та кількісний аналіз результатів опитування.

Оцінювальна шкала має 4 рівні, де:

А – Категорично не погоджуюсь (1 бал – заперечення позиції, неприйняття принципів);

В – Частково не погоджуюсь (2 бали – часткове неприйняття, суперечливе ставлення);

С – Частково погоджуюсь (3 бали – переважне прийняття, але не системне застосування);

Д – Повністю погоджуюсь (4 бали – чітко сформована, принципова професійна позиція).

Інтерпретація загального балу. Загальна кількість тверджень: 40.

Максимальний бал: $40 \times 4 = 160$. Мінімальний бал: $40 \times 1 = 40$

Таблиця К.2

Рівень сформованості ставлення до інклюзії	Інтервал балів (із 160)	Опис рівнів
Низький	40-79	Низька інклюзивна готовність; слабо сформовані етичні установки, є потреба в перегляді професійної позиції.
Середній	80-111	Частково сформовані уявлення; окремі принципи підтримуються, але є суперечності, нестача практичного досвіду.
Достатній	112-139	Здобувач має готовність до інклюзивної взаємодії; має підтримку принципів соціальної справедливості, але є потреба в методичному удосконаленні.
Високий	140-160	Здобувач вищої освіти має сформовану зрілу інклюзивну позицію; є етична готовність до реалізації принципів розмаїття, партнерства й соціальної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їх родин.

ДОДАТОК К.3

Авторський опитувальник

«Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти щодо обрання спеціальності та навчання»

Шановні здобувачі вищої освіти!

Пропонуємо вам пройти опитування з метою визначення ваших професійно-мотиваційних орієнтацій, в межах наукового дослідження. Просимо вас відверто відповісти на ряд запитань. Тут не існує правильних або неправильних відповідей. Ви просто маєте вирішити, якою мірою запропоновані твердження відповідають вашому особистому досвіду. Анкетування є конфіденційним, а деякі особисті дані необхідні для того, щоб встановити відповідність з вашими відповідями. До кожного питання вам запропоновано декілька варіантів відповідей, які Вам необхідно оцінити за шкалою від 1 до 4, де:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Розділ І.

І. Якими факторами був вмотивований Ваш вступ на спеціальність «Спеціальна освіта» за спеціалізацію Логопедія?

1. В мене були хороші результати ЗНО і я мала перспективи отримати бюджетне місце.
2. Я вступила(в) на спеціальність, щоб підтримати подругу/друга.
3. Престиж, авторитет вишу та факультету.
4. Вступ був випадковим.
5. Мене цікавить спеціальна освіта. Хочу стати обізнаним фахівцем-логопедом.
6. Порада друзів, знайомих.
7. Невисокий рівень оплати за навчання.
8. Родинні традиції, бажання батьків.
9. Професія логопеда має попит на ринку праці.
10. Вибір освітньої програми повністю відповідає моїм інтересам та цілям, пов'язаним з майбутньою професійною діяльністю.
11. Інше

ІІ. Що для Вас у навчанні є найбільш значущим?

1. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
2. Набути глибокі та якісні знання.
3. Бути постійно готовим до занять.
4. Не допускати академічної заборгованості.
5. Не відставати від однокурсників.
6. Здобути повагу викладачів.
7. Бути прикладом для однокурсників.
8. Здобути схвалення оточуючих.
9. Уникнути засудження та покарання за погане навчання.

10. Отримати задоволення від навчання.
11. Інше.

III. Отримання диплому дасть Вам можливість:

1. Надавати кваліфіковану допомогу дітям з порушеннями мовлення.
2. Мати можливість самореалізуватися в професії.
3. Отримати гарантію стабільності в майбутньому.
4. Мати змогу ефективно працювати у складі команди, оцінювати і планувати навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, яким потрібна додаткова підтримка.
5. Отримати добре оплачувану роботу.
6. Розвивати свій творчий потенціал в корекційній роботі та працювати в різноманітних закладах освіти та установах.
7. Працювати у колективі однодумців та отримувати підтримку для реалізації свого потенціалу.
8. Розробляти власні проекти допомоги дітям (наприклад, приватна практика, отримання грантів тощо).
9. Мати змогу професійного самовдосконалення.
10. Диплом для мене не головне.
11. Інше

IV. Визначте, наскільки зміст навчальних дисциплін відповідає Вашим професійним очікуванням.

1. Обсяг теоретичного матеріалу з предметів є достатнім для формування професійної компетентності.
2. Зміст освітніх компонентів відповідає сучасним вимогам до фахівця з логопедії.
3. У навчальних дисциплінах враховано специфіку інклюзивної освіти та роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
4. Міждисциплінарна структура освітньої програми сприяє комплексному засвоєнню матеріалу.
5. Дисципліни взаємопов'язані та логічно продовжують одна одну.
6. Я розумію, як знання з одного предмету допомагають у вивченні іншого.
7. Викладачі пояснюють матеріал доступно та враховують потреби здобувачів вищої освіти.
8. Я маю можливість звертатися за допомогою чи консультацією у процесі вивчення предметів.
9. Викладачі сприяють формуванню інклюзивного мислення і професійної етики.
10. Я задоволений(на) змістом освітньої програми та її відповідністю моїм очікуванням.
11. Освітня програма мотивує мене до професійного розвитку.
12. Я вважаю, що навчальний план забезпечує якісну підготовку до професії вчителя-логопеда.

V. Наскільки Ви задоволені практичною підготовкою у закладі вищої освіти?

1. Практична підготовка відповідає сучасним вимогам професії.
2. Я отримав(ла) достатньо практичних навичок для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
3. Практичні заняття були добре організовані та структуровані.
4. Викладачі надавали якісну підтримку під час практичної підготовки.
5. Я мав(ла) можливість працювати з реальними кейсами дітей з мовленнєвими порушеннями.
6. Практична підготовка включала використання сучасних корекційних технологій.
7. Я отримав(ла) достатньо можливостей для роботи в інклюзивному середовищі.
8. Практична підготовка сприяла розвитку моїх комунікативних та організаторських здібностей.
9. Я мав(ла) доступ до необхідних ресурсів (матеріалів, обладнання) під час практичної підготовки.

10. Практична підготовка допомогла мені зрозуміти специфіку роботи логопеда в інклюзивному закладі освіти.
11. Я отримав(ла) достатньо зворотного зв'язку від викладачів щодо моєї роботи під час практики.
12. Практична підготовка включала міждисциплінарну взаємодію з іншими фахівцями (психологами, педагогами, медиками).
13. Я мав(ла) можливість застосовувати теоретичні знання на практиці.
14. Практична підготовка сприяла формуванню моєї професійної впевненості.
15. Я задоволений(на) тривалістю та інтенсивністю практичної підготовки.
16. Практична підготовка допомогла мені сформувати навички роботи з батьками дітей з ООП.
17. Я мав(ла) можливість працювати з дітьми, які мають різні типи мовленнєвих порушень.
18. Практична підготовка сприяла розвитку моїх навичок рефлексії та самовдосконалення.
19. Я задоволений(на) рівнем організації навчальної та виробничої практики.
20. Практична підготовка відповідала моїм очікуванням щодо професійного розвитку.

VI. Чи плануєте ви вступ до магістратури для підвищення рівня освіти зі спеціальності 016 (А6) «Спеціальна освіта»?

1. Так.
2. Ні.
3. Планую обрати іншу спеціальність.
4. Мені достатньо освітнього рівня бакалавра.
5. Хочу обрати інший заклад вищої освіти за даним фахом.
6. Планую обрати іншу спеціальність в інших закладах вищої освіти.
7. Я вже здобуваю освітній рівень магістра.
8. Інше.

Шкала рівнів сформованості для мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів-логопедів за результатами опитувальника «Шкала мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо обрання спеціальності та навчання». Загальна кількість тверджень 80 оцінюється від 1 до 4 балів. Максимальний бал складає 320.

Таблиця К.3

Рівні	Інтервал балів	Опис рівнів
Низький	80-159	Здобувач демонструє низький рівень усвідомленості вибору професії, частково сприймає освітні цінності, орієнтується переважно на зовнішні фактори (гарантії, фінансові мотиви, випадковість вибору). Присутня відсутність професійного інтересу або нестійка мотивація
Середній	160-219	Майбутній вчитель-логопед має часткову професійну орієнтацію, вибір фаху частково узгоджений з власними цілями; мотивація поєднує внутрішні та зовнішні чинники; здебільшого присутній інтерес до предметів, але без глибокої рефлексії.
Достатній	220-279	Здобувач має переважно внутрішню мотивацію до навчання; наявне позитивне ставлення до освітньої програми, усвідомлення зв'язку між теорією та майбутньою професією; здобувач усвідомлює цінність логопедичної діяльності та готовий до вдосконалення й саморозвитку.

*Продовження додатку К.3**Продовження таблиці Ж.3*

Рівні	Інтервал балів	Опис рівнів
Високий	280-320	Здобувач має внутрішньо вмотивований вибір професії; має сформовану ціннісну позицію щодо інклюзивної освіти; у майбутнього вчителя-логопеда висока професійна ідентичність; наявна готовність до самореалізації, інноваційної діяльності та етичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

ДОДАТОК К.4

Авторський опитувальник

«Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього вчителя-логопеда».

Пропонуємо вам взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах наукового дослідження. Даний опитувальник дозволяє оцінити здатність фахівця керувати артикуляційними, голосовими, дихальними та просодичними параметрами мовлення, з урахуванням комунікативних і педагогічних вимог.

Ознайомтесь із твердженнями, що стосуються мовно-голосової готовності майбутнього логопеда. Оцініть кожне твердження за шкалою від **1 до 4**, де:

А – Категорично не погоджуюсь (повністю заперечую, не вчиняю і не маю наміру вчиняти, не співвідноситься з моєю професійною позицією);

В – Частково не погоджуюсь (загалом не підтримую, хоча окремі елементи можуть бути прийнятні);

С – Частково погоджуюсь (у більшості випадків підтримую і реалізую окремі аспекти твердження);

Д – Повністю погоджуюсь (повністю підтримую, вважаю це принциповою частиною моєї професійної діяльності).

Оберіть ту відповідь, яка найточніше відображає ваше ставлення до кожного твердження.

Гарантуємо дотримання повної конфіденційності під час обробки Ваших відповідей. Усі дані використовуватимуться виключно в наукових цілях з суворим дотриманням норм етики та анонімності.

Блок А. Артикуляційна компетентність

1. Я знаю методику артикуляції кожного звуку, вимовляю усі звуки чітко та правильно незалежно від контексту.
2. Можу пояснити та продемонструвати правильну артикуляцію фонем дітям.
3. Моє мовлення зберігає чіткість під час тривалих занять.
4. Умію чітко та правильно виконувати артикуляційну гімнастику та застосовувати її у корекційній роботі.
5. Умію контролювати стан власного артикуляційного апарата та дитини під час мовленнєвого навантаження.
6. Володію знаннями про порушення артикуляції та вмію їх коригувати.

Блок В. Голосова витривалість і дихання

1. Мій голос зберігає стабільність навіть після тривалого говоріння.
2. Я володію діафрагмальним диханням як основою голосової витривалості.
3. Знаю вправи для розвитку мовленнєвого дихання та голосового апарата.
4. Умію підтримувати комфортну гучність голосу без перевантаження.
5. Мій голос не стає хрипким чи слабким після занять.
6. Умію добирати силу й тембр голосу залежно від потреб дитини та ситуації.

Блок С. Просодика та виразність мовлення

1. Я здатен/здатна змінювати інтонацію для підтримання уваги та зацікавленості дитини.
2. Я вміло використовую паузи, логічні наголоси та ритм для структурування мовлення.
3. Мій голос передає емоційний зміст, потрібний для логопедичної роботи.
4. Умію регулювати темп мовлення залежно від індивідуальних потреб дитини.

5. Використовую просодичні засоби для створення позитивного мовленнєвого клімату під час занять.

6. Маю навички виразного читання вголос з емоційною забарвленістю.

Блок D. Мовно-голосова експресивність у педагогічному процесі

1. Я можу адаптувати мовлення залежно від віку та стану дитини.

2. Умію керувати мовленнєвою експресією в онлайн-форматах занять.

3. Моє мовлення чітке й чутне, зрозуміле та педагогічно доречне.

4. Можу працювати з дітьми, які мають різні типи мовленнєвих порушень.

5. Умію інтегрувати логопедичну мовну експресію до загальної освітньої програми.

6. Мої голосові та мовленнєві якості сприяють формуванню позитивного педагогічного іміджу.

Блок E. Рефлексія та самооцінка

1. Я усвідомлюю свої мовні сильні сторони та зони росту.

2. Прагну удосконалювати мовно-голосові навички для професійного зростання.

3. Я вмію аналізувати якість свого мовлення під час роботи.

4. Вважаю мовно-голосові якості невід'ємною складовою професійної готовності логопеда.

5. Я усвідомлюю вплив свого мовлення на емоційний стан дітей.

6. Я здатен/здатна критично оцінити свої мовно-голосові помилки та працювати над їх виправленням.

Блок F. Екстралінгвістичні засоби (жести, міміка, пози)

1. Я вмію адаптувати жести для пояснення складних понять дітям.

2. Вмію доречно використовувати власну міміку для передачі емоційного змісту мовлення/під час читання тексту.

3. Умію використовувати відкриту позу для створення довірливого контакту з дитиною.

4. Я контролюю свої жести, щоб вони були зрозумілими та доречними.

5. Моя міміка залишається природною навіть під час тривалих занять.

6. Умію використовувати невербальні засоби для підтримки уваги дитини.

Система інтерпретації результатів до авторського опитувальника «Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти».

Даний опитувальник дозволяє здійснити кількісний аналіз за кожним блоком, а також визначити інтегральний рівень сформованості здатності фахівця керувати артикуляційними, голосовими, дихальними та просодичними параметрами мовлення, з урахуванням комунікативних і педагогічних вимог. Алгоритм обробки результатів. Блоки А-F включають по 6 тверджень – всього 36 тверджень. Оцінка кожного твердження – від 1 до 4 балів. Максимальний бал за блок: 24 бали. Загальний максимальний бал: 6 блоків $\times$ 24 = 144 бали

Рівні сформованості за кожним блоком.

Таблиця К.3

Рівень	Інтервал балів (із 24)	Опис рівня
Низький	6-11 балів	Компонент практично не сформований; потребує глибокого опрацювання
Середній	12-16 балів	Часткова сформованість, наявність окремих навичок
Достатній	17-20 балів	Компонент в основному сформований, достатній для професійного застосування
Високий	21-24 балів	Компонент упевнено інтегрований у професійну поведінку майбутнього вчителя-логопеда

Продовження додатку К.4

Таблиця К.5

Шкала інтегральної інтерпретації відповідно до сумарних балів з усіх 6 блоків.

Рівень сформованості	Інтервал балів (із 144)	Опис рівнів
Низький	36-71	Здобувач має виражену недостатність мовно-голосової готовності; необхідна корекційна підтримка та інтенсивне практичне навчання.
Середній	72-95	Здобувач має початкові навички сформованості мовно-голосової готовності, але спостерігається нестабільність і розбалансованість компонентів; рекомендовано цілеспрямоване удосконалення.
Достатній	96-119	Загальна мовно-голосова готовність здобувача достатня для професійної діяльності; окремі компоненти потребують покращення
Високий	120-144	Здобувач має високий рівень сформованості всіх параметрів мовлення та голосу; має професійну готовність до роботи в інклюзивному навчальному середовищі

ДОДАТОК К.5

Методика діагностики «емоційного інтелекту» (автор Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
- шкала 3 – «Самотивація (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реаую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 – пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

14 і більше – високий;

8-13 – середній;

7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше – високий;

40-69 – середній;

39 і менше – низький.

ДОДАТОК Л

Приклади проведених тренінгів із формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок здобувачів вищої освіти в контексті розвитку професійної компетентності майбутнього логопеда

Тренінг 1

Тема 1: Теоретико-практичні основи комунікативно-мовленнєвої компетентності

Мета. Формування у майбутніх вчителів-логопедів цілісного уявлення про сутність та структуру комунікативно-мовленнєвої компетентності педагога, логопеда, розвиток власних комунікативних навичок як складника професійної готовності.

Завдання тренінгу:

- розширити можливості встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування.
- відпрацювати навички розуміння себе та інших.
- опанувати техніки активного слухання.
- активізувати процеси самопізнання та самоактуалізації.
- розвинути творчі здібності в контексті комунікативної взаємодії.

На кожен вправу тренінгу відводиться від 15 до 30 хвилин.

Вступ. Спілкування між людьми – надзвичайно складний процес. Неефективність спілкування може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того або іншого комунікативного вміння (наприклад, вміння орієнтуватися та поводитися в конкретній ситуації). Неефективність спілкування може також бути пов'язана із недостатнім рівнем самоконтролю одного із суб'єктів цього спілкування (наприклад, через невміння подолати власну перезбудженість, імпульсивність, агресію тощо). Кожний із нас навчається самоконтролю впродовж усього свого життя, набуваючи досвіду, який здебільшого базується на помилках і розчаруваннях.

Ведуча. *Чи можливо оволодіти навичками ефективного спілкування виключно на основі власного життєвого досвіду?*

Так, можливо, причому зробити це за допомогою гри. Гра – це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, під час якої людина набуває певного досвіду. Крім того, припускаючись помилок під час штучно створеної ситуації спілкування, людина на відчуває того тягара відповідальності, який є неминучим у реальному житті. Отже, гра як частина тренінгу певних умінь і навичок (або будь-яка штучно створена ситуація) надає людям ширших можливостей для спроб, виявлення творчості, пошуку найефективніших форм взаємодії одне з одним і (що дуже важливо!) не боятися поразки.

Безумовним позитивним моментом ігрових вправ є можливість отримати оцінку своєї поведінки з боку, порівняти себе з оточуючими та скоригувати своє спілкування в майбутніх реальних ситуаціях. Слід пам'ятати про те, що як під час тренінгового заняття, так і в реальному житті набагато легше помітити помилки та неточності в спілкуванні своїх близьких, співробітників, керівників, аніж власні.

Тренінг, який ми пропонуємо, сприяє опануванню його учасниками прийомів ефективного спілкування завдяки використаним під час нього ігровим компонентам і техніці активного слухання.

Етап самооцінювання комунікативних навичок.

На початку заняття учасникам пропонується здійснити самооцінку власного рівня комунікативної майстерності. Для цього ведуча демонструє візуальну модель – «драбину комунікативної майстерності», де лівий край символізує високий рівень володіння

комунікативними навичками, а правий – початковий рівень. Учасники мають визначити своє місце на цій шкалі відповідно до власних уявлень про рівень комунікативної компетентності.

Після цього ведуча надає коротке інформаційне повідомлення про основні невербальні канали комунікації, акцентуючи увагу на таких складових:

- **Очі та зоровий контакт** – як засіб встановлення довіри та емоційного зв'язку;
- **Міміка обличчя** – як індикатор емоційного стану та ставлення;
- **Жести** – як підсилювач вербального повідомлення або самостійний комунікативний сигнал;
- **Пози** – як прояв відкритості, впевненості або напруженості;
- **Тактильні відчуття** (доторкання) – як елемент емоційної підтримки або соціального контакту;
- **Дистанція під час спілкування** – як показник рівня близькості, комфорту та соціальних ролей.

Наприкінці серії тренінгів процедура повторюється з додатковими завданнями: кожен учасник порівнює свої комунікативно-мовленнєві навички на початку тренінгів та після завершення тренінгової сесії. Це дозволяє виявити динаміку змін та ефективність проведених тренінгів.

Формування мотивації до навчання ефективного спілкування:

Успішність тренінгового заняття значною мірою залежить від рівня мотивації учасників до оволодіння навичками ефективного комунікації. Стимулювання мотивації може здійснюватися через інтерактивні форми роботи, що сприяють особистісному залученню та рефлексії.

До таких форм належать:

- **рольові ігри**, побудовані на професійно релевантних ситуаціях, які дозволяють учасникам моделювати типові комунікативні сценарії та відпрацьовувати поведінкові стратегії;
- **групові дискусії** з подальшим переглядом та аналізом відеозапису, що сприяє розвитку навичок самопостереження, критичного мислення та корекції комунікативної поведінки;
- **інсценування особистих комунікативних труднощів**, запропонованих самими учасниками, що забезпечує емоційну залученість, автентичність ситуацій та можливість пошуку індивідуальних рішень.

Ці методи сприяють активізації внутрішньої мотивації, формуванню усвідомленого ставлення до процесу комунікації та розвитку професійно значущих компетентностей.

Встановлення правил спілкування під час проведення тренінгу

На початку тренінгу доцільно узгодити з учасниками основні правила спілкування, які сприятимуть створенню безпечного, відкритого та конструктивного середовища.

Рекомендовані положення включають:

1. **уникати оцінювання інших учасників.** Не порівнювати учасників між собою, не визначати, хто є «кращим» чи «гіршим». Уникати оцінок особистості, зовнішності, поведінки чи життєвих обставин інших.
2. **утримуватися від порад, що мають директивний характер.** Не нав'язувати власне бачення того, що інші «повинні» або «не повинні» робити. Важливо зберігати повагу до автономії кожного учасника.

3. **звертатися безпосередньо до людини, а не говорити про неї у третій особі.** У разі потреби висловити думку чи емоцію, слід звертатися до конкретного учасника напрямку, використовуючи пряме звернення: «Я хочу тобі сказати...».

4. **використовувати «Я-висловлювання».** Формулювати думки від власного імені, уникаючи узагальнень на кшталт «вважають...», натомість говорити: «Я вважаю...», «Я відчуваю...».

5. **звертатися до учасників по імені.** Ім'я є важливим елементом персоналізації спілкування, що сприяє встановленню довіри та поваги.

За умови згоди учасників працювати в групі та дотримуватися зазначених правил, можливе укладання групового контракту, який фіксує спільні домовленості щодо комунікативної поведінки.

Вправа «Наші думки»

(діагностика очікувань учасників)

Мета. Визначення індивідуальних очікувань учасників щодо змісту та результатів тренінгового заняття, формування мотиваційної основи для подальшої роботи.

Матеріали: Стікери, ручки, зображення процесу спілкування (плакат, схема тощо).

Опис процедури проведення: На початку заняття ведуча пропонує учасникам письмово зафіксувати свої очікування від тренінгу на стікерах. Після цього кожен учасник озвучує власні очікування перед групою та розміщує стікер на візуальному зображенні, що символізує процес комунікації. Такий підхід дозволяє актуалізувати індивідуальні запити, створити спільне поле значень, яке слугуватиме основою для подальшої групової взаємодії.

Вправа «Знайомство»

Методичні рекомендації. Вправа доцільна на етапі формування групової згуртованості; для розвитку емпатії та емоційної чутливості; у контексті тренінгів з невербальної комунікації; як інструмент активізації міжособистісного контакту в новостворених групах.

Мета. Створення безпечного простору для самовираження. Формування первинного емоційного контакту між учасниками. Розвиток навичок самопрезентації та рефлексії. Виявлення індивідуальних цінностей у спілкуванні.

Формат. Вербальна самопрезентація за структурованим алгоритмом.

Тип взаємодії: фронтальна, по черзі.

Інструкція ведучої. Шановні учасники, пропоную здійснити коротку самопрезентацію за структурованим алгоритмом, який дозволить нам краще познайомитися та створити атмосферу відкритого спілкування.

Кожен із вас представить себе, дотримуючись наступної послідовності:

- **І** – Ім'я моє...
- **М** – Мої найкращі якості...
- **Я** – Я вважаю, що у спілкуванні важливо...

Прошу по черзі озвучити свою самопрезентацію відповідно до зазначеного алгоритму». Ведуча починає з власної презентації як прикладу. Заохочує учасників до щирості, але не примушує до глибоких одкровень. Звертає увагу на невербальні сигнали: поза, міміка, інтонація. Підтримує кожного учасника вербально (наприклад: «Дякую», «Цікаво», «Це важливо»).

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Що було несподіваним?
- Які спільні цінності прозвучали?
- Як змінилося сприйняття групи після знайомства?

Вправа «Ім'я та прикметник»

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання на етапі первинного знайомства в групі; для розвитку позитивної самооцінки та рефлексії особистісних якостей; у контексті тренінгів з емоційної чутливості, асоціативного мислення та неформального спілкування; як інструмент активізації групової динаміки та зниження напруги.

Мета. Створення позитивного емоційного фону. Розвиток асоціативного мислення та мовленнєвої креативності. Підвищення самоусвідомлення та самоприйняття. Формування доброзичливої атмосфери в групі

Формат. Асоціативна самопрезентація.

Тип взаємодії: фронтальна, по черзі.

Інструкція ведучої. Переходимо до наступного етапу нашого знайомства – вправи, пов'язаною з асоціативною самопрезентацією. Завдання полягає в тому, щоб кожен учасник обрав прикметник, який починається з тієї ж літери, що й його ім'я, та позитивно характеризує його особистість.

Прикметник має бути доброзичливим, відповідати реальним рисам характеру або стилю поведінки, а також уникати перебільшень чи надмірної іронії.

Наприклад: «Геніальний Геннадій», «Активний Анатолій», «Благородна Богдана».

Прошу кожного учасника по черзі озвучити свою асоціативну самопрезентацію.»

За потреби, ведуча може підготувати словничок прикметників для підтримки учасників. Під час проведення вправи заохоче щирість і гумор, але слідкуйте за тим, щоб не виникло дискомфорту. Також, ведучій звертає увагу на невербальні прояви: усмішки, реакції, інтонацію, заохочує коротке пояснення вибору прикметника (за бажанням учасника).

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Які прикметники запам'яталися найбільше?
- Чи було складно підібрати слово?
- Як ця вправа вплинула на сприйняття себе та інших?

Після виконання вправи можна створити груповий постер з усіма асоціативними самопрезентаціями.

Вправа «Чому це Я /Чому це не я?»

(проективне самопізнання через метафоричні асоціації)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання на етапі поглибленого самопізнання та особистісної рефлексії, у процесі формування емоційної відкритості та внутрішнього діалогу, а також як інструмент актуалізації внутрішніх ресурсів та усвідомлення меж ідентичності. Вправу рекомендовано застосовувати у тренінгах з психологічної саморегуляції, емоційного інтелекту та групової згуртованості.

Мета. Сприяти міжособистісному знайомству учасників, формуванню позитивної емоційної атмосфери та актуалізації внутрішніх ресурсів через проективне осмислення власної ідентичності.

Формат. Проективне самопізнання через метафоричні асоціації.

Тип взаємодії. Індивідуальна рефлексія з подальшою груповою фасилітацією.

Матеріали: Набір метафоричних асоціативних карт (МАК), або інших малюнків, робочий простір для індивідуального аналізу.

Опис процедури проведення. Ведуча пропонує учасникам обрати навмання дві метафоричні карти, не розглядаючи їх попередньо. Після цього учасники здійснюють індивідуальний аналіз кожної з обраних карт за наступним алгоритмом:

- **Перша карта.** Учасник відповідає на запитання: «*Чим і чому ця картка схожа на мене?*» Аналіз здійснюється з урахуванням особистих асоціацій, емоційних реакцій та внутрішніх переконань.

- **Друга карта.** Учасник відповідає на запитання: «*Чим і чому ця картка не схожа на мене?*» Рефлексія спрямована на виявлення меж ідентичності, неприйнятних або нехарактерних рис.

Обрані карти залишаються з учасниками до завершення заняття, слугуючи символічним маркером особистої участі та внутрішнього діалогу.

Фасилітоване обговорення. Після завершення індивідуального аналізу ведуча ініціює групову рефлексію за такими запитаннями:

- Які думки виникли у вас при першому погляді на обрані карти?
- Що виявилось для вас найскладнішим у процесі аналізу?
- Які емоції ви переживали під час виконання вправи?

Вправа 4. «Ланцюжок асоціацій»

(групова динаміка та розвиток асоціативного мислення)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання на початку тренінгового заняття як інструмент емоційного включення, для активізації асоціативного мислення та індивідуального стилю сприйняття, у процесі розвитку групової динаміки та усвідомлення різноманітності інтерпретацій, як засіб формування толерантності до різних точок зору в комунікації.

Мета. Формування позитивного емоційного фону на початку тренінгового заняття. Активізація асоціативного мислення та індивідуального стилю сприйняття інформації. Усвідомлення різноманітності інтерпретацій у процесі міжособистісної комунікації.

Формат. Групова гра з елементами асоціативного мислення.

Тип взаємодії: фронтальна, по колу.

Матеріали. Усна інструкція, простір для групової взаємодії.

Опис процедури. Ведуча ініціює групову гру «Ланцюжок асоціацій», пояснюючи її правила: «Я називаю перше слово, яке стане початком нашого асоціативного ланцюжка. Далі кожен учасник по колу озвучує свою асоціацію на попереднє слово. Наприклад: *небо – сонце – літо – спека – радість – діти* тощо.»

Початкове слово для вправи: **«спілкування»**. Учасники продовжують ланцюжок, створюючи послідовність слів, що відображає їхнє індивідуальне сприйняття. Приклади можливих асоціацій: *друзі – розмова – телефонний дзвінок – родина – любов – дім*.

Підсумкова рефлексія (слова ведучої): «Граючи в «ланцюжок асоціацій», ми переконалися, що кожен учасник по-своєму сприймає інформацію. На будь-яке слово чи фразу можуть виникати різні асоціації, незалежно від того, що намагався донести співрозмовник. Це важливий аспект комунікації, який варто враховувати в професійній та міжособистісній взаємодії.»

Після завершення вправи, учасники діляться враженнями, відповідаючи на запропоновані питання:

- Яке слово здивувало найбільше?
- Чи були несподівані асоціації?
- Як ця вправа допомогла краще зрозуміти інших?

За бажанням ланцюжок асоціацій фіксується на фліпчарті як символ групової взаємодії.

Вправа «Що важливо для ефективного спілкування?»

(групова рефлексія особистісних чинників комунікації)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для розвитку рефлексії особистісних чинників комунікації; формування емпатії та толерантності; усвідомлення власних комунікативних стратегій; створення основ для профілактики конфліктів у професійному середовищі.

Формат. Групова рефлексивна вправа з елементами символічної диференціації.

Тип взаємодії. Робота в малих групах, презентація, обговорення.

Мета. Актуалізація уявлень учасників щодо особистісних якостей і поведінкових стратегій, які сприяють або перешкоджають ефективному та безконфліктному спілкуванню.

Матеріали. Два аркуші паперу формату А4 або А3, ручки, олівці, набір зображень (умовні символи «Пухнастиків» і «Колючок»).

Опис процедури. Ведуча пропонує учасникам об'єднатися у дві групи на основі випадкового вибору символічного зображення з мішечка:

- учасники, які витягнули зображення «Пухнастика», формують першу групу.
- учасники, які витягнули зображення «Колючки», формують другу групу.

Завдання для груп.

• **Група «Пухнастики»** протягом 3 хвилин складає перелік особистісних рис, комунікативних умінь і поведінкових проявів, які, на їхню думку, сприяють ефективному, доброзичливому та безконфліктному спілкуванню.

• **Група «Колючки»** у той самий час формує перелік рис і вмінь, які, на їхню думку, ускладнюють комунікацію, провокують конфлікти або спричиняють непорозуміння. Після завершення роботи кожна група презентує свої напрацювання, обґрунтовуючи вибір характеристик. Ведуча узагальнює результати, акцентуючи увагу на контрасті між конструктивними та деструктивними чинниками комунікації.

Підсумкова рефлексія (слова ведучої):

«У результаті спільної роботи ми визначили спектр особистісних якостей і комунікативних умінь, які сприяють або перешкоджають ефективному спілкуванню. Це дозволяє нам краще усвідомити власні ресурси та зони розвитку в контексті професійної взаємодії». Також проводиться індивідуальна рефлексія. Учасники відповідають на запропоновані питання ведучого.

- Які риси я вважаю своїм ресурсом?
- Які поведінкові прояви я хотів би змінити?
- Як це може вплинути на мою професійну взаємодію у майбутньому?

Вправа «Розшифруй рису характеру»

(діагностика комунікативних бар'єрів через народну мудрість)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для діагностики комунікативних бар'єрів через метафоричне мислення, розвитку саморефлексії та емоційної компетентності, формування критичного мислення щодо власних поведінкових проявів, інтеграції культурного контексту у процес професійного самопізнання.

Формат. Інтерпретаційна групова вправа з елементами народної мудрості.

Тип взаємодії. Фронтальна дискусія, індивідуальна рефлексія.

Мета. Ідентифікація особистісних рис, які можуть перешкоджати ефективному спілкуванню; розвиток саморефлексії та усвідомлення власних комунікативних бар'єрів.

Матеріали. Список народних прислів'їв і приказок, що містять приховані характеристики поведінки, фліпчарт для фіксації рис характеру.

Опис процедури проведення. Ведуча озвучує низку українських народних прислів'їв, кожне з яких містить проекцію певної риси характеру, що може негативно впливати на якість

міжособистісної комунікації. Учасники по черзі інтерпретують зміст прислів'я, називаючи відповідну рису характеру.

Приклади прислів'їв та відповідні риси.

- «В одне вухо входить, а в інше виходить.» (*Неуважність*)
- «Моя хата скраю, нічого не знаю.» (*Байдужість*)
- «Наговорив сім міхів горіхів, гречаної вовни, та всі неповні.» (*Брехливість*)
- «І риби наловить, і ніг не замочить.» (*Хитрощі*)
- «Якби міг, то в ложці води втопив би.» (*Злість*)
- «Найшла коса на камінь: коса не втне, камінь не піддається.» (*Упертість*)
- «На словах милості просить, а сам за халявою ніж носить.» (*Підступність*)
- «Задер носа, й кочергою не дістанеш.» (*Хвастовитість*)
- «Заліз у чужу соломку, та ще й шелестить.» (*Зухвалість*)

Підсумкова рефлексія (слова ведучої):

«Кожен із нас має як позитивні, так і негативні риси характеру. Усвідомлення власних комунікативних бар'єрів – перший крок до їх подолання. Робота над собою потребує часу, але вже сам факт визнання певних особливостей дозволяє більш відповідально підходити до процесу спілкування. А зараз пропоную перейти до наступної вправи, яка допоможе вам оцінити власні навички слухання.»

Тестове завдання «Вміння слухати іншу людину» (діагностика рівня розвитку навичок слухання)

Мета. Оцінити рівень сформованості навичок активного слухання, виявити бар'єри у сприйнятті інформації під час міжособистісного спілкування, сприяти розвитку емпатії та комунікативної чутливості.

Форма проведення. Індивідуальне анкетування з відповідями у форматі «Так» / «Ні».

Інструкція для учасників. Ведуча зачитує 16 запитань. Учасники відповідають «Так» або «Ні» залежно від того, чи відповідає твердження їхній поведінці у процесі спілкування.

Перелік запитань.

1. Чи терпляче ви чекаєте, коли інший припинить говорити і дасть вам можливість висловитися?
2. Чи поспішаєте ви прийняти рішення до того, як зрозумієте суть проблеми?
3. Чи слухаєте ви лише те, що вам подобається?
4. Чи заважають вам слухати співрозмовника власні емоції?
5. Чи відволікаєтеся, коли співрозмовник викладає свої думки?
6. Чи запам'ятовуєте замість основних моментів бесіди якісь несуттєві?
7. Чи заважають вам упередження уважно слухати співрозмовника?
8. Чи припиняєте слухати співрозмовника, якщо з'являються труднощі в розумінні його думки?
9. Чи займаєте ви негативну позицію до того, хто до вас звертається?
10. Чи завжди ви слухаєте співрозмовника?
11. Чи ставите себе на місце співрозмовника, щоб зрозуміти, що його змусило говорити саме так?
12. Чи враховуєте той факт, що у вас зі співрозмовником можуть бути різні погляди на предмети обговорення?
13. Чи припускаєте ви, що у вас та у вашого співрозмовника може бути різне розуміння значення слів, які використовуєте під час розмови?

14. Чи намагаєтеся ви з'ясувати, що спричинило суперечку: різні точки зору, постановка запитання тощо?
15. Чи уникаєте ви погляду співрозмовника під час розмови?
16. Чи виникає у вас непереборне бажання перервати співрозмовника і вставити своє слово замість нього, або випередити його у висновках?

Обробка результатів.

- За кожну відповідь «Так» нараховується 1 бал.
- Підсумкова кількість балів інтерпретується наступним чином:

Опрацювання та інтерпретація результатів

Підраховується кількість позитивних відповідей (за кожну відповідь – 1 бал).

6 балів і менше – домінує егоцентризм у спілкуванні, знижена чутливість до ситуації, необхідне навчання навичок ефективного слухання.

Від 7 до 10 балів – навички слухання проявляються ситуативно, залежно від особистої зацікавленості; рекомендовано удосконалення технік активного слухання.

11 балів і більше – сформовані навички слухання незалежно від значущості інформації; особа здатна до ефективної комунікації, особливо в професіях, що передбачають постійне спілкування.

Вправа «Ефективний комунікатор»

(візуалізація комунікативної компетентності педагога)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання у тренінгах з розвитку комунікативної компетентності, курсах педагогічної майстерності, а також у програмах підвищення кваліфікації педагогів, зокрема в контексті інклюзивної освіти.

Мета. Формування цілісного уявлення про особистісні та професійні характеристики педагога, що здійснює ефективну або неефективну комунікацію в освітньому середовищі; розвиток навичок самоаналізу, рефлексії та критичного мислення.

Обладнання. Аркуші формату А3, фломастери, маркери, набір карток із зображеннями (для візуального підсилення образу).

Форма роботи. Групова інтерактивна діяльність з елементами арт-рефлексії.

Опис процедури проведення.

Підготовка. На аркуші формату А3 попередньо зображено два умовних «чоловічки» – силуети, які слугуватимуть основою для створення портретів.

Завдання для груп. Учасники об'єднуються у дві підгрупи.

Група 1 створює портрет педагога, який є **ефективним комунікатором**.

Група 2 створює портрет педагога, який демонструє **неефективну комунікацію**, має труднощі у взаємодії, конфліктує.

Структура портрету.

Голова – думки, переконання, когнітивні установки.

Тулуб – життєві принципи, цінності, мотиваційні орієнтири.

Руки та ноги – поведінкові прояви, стилі взаємодії, способи реалізації комунікативних намірів.

Доповнення образу: Учасники мають можливість обрати візуальні елементи з набору карток, які символічно підсилюють створений образ (емоції, дії, символи тощо).

Презентація. Кожна група презентує свій портрет, пояснюючи вибір характеристик та візуальних елементів.

Рефлексивний етап. Після презентації кожна група називає **слово-асоціацію**, яке, на їхню думку, найточніше описує портрет, створений іншою групою.

Рефлексивні питання ведучої для обговорення:

- Які емоції та думки виникають при спогляданні двох портретів?
- На кого з них ви хотіли б бути схожими як педагог?
- У чому полягають ключові відмінності між ефективним і неефективним комунікатором?

Інформаційне повідомлення ведучої на тему: «Комунікативна компетентність майбутнього логопеда»

Ведуча. *Напишіть на стікерах, що ви вкладаєте в поняття комунікативна компетентність педагога.*

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що включає систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з оточуючими, який дозволяє в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві, а також включає певний життєвий досвід, ерудицію, наукові знання тощо. У широкому розумінні поняття «комунікативна компетентність» розглядається як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природного й соціального світу, а також до самої себе як синтезу цих двох світів.

Професійно-педагогічна комунікативність педагога, згідно з науковими джерелами, охоплює стійку потребу в систематичному спілкуванні з дітьми, інтеграцію загальнолюдських і професійних аспектів комунікації, здатність отримувати емоційне задоволення в процесі взаємодії, наявність відповідних комунікативних здібностей, а також прагнення до постійного розвитку навичок ефективного спілкування.

Існують спеціальні якості педагога, які характеризують структуру його комунікативності. До них належать:

- пізнавальні, які дають змогу особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізовувати інтерес до пізнання;
- експресивні, які забезпечують емоційну виразність процесу комунікації, вміння керувати своїми емоціями в процесі спілкування;
- управлінські якості забезпечують вплив на інших людей, самоконтроль тощо.

Сформованість зазначених якостей забезпечує ефективність комунікативної професійно-педагогічної діяльності. Ці якості проявляються, розвиваються під час професійної взаємодії педагога на різних рівнях.

Для кожного з учасників освітнього процесу якість і результат професійної взаємодії визначатимуться:

- спрямованістю особистості (орієнтація на іншу людину, на спільну діяльність, бажання зрозуміти її, підтримувати взаємини);
- педагогічним тактом і стилем спілкування (частка відповідальності, яку беруть на себе учасники спільної діяльності, повинна бути адекватною до внеску в кінцевий результат, а форми спілкування повинні відображати не тільки соціальний статус, але й інші суб'єктні якості особистості);
- рівнем толерантності (властивість особистості, що припускає її захищеність від дії несприятливих чинників, сформованість виборчої толерантності до несприятливих дій без зниження адаптивних можливостей, прояви витримки, самовладання).

ДОДАТОК Л.1

Тренінг 2.

Тема «Невербальна комунікація та активне слухання як основа ефективної взаємодії педагога»

Мета. Формування та вдосконалення навичок невербального спілкування, активного слухання, емпатії та рефлексії як ключових компонентів професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя-логопеда.

Завдання:

- ознайомити учасників із видами та механізмами невербальної комунікації (міміка, жести, пантоміміка, дистанція, оптокінетика).
- розвинути здатність до емоційного сприйняття партнера по спілкуванню та формування взаєморозуміння.
- вдосконалити навички активного слухання через практику парафраза, уточнення, підтримки та емоційного супроводу.
- сприяти усвідомленню власних комунікативних бар'єрів та шляхів їх подолання.
- стимулювати рефлексію щодо власного стилю спілкування та його впливу на ефективність професійної взаємодії.

Вправа «Візуальне відчуття»

(розвиток навичок візуального сприйняття та емоційної чутливості)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання на етапі формування групової згуртованості, розвитку емпатії, а також у контексті тренінгів з невербальної комунікації та емоційної чутливості.

Мета. Удосконалення навичок візуального сприйняття, формування здатності до емоційного та асоціативного уявлення образу іншої людини, розвиток уважності та емпатії в міжособистісному спілкуванні.

Форма роботи. Індивідуально-групова рефлексивна вправа.

Матеріали. Вільний простір для розміщення учасників у колі; таймер або годинник для фіксації часу.

Опис процедури.

Учасники розміщуються у колі, забезпечуючи можливість візуального контакту з кожним членом групи.

Ведуча дає інструкцію – уважно подивився на обличчя інших учасників упродовж 2-3 хвилин. Після завершення спостереження учасники заплющують очі та протягом 1-2 хвилин намагаються уявити обличчя інших членів групи.

Завдання полягає в тому, щоб зафіксувати в пам'яті образ одного учасника, який вдалося уявити найчіткіше, а потім – поступово розширити кількість візуалізованих образів.

Після завершення етапу уявлення учасники діляться своїми враженнями, описують емоції, які виникли в процесі, та обговорюють труднощі або успіхи в уявному відтворенні.

Вправа може бути повторена з метою розширення кількості уявлених образів та поглиблення емоційного контакту.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Які образи вдалося уявити найчіткіше?
- Які емоції виникли під час уявлення обличчя інших учасників?
- Що було найскладнішим у процесі виконання вправи?
- Як ця вправа вплинула на ваше сприйняття групи?

Вправа «Крізь скло»

(діагностика та розвиток невербального взаєморозуміння)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання в тренінгах з розвитку комунікативної компетентності, емоційного інтелекту, а також у підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, де невербальні засоби можуть відігравати ключову роль у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета. Формування навичок невербального спілкування, розвиток здатності до інтерпретації міміки, жестів та пантоміміки як засобів передачі змісту; оцінка рівня взаєморозуміння між учасниками без використання вербальних засобів.

Форма роботи. Індивідуально-групова вправа з елементами проєктивного моделювання.

Матеріали. Аркуш паперу, ручка або олівець.

Опис процедури проведення. Один із учасників отримує завдання – сформулювати короткий текст (фраза, висловлювання, повідомлення), який він записує на аркуші паперу. Завдання полягає в тому, щоб передати зміст цього тексту іншим учасникам виключно за допомогою невербальних засобів – міміки, жестів, пантоміміки – без використання слів, звуків або письмових підказок. Учасники групи спостерігають за невербальним повідомленням і після завершення демонстрації озвучують свої припущення щодо змісту переданого тексту. Після завершення інтерпретацій ведуча зачитує оригінальний текст, записаний учасником. Ступінь збігу між початковим текстом і версіями, озвученими іншими учасниками, слугує критерієм ефективності невербального контакту та здатності до точного сприйняття невербальних сигналів.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які труднощі виникали під час інтерпретації невербального повідомлення?
- Які невербальні елементи були найбільш інформативними?
- Наскільки точно вдалося передати/зрозуміти зміст без слів?
- Як ця вправа впливає на усвідомлення ролі невербального компонента у професійному спілкуванні?

Вправа «Дискусія»

(моделювання комунікативної взаємодії в умовах обмежених каналів спілкування)

Методичні рекомендації. Вправа є ефективною для розвитку комунікативної гнучкості, особливо в контексті підготовки педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, слуху або зору. Вона також сприяє формуванню толерантності, емпатії та навичок адаптивного спілкування в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета. Формування паралінгвістичних (інтонаційних, ритмічних, темпоральних) та оптокінетичних (жести, міміка, пантоміміка) навичок комунікації. Удосконалення здатності до взаєморозуміння в умовах обмеженого доступу до вербальних засобів. Розвиток гнучкості мислення, емпатії та адаптивності в комунікативних ситуаціях.

Форма роботи. Групова інтерактивна вправа з рольовим моделюванням.

Матеріали. Простір для роботи в малих групах; картки із завданнями (наприклад: домовитися про зустріч, похід у кіно, святкування тощо).

Опис процедури проведення. Учасники об'єднуються у трійки. Кожному учаснику призначається роль, яка передбачає обмеження одного або кількох каналів комунікації:

- **Учасник 1** – не чує і не говорить, але має змогу бачити та використовувати жести, міміку, пантоміміку.
- **Учасник 2** – чує і говорить, але не може використовувати жести чи міміку.
- **Учасник 3** – не бачить і не говорить, але може чути та демонструвати дії через рухи.

Кожній трійці пропонується завдання – домовитися про конкретну ситуацію (наприклад, час, місце та мету зустрічі), дотримуючись умов, визначених роллю кожного учасника. На виконання завдання відводиться 15 хвилин. Після завершення вправи учасники обговорюють труднощі, стратегії, які були використані для досягнення взаєморозуміння, та ефективність невербальних засобів у комунікації.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які труднощі виникали у процесі взаємодії?
- Які канали комунікації виявилися найбільш ефективними?
- Як змінилося ваше ставлення до невербальних засобів після виконання вправи?
- Які навички ви змогли активізувати або вдосконалити?

Вправа «Так»

(розвиток емпатії та рефлексивного слухання)

Методичні рекомендації. Вправа доцільна для використання в тренінгах з розвитку емоційного інтелекту, педагогічної рефлексії, а також у програмах підготовки фахівців до роботи в емоційно насичених освітніх середовищах. Вона сприяє формуванню навичок уважного слухання, емоційної чутливості та діалогічної взаємодії.

Мета. Удосконалення навичок емпатійного сприйняття, формування рефлексивного стилю комунікації, розвиток здатності до уточнення емоційного стану партнера через діалог.

Форма роботи. Парна взаємодія з елементами емоційної рефлексії.

Матеріали. Не потребує спеціального обладнання.

Опис процедури проведення. Учасники об'єднуються в пари. Один із учасників формулює фразу, яка передає його поточний емоційний стан, настрій або внутрішнє відчуття. Фраза має бути особистісною, метафоричною або асоціативною. Другий учасник ставить уточнюючі запитання, спрямовані на глибше розуміння емоційного змісту висловлювання партнера. Вправа вважається завершеною, якщо у відповідь на запитання другий учасник отримує три послідовні позитивні відповіді «так», що свідчить про досягнення емоційного контакту та точне розуміння.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які запитання виявилися найбільш ефективними для встановлення емоційного контакту?
- Що допомогло вам краще зрозуміти стан партнера?
- Які труднощі виникали у процесі уточнення?
- Як ця вправа вплинула на ваше сприйняття емпатії у спілкуванні?

Вправа «Передавання руху по колу»

(розвиток психомоторної взаємодії та емпатійного сприйняття)

Методичні рекомендації. Вправа є ефективною для розвитку тілесної чутливості, невербальної комунікації та групової згуртованості. Її доцільно використовувати в тренінгах з розвитку емоційного інтелекту, психомоторної координації, а також у роботі з дітьми, які мають труднощі у вербальному спілкуванні.

Мета. Удосконалення навичок координації та групової взаємодії на психомоторному рівні. Стимулювання уяви, асоціативного мислення та емпатії в процесі невербального спілкування.

Форма роботи. Групова динамічна вправа з елементами тілесної імпровізації.

Матеріали. Не потребує спеціального обладнання; бажано забезпечити простір для розміщення учасників у колі.

Опис процедури проведення. Усі учасники розміщуються у колі. Один із учасників ініціює дію з уявним предметом (наприклад, передає його, демонструючи форму, вагу, спосіб тримання тощо), так, щоб ця дія могла бути логічно продовжена. Наступний учасник повторює отриману дію та модифікує її, передаючи уявний предмет далі по колу. Процес триває, доки предмет не повернеться до першого учасника. Після завершення циклу кожен учасник озвучує, який предмет, на його думку, він передавав. Перший учасник також називає свій варіант. Відбувається коротке обговорення: учасники аналізують, як змінювалося сприйняття предмета, які елементи руху впливали на інтерпретацію. Вправа повторюється з новим уявним предметом або зміненими умовами (наприклад, передача емоції через рух).

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які рухи були найбільш виразними або незрозумілими?
- Як змінювалося ваше уявлення про предмет у процесі передачі?
- Що допомагало вам краще зрозуміти наміри попереднього учасника?
- Як ця вправа впливає на розвиток емпатії та невербального сприйняття?

Вправа «Найnudніша розповідь»

(діагностика та розвиток навичок активного слухання)

Методичні рекомендації. Вправа є ефективною для розвитку навичок активного слухання, особливо в контексті професійної підготовки педагогів, психологів, соціальних працівників. Вона сприяє усвідомленню важливості невербальних сигналів, глибшому розумінню ролі слухача в комунікативному процесі та формуванню рефлексивної позиції у спілкуванні.

Мета. Формування навичок уважного слухання, виявлення типових реакцій слухача у процесі комунікації, розвиток здатності до рефлексії та аналізу невербальних і вербальних ознак сприймання інформації.

Форма роботи. Парна взаємодія з елементами прихованого спостереження та подальшої рефлексії.

Матеріали. Не потребує спеціального обладнання.

Опис процедури проведення. Учасники об'єднуються в пари, визначаючи ролі: «оповідач» і «слухач». Ведуча інформує «слухачів» про завдання: уважно слухати «дуже nudну розповідь» протягом 2-3 хвилин. Після цього ведуча окремо інструктує «оповідачів» (так, щоб «слухачі» не чули), пояснюючи, що мета вправи – **спостереження за реакціями слухача**, а не створення nudного контенту. «Оповідач» починає розповідь, через 1 хвилину робить паузу та фіксує будь-яку реакцію слухача (жест, кивок, слово тощо). Якщо реакція відсутня протягом 7-10 секунд, розповідь продовжується ще на 1 хвилину, після чого знову робиться пауза для фіксації реакції. Після завершення вправи учасники повертаються до загальної групи. Ведуча розкриває справжню мету завдання та пропонує «оповідачам» описати реакції, які вони спостерігали, класифікувавши їх за типами.

Після завершення вправи ведуча називає типові прийоми слухання (з поясненням):

- **Мовчання** – відсутність реакції, що може свідчити про незацікавленість або глибоку концентрацію.
- **Підтакування** («угу», «так», кивання) – сигнал підтримки та залученості.
- **Відлуння** – повторення останніх слів співрозмовника.
- **Дзеркало** – повторення фрази зі зміненим порядком слів.
- **Парафраз** – передавання змісту іншими словами.
- **Спонування** – вигуки або фрази, що стимулюють продовження розповіді.
- **Уточнюючі запитання** – спрямовані на прояснення змісту.

- **Навідні запитання** – розширюють тему, іноді відволікаючи від основної лінії.
- **Оцінювання, поради** – реакції, що містять судження або рекомендації.
- **Продовження** – спроба завершити фразу за співрозмовника.
- **Емоції** – вербальні або невербальні емоційні реакції.
- **Нерелевантні висловлювання** – не пов’язані зі змістом розповіді.

Після ознайомлення з переліком ведуча пропонує «оповідачам» описати реакції «слухачів», які вони спостерігали», і класифікувати ці реакції за запропонованим переліком. У такий спосіб виявляють реакції, які найчастіше використовувались, і обговорюють їх позитивні та негативні сторони в ситуаціях спілкування. У контексті заняття має сенс навести тритактну схему вислуховування («підтримка – розуміння – коментування») й обговорити доцільність тих або інших реакцій на різних етапах вислуховування. Так, на такті «підтримки» найдоцільнішими видаються такі реакції, як угу-підтакування, луна, емоційний супровід; на етапі «розуміння» – уточнюючі запитання та парафраз, а оцінювання та поради доречні на такті «коментування». Потім проводиться рефлексивне обговорення.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які реакції слухача були найбільш поширеними?
- Які з них сприяли підтримці комунікації, а які – перешкождали?
- Як ви оцінюєте власну здатність слухати?
- Які прийоми слухання ви хотіли б удосконалити?

Вправа «Диспут»

(розвиток навичок аргументації та активного слухання в умовах діалогічної взаємодії)

Методичні рекомендації. Вправа є ефективною для розвитку критичного мислення, толерантності до альтернативних точок зору, а також для формування професійної комунікативної компетентності педагогів, психологів, соціальних працівників. Її доцільно використовувати в контексті тренінгів з діалогічної культури, медіації та конфліктології.

Мета. Формування навичок конструктивної аргументації, розвиток здатності до активного слухання, парафразування та уточнення позицій співрозмовника; вдосконалення діалогічної культури спілкування в умовах опозиційних точок зору.

Форма роботи. Групова дискусійна взаємодія з чітко структурованими комунікативними ролями.

Матеріали. Картки з темами для диспуту, простір для розміщення команд.

Опис процедури проведення. Учасники об’єднуються у дві команди приблизно однакової чисельності. За допомогою жеребкування визначається, яка команда представлятиме **позицію «за»**, а яка – **позицію «проти»** щодо обраної теми (наприклад: «тютюнопаління», «засмага», «роздільне харчування» тощо). Команди по черзі висловлюють аргументи на підтримку своєї позиції. Перед тим як висловити власну думку, кожен учасник зобов’язаний продемонструвати **активне слухання** попереднього виступу опонента, використовуючи такі прийоми:

- **Підтакування** («угу», «так», кивання головою);
- **Відлуння** – повторення ключових слів співрозмовника;
- **Уточнюючі запитання** – для прояснення змісту;
- **Парафраз** – передавання думки іншими словами, що підтверджує розуміння.

Висловлення власної позиції дозволяється лише після того, як опонент підтвердить правильність розуміння (наприклад: «Так, саме це я мав на увазі»). Ведуча контролює черговість

виступів, дотримання тритактної схеми слухання («підтримка – розуміння – коментування») та коректність використання комунікативних реакцій. Учасникам забороняється розвивати або доповнювати думку співрозмовника без його підтвердження, щоб уникнути перекручення змісту. На завершення ведуча коментує виконання вправи, звертаючи увагу на випадки, коли за допомогою парафраза вдалось уточнити позиції учасників «диспуту».

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які труднощі виникали під час парафразування?
- Чи були випадки, коли парафраз допоміг уточнити позицію співрозмовника?
- Як змінилося ваше ставлення до слухання як активного процесу?
- Які навички ви хотіли б удосконалити після виконання вправи?

Вправа «Суперечка за присутності свідка»

(моделювання діалогу з контролем якості слухання)

Методичні рекомендації. Вправа є ефективною для розвитку діалогічної культури, навичок медіації, критичного мислення та рефлексії. Її доцільно використовувати в тренінгах з професійної комунікації, педагогічної етики, а також у програмах підготовки фахівців до роботи в конфліктогенному або інклюзивному середовищі.

Мета. Розвиток навичок конструктивного діалогу, активного слухання та парафразування; формування здатності до самоконтролю та зовнішнього оцінювання якості комунікативної взаємодії.

Форма роботи. Трійкова взаємодія з ротацією ролей.

Матеріали. Картки з темами для дискусії, інструкції для «спостерігача-контролера».

Опис процедури проведення. Учасники об'єднуються в трійки. Один із учасників виконує роль «спостерігача-контролера», завдання якого – стежити за дотриманням тритактної схеми діалогу:

- **Підтримка** – невербальні та вербальні сигнали уваги (підтакування, емоційна реакція);
- **Розуміння** – уточнюючі запитання, парафразування;
- **Коментування** – висловлення власної позиції після підтвердження розуміння.

Двоє інших учасників обирають протилежні позиції щодо запропонованої теми (наприклад: «користь/шкода гаджетів у дитинстві», «інклюзія в освіті» тощо) та розпочинають суперечку, дотримуючись зазначеної схеми. «Спостерігач-контролер» фіксує:

- чи здійснюється підтримка висловлювань;
- чи не пропущено етап «розуміння»;
- чи використано парафраз із «іншими словами», а не повторення.

Після завершення етапу учасники змінюються ролями, щоб кожен мав змогу побути в позиції спостерігача, опонента та аргументаційного партнера.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які труднощі виникали під час дотримання тритактної схеми?
- Чи допомагав парафраз краще зрозуміти позицію партнера?
- Як роль спостерігача вплинула на ваше сприйняття діалогу?
- Хто з учасників не був зрозумілим – той, хто говорив, чи той, хто слухав?

Вправа «Карусель»

(моделювання короткочасних соціальних контактів)

Методичні рекомендації. Вправа «Карусель» є ефективним інструментом для розвитку емоційного інтелекту, соціальної адаптивності та навичок невербальної комунікації. Її доцільно застосовувати в тренінгах з професійної комунікації, підготовки педагогів, психологів, соціальних працівників, а також у програмах розвитку soft skills.

Мета. Формування навичок швидкого встановлення міжособистісного контакту. Розвиток емпатії, рефлексивного мислення та соціальної чутливості. Активізація комунікативної гнучкості в умовах змінної взаємодії.

Форма роботи. Парна взаємодія з ротацією партнерів у двоколовій структурі.

Матеріали. Інструкції для учасників, перелік ситуацій для моделювання, таймер або звуковий сигнал.

Опис процедури проведення. Учасники тренінгу формують два кола. Внутрішнє коло – учасники залишаються нерухомими. Зовнішнє коло – учасники рухаються за годинниковою стрілкою після кожного раунду. Позиціонування – обличчям одне до одного.

Ведуча озвучує ситуацію для моделювання, яка передбачає емоційно забарвлену взаємодію:

- «Перед Вами – людина, яку Ви добре знаєте, але тривалий час не бачили. Ви радієте цій зустрічі...»

- «Перед Вами – незнайома людина. Познайомтесь із нею...»

- «Перед Вами – маленька дитина, яку щось злякало. Підійдіть до неї та заспокойте...»

- «Після тривалої розлуки Ви зустрічаєте коханого (кохану). Ви дуже раді зустрічі...»

Кожна пара має 3-4 хвилини на встановлення контакту, ведення короткої розмови та завершення взаємодії. Після завершення часу ведучий дає сигнал, і учасники зовнішнього кола переміщуються на одну позицію праворуч, змінюючи партнера. Вправа повторюється з новою ситуацією або з тією самою, залежно від навчальної мети.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які емоції виникали під час різних типів контактів?
- Що допомагало швидко встановити зв'язок?
- Які труднощі виникали при завершенні розмови?
- Як змінювалося ваше ставлення до нових партнерів у процесі вправи?

ДОДАТОК Л.2

Тренінг 3

Тема 3. «Комунікативно-мовленнєва компетентність логопеда. Ефективна взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами».

Мета тренінгу. Формування та розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів у контексті взаємодії з батьками вихованців. Відпрацювання навичок конструктивного спілкування, подолання комунікативних бар'єрів та конфліктних ситуацій. Розвиток емоційної стійкості, рефлексії та здатності до емпатійного діалогу. Підвищення професійної готовності до ведення складних бесід з «важкими» батьками та зміцнення партнерських відносин у виховному процесі.

Завдання тренінгу:

- аналіз особливостей комунікативної взаємодії майбутнього вчителя-логопеда з батьками, зокрема в ситуаціях емоційного напруження.
- відпрацювання навички доброзичливого спілкування, включаючи вміння давати та приймати компліменти в освітньому контексті.
- формування уявлення про типологію «важких» батьків та способи конструктивної взаємодії з ними.
- опанування технікою емоційної саморегуляції через вправи, спрямовані на збереження внутрішнього спокою.
- розвиток навички постановки запитань у стилі «адвоката», що сприяє налагодженню партнерського діалогу.
- відпрацювання техніки гідної відповіді на критику, з метою зниження конфліктності у спілкуванні.

Вступне слово ведучої.

Ведуча. Вітаю вас на тренінгу «Комунікативно-мовленнєва компетентність логопеда. Ефективна взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами». Сьогодні ми з вами поринемо у важливу тему – як майбутній вчитель-логопед може будувати довірливі, професійні та результативні стосунки з батьками своїх майбутніх вихованців.

У роботі вчителя-логопеда слово – це не просто інструмент, це міст між дитиною, родиною та фахівцем. Вміння спілкуватися з батьками, чути їхні запити, підтримувати у складних ситуаціях, зберігати емоційну рівновагу – є ключовими складовими вашої професійної готовності. Протягом тренінгу ми будемо моделювати діалоги, що потребують особливої чутливості, розвивати навички конструктивного реагування на критику та запити, формувати власну комунікативну позицію як майбутнього вчителя-логопеда.

Запрошую вас до активної участі, щирості та професійної рефлексії. Нехай цей тренінг стане кроком до глибшого усвідомлення себе як фахівця, здатного коригувати мовлення й вибудовувати партнерство з родиною дитини.

Вправа «Чарівний капелюх»

Методичні рекомендації. Вправа сприяє розвитку емоційного інтелекту, навичок позитивного зворотного зв'язку. Стимулює рефлексію щодо стилю комунікації з батьками. Формує здатність до емпатійного сприйняття та підтримки, що є критично важливим у логопедичній практиці.

Мета. Формування навичок доброзичливого, емпатійного спілкування з батьками дітей, розвиток позитивного емоційного фону у професійній взаємодії.

Форма роботи. Групова, інтерактивна.

Просторове розміщення: учасники розташовуються в колі.

Інструкція ведучої. Під час звучання музики учасники передають капелюх по колу. Коли музика зупиняється, той, у кого залишився капелюх, одягає його. Учасник, що одягнув капелюх, звертається до сусіда праворуч і виголошує комплімент, уявляючи, що той – один із батьків дитини з його логопедичної групи. Комплімент може стосуватися зовнішності, стилю, але бажано – позитивних характеристик дитини (успіхи, старанність, доброта тощо). «Батько» приймає комплімент словами: «Спасибі, мені дуже приємно!»

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення:

- Які труднощі виникли у вас при виконанні завдання?
- Чи вдалося вам звернутися саме до «батька», а не до колеги?
- Які компліменти були найбільш щирими та ефективними?
- Чи помітили ви, що позитивні слова про дитину викликають сильнішу емоційну реакцію?

Ведуча. Найбільш дієвими компліментами для батьків є добрі слова про їхню дитину. Уміння логопеда помічати та вербалізувати позитивні якості дитини – це не тільки прояв професійної етики, а й індикатор його компетентності в очах родини. Такий підхід сприяє формуванню довірливих стосунків і партнерства у корекційно-розвивальному процесі.

Вправа «Найважчий батько»

Методичні рекомендації. Вправа сприяє розвитку емоційної компетентності, здатності до саморефлексії та професійної ідентифікації. Допомогає майбутнім логопедам усвідомити власні реакції на складні типи батьківської поведінки. Стимулює пошук конструктивних стратегій взаємодії в умовах емоційного напруження.

Мета. Усвідомлення емоційного сприйняття педагогом (майбутнім логопедом) різних типів батьків, зокрема тих, взаємодія з якими викликає напруження, дискомфорт або внутрішній спротив.

Формат. Групова рефлексивна вправа.

Інструкція ведучої. Учасники об'єднуються в малі групи (3-5 осіб), обирають стиль поведінки «важких батьків», наприклад, агресивних, конфліктних, що демонструють наступальну позицію, які прагнуть виправдати власне невтручання, батьківське безсилля у вихованні своєї дитини або обирають стиль поведінки батьків в позиції розгубленості і безпорадності та обговорюють.

- Які риси характеру, стилі поведінки, емоційні реакції ускладнюють спілкування?
- Які фрази, позиції або установки батьків викликають напругу?

Групи презентують свої «портрети», ведучий фіксує озвучені характеристики на фліпчарті.

Ведуча. У професійній діяльності логопеда одним із ключових аспектів є ефективна взаємодія з батьками дітей, які мають мовленнєві порушення або особливі освітні потреби. Особливої уваги потребують ситуації, коли батьки демонструють емоційну напруженість, агресивність, розгубленість або неприйняття педагогічних рекомендацій. Такі випадки вимагають від фахівця не тільки комунікативної гнучкості, а й високого рівня емоційної саморегуляції.

Основна мета професійного спілкування з батьками – це не протистояння, а об'єднання зусиль задля вирішення конкретної проблеми дитини. Проте перші хвилини бесіди з «важким» батьком часто супроводжуються емоційним тиском, звинуваченнями або демонстрацією безпорадності. Тому важливо вміти зберігати внутрішній спокій, не піддаватися на провокації та залишатися в позиції конструктивного діалогу.

Для формування такого стану ми пропонуємо виконати вправу «Резервуар» – коротку психотехніку, яка дозволяє налаштуватися на непросту розмову, зберегти емоційну рівновагу та витримати перші хвилини напруженої взаємодії.

Вправа «Резервуар»

(розвиток навички емоційної саморегуляції у складних комунікативних ситуаціях)

У процесі професійної діяльності педагогам часто доводиться вступати в діалог із батьками, які перебувають у стані емоційного напруження, демонструють агресію, недовіру або безпорадність. Згідно з принципами інклюзивної педагогіки та емоційно-орієнтованого підходу, ефективна комунікація в таких умовах потребує високого рівня емоційної компетентності, зокрема здатності до саморегуляції, емпатії та збереження професійної дистанції.

Методичні рекомендації. Вправа «Резервуар» є психотехнікою, що дозволяє педагогу, логопеду сформувати внутрішній стан емоційної нейтральності, необхідний для проходження першої фази бесіди з «важким» батьком – фази монологу, коли батько висловлює претензії, емоції або скарги.

Психологічна основа вправи.

Вправа базується на принципах когнітивно-поведінкової терапії, техніках емоційної саморегуляції та моделі «контейнерного мислення», що дозволяє зберігати професійну дистанцію без втрати емпатії. Вона сприяє розвитку навички «емоційного резерву» – здатності витримувати напруження без втрати внутрішнього балансу.

Мета. Формування навички збереження емоційного спокою та нейтральності у напруженій взаємодії з конфліктними або емоційно нестабільними батьками.

Підготовка до виконання вправи. Учасникам пропонується зайняти зручну позицію сидячи. Закрити очі та зробити кілька глибоких вдихів.

Проведення візуалізації.

Ведуча. Уявіть ситуацію напруженої бесіди з конфліктним батьком. Перенесіть себе у роль «резервуара» – порожньої форми (гличика, посудини), яка приймає все, що в неї вливають.

Формування стану.

Ведуча. Уявіть, що слова, емоції, звинувачення співрозмовника «вливаються» у вас, але не викликають реакції. Ви – нейтральна форма, яка не чинить опору, не вступає в суперечку, не оцінює. Відчуйте внутрішню холодність, спокій, відстороненість.

Тренування. Повторіть візуалізацію 2-3 рази. Зафіксуйте внутрішній стан «резервуара» як ресурс для майбутньої бесіди.

Рекомендації ведучої.

Фаза 1. Емоційне витримування (10-15 хвилин). Зберігайте мовчазну доброзичливість. Уникайте реакцій на агресію або скарги. Використовуйте нейтральні фрази: «Я Вас слухаю», «Я Вас розумію», «Заспокойтеся». Дозвольте емоціям батька «вигоріти» у безпечному просторі вашої нейтральності.

Фаза 2. Перехід до конструктивного діалогу. Підкресліть значущість батьківської ролі. Висловіть позитивне ставлення до дитини. Уникайте оцінок особистості – фокусуйтеся на проблемі. Сформулюйте спільну позицію: «Ми разом проти проблеми, а не один проти одного».

Вправа «Зрозумійте мене правильно»

Методичні рекомендації. Вправа сприяє розвитку комунікативної гнучкості, емпатії, рефлексії. Формує навички діалогічного мислення, що є критично важливими для логопедів у роботі з родинами дітей. Допомагає уникати оцінювальних суджень, які можуть провокувати конфлікт.

Мета. Формування навичок постановки запитань у стилі «адвокат» як інструменту конструктивного діалогу з батьками дітей, розвиток емпатійного слухання та уникнення конфронтаційних комунікативних стратегій.

Формат. Рольова інтерактивна вправа з елементами діалогічного моделювання.

Теоретичне введення. Ведуча пояснює різницю між стилем «прокурор» (оцінювальним, конфронтаційним) і стилем «адвокат» (підтримувальним, відкритим до діалогу).

Приклад ситуації.

Батько: «Моя дитина не хоче йти на заняття з логопедом, каже, що це нудно і не допомагає.»

Стиль «прокурор»: «А ви не думали, що вона просто лінива і не хоче працювати?»

Стиль «адвокат»: «Розумію ваше занепокоєння. Дякую, що розповіли. Як ви думаєте, що саме здається їй нудним? Чи є якісь ігри або теми, які її цікавлять? Ми можемо адаптувати заняття до її інтересів.»

Учасники діляться на дві рівні групи. Перша група – «батьки», які отримують ситуацію для розігрування. Друга група – «логопеди», які мають поставити запитання у стилі «адвокат». Учасники вільно переміщуються. «Батьки» зупиняються перед «логопедами» і озвучують свою ситуацію. «Логопеди» реагують запитанням у стилі «адвокат». Після короткої взаємодії – зміна партнерів.

На другому етапі ведуча роздає картки з новими ситуаціями учасникам другої підгрупи і вправа повторюється.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Чи вдалося вам використовувати стиль «адвокат»?
- Які труднощі виникли при формулюванні запитань?
- Скільки часу вам потрібно було для побудови конструктивного запитання?
- Які емоції ви відчували під час взаємодії?

Підсумок ведучої. Уміння ставити запитання у стилі «адвокат» – це техніка, а також прояв професійної етики педагога. Такий стиль сприяє створенню партнерських відносин, знижує рівень конфліктності та відкриває простір для спільного пошуку рішень. Для майбутніх логопедів це особливо важливо, адже ефективна взаємодія з батьками – запорука успішної корекційної роботи з дитиною.

Вправа «Гідна відповідь»

Методичні рекомендації. Вправа сприяє розвитку комунікативної витримки, емоційної саморегуляції та рефлексії у відповідь на критику. Формує здатність до неагресивного захисту власної позиції, що є важливою складовою професійної компетентності логопеда. Допомагає усвідомити, що негативні висловлювання не завжди мають особисту спрямованість, і навчає зберігати внутрішню рівновагу.

Мета. Формування навичок конструктивного реагування на критичні або провокативні висловлювання, розвиток емоційної стійкості та здатності до збереження професійної гідності у конфліктних ситуаціях.

Опис процедури проведення. Учасники розміщуються по колу. Кожен отримує картку з фразою, яка містить умовне зауваження щодо зовнішності, поведінки або професійної позиції. Учасник зачитує фразу зі своєї картки, звертаючись до сусіда праворуч, дивлячись йому в очі. Завдання адресата – дати гідну, стриману, конструктивну відповідь, не вдаючись до агресії або виправдань. Після відповіді ролі змінюються. Той, хто відповідав, зачитує свою фразу наступному учаснику. Коли всі учасники побувають у ролі «того, хто говорить» і «того, хто відповідає», ведучий переходить до обговорення.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Чи легко вам було реагувати на зауваження?
- Чи сприймали ви фразу як особисту критику?
- Які варіанти відповідей виявилися найбільш ефективними?
- Як ця вправа може допомогти вам у реальних ситуаціях спілкування з батьками?

Ведуча. Перш ніж продовжити наш тренінг, хочу нагадати вам біблійний міф про Вавилонську вежу. Цей міф розповідає не тільки про мову, а й про глибинні аспекти людського спілкування – про гординю, про втрату спільної мети, про те, як легко зруйнувати зв'язок, якщо не чути одне одного.

Міф «Вавилонська вежа»

Це було так давно, що вже ніхто й не пам'ятає, коли це було. Розповідають, однаке, буцімто в ті часи всі люди однією мовою говорили й усі одне одного розуміли.

І закортіло людям лишити пам'ять про себе довічну:

– А нумо зберемося разом та й побудуємо вежу високу! – мовив один.

Зраділи всі та й загукали:

– Ми збудуємо вежу, ми збудуємо вежу аж до самого неба!

Обрали гору високу – та й почалася робота! Хто глину місить, хто з неї цеглини ліпить, хто у печах обпалює, хто на гору підвозить. А на горі вже люди ждуть, цеглини приймають та з них вежу складають. Всі працюють, усі співають, весело всім.

Будувалася вежа не рік і не два. Самих цеглин для неї знадобилося тридцять п'ять мільйонів! Та й собі довелося будинки побудувати, аби було де після трудів одпочивати, а побіля будинків насаджати дерев та кущів, аби птицям було де співати.

Ціле місто вирросло навколо гори, на якій будувалася вежа. Місто Вавилон.

А на горі з кожним днем усе вище й вище, уступами підводилася вежа-красуня: знизу широка, догори все вужча й вужча. І кожен уступ цієї вежі фарбували в інший колір: у чорний, жовтий, червоний, зелений, білий, жовтогарячий. Верх придумали зробити синім, щоб був наче небо, а покрівлю – золотою, щоб, як сонце, виблискувала!

І ось вежа майже готова. Ковалі вже золото кують для покрівлі, малярі пензлі занурюють у відра із синьою фарбою. Та ранком, звідки не візьмись, поміж людей з'являється сам Бог Ягве. Не сподобався йому їхній намір – досягти неба, де живе Бог.

«Це тому примудрилися вони свою вежу вибудувати, – подумав він, – що у них спільна мова і кожна людина розуміє іншу. От вони й домовились!»

І наслав Ягве на землю страшенну бурю. Поки буря вирувала, вітер поніс усі слова, котрі люди звикли одне одному говорити.

Невдовзі буря вщухла, і люди знову стали до роботи. Вони ще не знали, яка біда їх спіткала. Покрівельники пішли до ковалів сказати, щоб ті швидше кували листи для покрівлі. А ковалі не розуміють ані слова.

В усьому місті Вавилоні люди перестали розуміти одне одного. Маляр кричить:

– Фарба скінчилась! А в нього виходить:

– Но мор пент!

– Нічого не розумію! – кричить йому інший. А виходить:

– Женком пренепа! І по всьому Вавилону лунають слова, зрозумілі одним і незрозумілі іншим.

– Віндадори!

– Маракірі!

– Бобеобі!

– Дзин!

Покидали всі роботу, блукають, наче у воду опущені, та шукають: хто б міг їх зрозуміти? І почали люди збиратися купками – хто з ким однаково говорить, той і намагається триматися того. І замість одного народу вийшла сила-силенна різних народів.

І розійшлися люди в різні кінці землі, кожен народ у свою сторону – будувати свої міста. А вежа почала потроху розвалюватися. Але подекують, що досі у кожному місті можна знайти уламки цегли від Вавилонської вежі.

Тому що багато хто носив їх із собою на згадку про ті часи, коли на землі мир панував і люди розуміли одне одного. І до сьогодні всіма мовами світу люди розповідають оцю легенду про недобудовану Вавилонську вежу.

Вправа «Малювання вежі»

Методичні рекомендації. Вправа «Малювання вежі» є ефективним інструментом для демонстрації складності командної роботи в умовах обмеженої комунікації. Вона дозволяє учасникам усвідомити значення невербальних сигналів, емпатії, гнучкості та здатності до адаптації. У контексті педагогічної діяльності – це нагадування про важливість розуміння без слів, особливо у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Мета. Розвиток навичок координації спільних дій у команді. Формування згуртованості та довіри між учасниками. Усвідомлення важливості невербальної комунікації. Рефлексія щодо бар'єрів у міжособистісному порозумінні.

Формат. Групова невербальна інтерактивна діяльність.

Обладнання. Кольорові фломастери, олівці, ватман, індивідуальні завдання (1 завдання на 1-го учасника).

Ведуча. Ви прослухали та згадали міф про Вавилонську вежу. А чи сильно змінилися люди за ці тисячоліття? Чи завжди ми можемо домовитися? Чи можемо ми зрозуміти один одного без слів, не володіючи спільною мовою?

Інструктаж ведучої. Учасники отримують індивідуальні картки із завданням (наприклад: «вежа має складатися з 10 поверхів», «на третьому поверсі сині двері» тощо). Заборонено озвучувати або показувати своє завдання іншим. Заборонено використовувати голос або писемну мову. Завдання – спільно створити малюнок Вавилонської вежі, дотримуючись індивідуальних інструкцій. Учасникам пред'являються на окремих картках індивідуальні завдання:

- вежа має складатися з 10 поверхів;
- вежа має коричневий контур;
- над вежею синій прапор;
- у вежі всього 6 вікон;
- перший поверх – рожевий;
- останній поверх складається з камінців різного кольору;
- на третьому поверсі сині двері;
- дах вежі у вигляді трапеції;
- черепиця на даху різного кольору;
- на даху праворуч знаходиться димар;
- довкола вежі росте багато квітів;

Виконання. Учасники працюють над малюнком одночасно, координуючи дії невербально. Ведучий спостерігає за динамікою взаємодії, втручанням не здійснює.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Чи вдалося вам реалізувати своє завдання?
- Які труднощі виникали у процесі взаємодії?
- Як ви координували дії без слів?
- Чи відчували ви фрустрацію або непорозуміння?
- Що допомогло досягти спільного результату?

Вправа «Остання зустріч»

Методичні рекомендації. Вправа сприяє завершенню тренінгового процесу з емоційною повнотою. Формує навички етичного завершення професійної взаємодії. Підсилює рефлексивну складову комунікативної культури. Створює умови для емоційного закріплення позитивного досвіду групової роботи.

Вправа проводиться наприкінці тренінгу, коли учасники вже мають досвід спільної роботи, взаємодії та емоційного контакту.

Мета. Удосконалення комунікативної культури. Стимулювання відкритого емоційного обміну. Формування навичок завершення професійної взаємодії. Підвищення рівня групової згуртованості через рефлексію.

Ведучий наголошує, що це остання вправа тренінгу, виконання якої є добровільним. Учасники розміщуються в колі.

Ведуча. Цикл наших тренінгів добігає до завершення. Ми навчалися, ділилися досвідом, підтримували одне одного. Зараз настав момент завершення нашої спільної роботи. Пропоную вам уявити, що це наша остання зустріч у цьому форматі.

Ведуча. Уявіть, що після цієї зустрічі ми більше не побачимося в межах цього тренінгу. Подумайте:

- Чи все ви встигли сказати іншим?
- Можливо, хтось із вас хотів би поділитися думками, які залишилися невисловленими?
- Чи є серед вас людина, чию думку про себе ви хотіли б почути?
- Або, можливо, вам хочеться подякувати комусь за підтримку, за щирість, за спільну роботу?

Зробіть це тут і тепер. Ви можете звертатися до конкретної людини або до групи загалом. Говоріть щиро, з повагою, без оцінок. Це простір для завершення, вдячності та відкритості.»

Ведуча. Дякую кожному за участь, за щирість і за те, що ви створили цю атмосферу. Нехай усе сказане сьогодні залишиться з вами як ресурс, як пам'ять про важливу зустріч. Ми завершуємо не просто тренінг – ми завершуємо етап спільного розвитку.

Завершення заняття.

самооцінка за моделлю «Драбина комунікативної майстерності»

Мета. Рефлексія особистісного зростання у сфері комунікативної компетентності. Усвідомлення змін, що відбулися протягом тренінгу. Формування мотивації до подальшого розвитку професійних навичок.

Учасники беруть свої «драбинки комунікативної майстерності» де, лівий край символізує високий рівень володіння комунікативними навичками (впевненість, гнучкість, емпатія, конструктивність), а правий край – початковий рівень (невпевненість, труднощі у побудові діалогу, емоційна нестабільність).

Учасники визначають, наскільки покращилися їхні комунікативні навички.

Рефлексивні запитання ведучої для обговорення.

- Які навички я зміцнив/зміцнила протягом тренінгу?
- Що стало для мене найбільшим відкриттям?

- Які труднощі я подолав/подолала?
- Яку наступну сходинку я хочу опанувати?

Методичний висновок. Модель «драбини комунікативної майстерності» є ефективним інструментом для візуалізації особистісного прогресу. Вона дозволяє учасникам усвідомити динаміку власного розвитку, закріпити результати навчання та сформувати внутрішню мотивацію до подальшого вдосконалення. У контексті підготовки вчителів-логопедів – це важливий крок до формування професійної рефлексії та відповідальності за якість комунікативної взаємодії.

Загальний висновок. Серія тренінгів, спрямованих на розвиток професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-логопедів, засвідчила високу ефективність інтерактивних методів навчання, що поєднують теоретичні засади з практичними завданнями. Учасники мали змогу поглибити знання з основ логопедичної діяльності, сформувати ключові навички, необхідні для успішної професійної реалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Основними досягненнями тренінгів стало – формування комунікативної майстерності майбутніх вчителів-логопедів через вправи з самооцінки, самопрезентації та групової взаємодії учасники розвинули здатність до ефективного професійного спілкування. Тренінги сприяли розвитку емоційного інтелекту, усвідомленню ролі емпатії, рефлексії та емоційної чутливості у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони заклали основу для формування логопедів як фахівців, здатних діяти гнучко, етично та ефективно в умовах сучасної освітньої реальності. Завдяки рефлексивним практикам та груповій підтримці майбутні логопеди зміцнили мотивацію до обраної професії та усвідомили її соціальну значущість.

Використані джерела

1. Вовнянко Т. С. Тренінг «Розвиток комунікативних вмінь і навичок педагогів». URL: <https://vseosvita.ua/library/trening-z-pedagogami-rozvitok-komunikativnih-umin-i-navicok-pedagogiv-74282.html>
2. Дідик Н. М. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2023. 106 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7518/Didyk-N.M.-Treninh-osobystisnoho-zrostannia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ, 2022. 184 с. URL: <https://lnk.ua/bxVm03oey>
4. Основи акторської майстерності. / упорядн. Л. А. Ряднова. Харків : Видавнича група «Основа», 2009. 160 с.
5. Саврасова-В'юн Т. Комунікативний практикум : навч.-метод. посібн. Київ : Київ. стол. ун-т ім. Б. Грінченка, 2024. 184 с.
6. Федорчук В. М., Федорчук В. В., Комарніцька Л. М. Тренінг комунікативної компетентності : практикум. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2021. 176 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7481/Treninh-komunikativnoi-kompetentnosti-praktykum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ДОДАТОК М

Таблиця М

Розрахунок дисперсії сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі

Групи	Рівень	Оцінки	К-ть студ.	Середнє арифметичне $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i)}{N}$	Відхилення від середнього арифметичного $x_i - \bar{x}$	Квадрат відхилень $(x_i - \bar{x})^2$	Добуток кількості оцінок на квадрат відхилення $n_i(x_i - \bar{x})^2$	Дисперсія $S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{N - 1}$
Контрольна	Низький	2	21	$\frac{212}{67} = 3,17$	-1,17	1,36	27,96	$\frac{63,36}{66,00} = 0,96$
	Задовільний	3	21		-0,17	0,03	0,60	
	Достатній	4	19		0,83	0,69	12,98	
	Високий	5	7		1,83	3,36	21,82	
Експериментальні	Низький	2	18	$\frac{206}{64} = 3,21$	-1,21	1,47	25,66	$\frac{59,65}{63,00} = 0,95$
	Середній	3	23		-0,21	0,04	1,00	
	Достатній	4	17		0,79	0,62	10,58	
	Високий	5	7		1,79	3,20	22,41	

ДОДАТОК М.1

Кількісні результати готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за критеріями (теоретико-когнітивний, емоційно-ціннісний, комунікативно-мовленнєвий, діяльнісно-практичний) констатувального етапу

Таблиця М.1.1

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (Осіб)				Експериментальна група (Осіб)			
	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність	Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості	Агреговані показники	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та	Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність	Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості	Агреговані показники
Низький	19	16	21	19	18	13	17	16
Задовільний	20	21	23	21	16	17	18	17
Достатній	24	25	16	22	25	21	22	23
Високий	4	5	7	5	5	13	7	8

Таблиця М.1.2

Результати діагностування готовності майбутніх логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (Осіб)					Експериментальна група (Осіб)				
	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій студентів щодо обрання	Середнє арифметичне	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій студентів щодо обрання	Середнє арифметичне
Низький	46	17	32	9	26	38	28	27	7	25
Задовільний	6	8	25	53	23	22	29	25	36	28
Достатній	5	40	7	4	14	4	6	10	16	9
Високий	10	2	3	1	4	0	1	2	5	2

Продовження додатку М.1

Таблиця М.1.3

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за комунікативно-мовленнєвим критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (КГ) (Осіб)						Експериментальна група (ЕГ) (Осіб)					
	Логопедія з практикумом	Методика дошкільного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями	Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти	Агреговані показники	Логопедія	Специметодика дошкільного виховання	Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти	Агреговані показники
Низький	36	24	22	18	10	22	20	12	24	25	4	17
Задовільний	9	21	14	17	34	19	18	22	17	21	27	21
Достатній	15	19	8	31	12	17	16	19	14	15	26	18
Високий	7	3	23	1	11	9	10	11	9	3	7	8

Таблиця М.1.4

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (Осіб)					Експериментальна група (Осіб)				
	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання	Агреговані показники	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та	Агреговані показники
Низький	46	17	32	9	26	38	28	27	7	25
Задовільний	6	8	25	53	23	22	29	25	36	28
Достатній	5	40	7	4	14	4	6	10	16	9
Високий	10	2	3	1	4	0	1	2	5	2

ДОДАТОК М.2

Узагальнені показники констатувального етапу педагогічного дослідження

Таблиця М.2.1

Готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	19	28.36%	16	25.00%
Середній	21	31.34%	17	26.56%
Достатній	22	32.84%	23	35.94%
Високий	5	7.46%	8	12.50%

Таблиця М.2.2

Готовність майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	26	38.81%	25	39.06%
Середній	23	34.33%	28	43.75%
Достатній	14	20.90%	9	14.06%
Високий	4	5.97%	2	3.13%

Таблиця К.2.3

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за комунікативно-мовленнєвим критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (КГ) (Осіб)						Експериментальна група (ЕГ) (Осіб)					
	Логопедія з практикумом	Методика дошкільного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями	Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти	Середнє арифметичне	Логопедія	Специметодика дошкільного виховання	Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної освіти	Середнє арифметичне
Низький	36	24	22	18	10	22	20	12	24	25	4	17
Середній	9	21	14	17	34	19	18	22	17	21	27	21
Достатній	15	19	8	31	12	17	16	19	14	15	26	18
Високий	7	3	23	1	11	9	10	11	9	3	7	8

Продовження додатку М.2

Таблиця К.2.4

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм під час констатувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	Навчальна практика	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники	Навчальна практика	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники
Низький	12	18	15	11	13	12
середній	19	25	22	22	26	24
Достатній	27	17	22	17	19	18
Високий	9	7	8	14	6	10

ДОДАТОК Н

Результати формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця Н.1.

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм під час формувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (Осіб)				Експериментальна група (Осіб)			
	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність	Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості	Агреговані показники	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Міждисциплінарна теоретико-когнітивна готовність	Шкала ставлення до інклюзії, культурного розмаїття та соціальної справедливості	Агреговані показники
Низький	15	18	15	16	5	6	7	6
Середній	20	17	20	19	9	7	8	8
Достатній	22	24	23	23	34	30	32	32
Високий	10	8	9	9	16	21	17	18

Таблиця Н.2

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм під час формувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (Осіб)					Експериментальна група (Осіб)				
	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	Діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники	Мотивація навчання у вузі	Ціннісні орієнтації	Діагностика емоційного інтелекту	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники
Низький	18	20	19	19	19	1	2	5	8	4
Середній	22	21	20	21	21	15	18	20	19	18
Достатній	19	18	20	19	19	25	28	30	29	28
Високий	8	8	7	9	8	23	16	9	8	14

Продовження додатку Н

Таблиця Н.3

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за комунікативно-мовленнєвим критерієм під час формувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група (здобувачів)						Експериментальна група (здобувачів)					
	Специфікації навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі (Модуль 1)	Специфікації навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі (Модуль 2)	Діагностика типових способів поведінки в Конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної	Агреговані показники	Дитяча література та театралізована діяльність в роботі логопеда	Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в практиці	Діагностика типових способів поведінки в Конфліктних ситуаціях	Рівень самоконтролю	Діагностика рівня сформованості мовно-голосових якостей майбутнього логопеда в контексті інклюзивної	Агреговані показники
Низький	26	24	23	19	18	22	19	15	14	21	16	17
Середній	6	14	28	22	25	19	18	20	23	22	22	21
Достатній	30	21	7	16	11	17	17	19	20	18	16	18
Високий	5	8	9	10	13	9	10	10	7	3	10	8

Таблиця Н.4.

Результати діагностування готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм під час формувального етапу

Рівень сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	Виробнича практика	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники	Виробнича практика	Шкала мотиваційних орієнтацій здобувачів щодо обрання спеціальності та навчання	Агреговані показники
Низький	11	13	12	2	4	3
Середній	22	26	24	9	13	11
Достатній	20	22	21	31	35	33
Високий	14	6	10	22	12	17

ДОДАТОК Н.1

Узагальнені показники формувального етапу педагогічного експерименту

Таблиця Н.1.1

Узагальнені дані рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за теоретико-когнітивним критерієм

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	19	28%	16	25%	16	24%	6	9%
Середній	21	31%	17	27%	19	28%	8	13%
Достатній	22	33%	23	36%	23	34%	32	50%
Високий	5	7%	8	13%	9	13%	18	28%
Загальна кількість	67		64		67		64	

Таблиця Н.1.2

Узагальнені дані рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм під час формувального етапу

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	26	39%	25	39%	19	28%	4	6%
Середній	23	34%	28	44%	21	31%	18	28%
Достатній	14	21%	9	14%	19	28%	28	44%
Високий	4	6%	2	3%	8	12%	14	22%
Загальна кількість	67		64		67		64	

Продовження додатку Н.1

Таблиця Н.1.3

Узагальнені дані рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за комунікативно-мовленнєвим критерієм

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	22	33%	17	27%	12	18%	4	6%
Середній	19	28%	21	33%	26	39%	12	19%
Достатній	17	25%	18	28%	19	28%	35	55%
Високий	9	13%	8	13%	10	15%	13	20%
Загальна кількість	67		64		67		64	

Таблиця Н.1.4

Узагальнені дані рівня сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі контрольної та експериментальної груп за діяльнісно-практичним критерієм

Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	15	22%	12	19%	12	18%	3	5%
Середній	22	33%	24	38%	24	36%	11	17%
Достатній	22	33%	18	28%	21	31%	33	52%
Високий	8	12%	10	16%	10	15%	17	27%
Загальна кількість	67		64		67		64	

ДОДАТОК Л.2

Обрахунки емпіричних та теоретичних частот за теоретико-когнітивним критерієм

Таблиця Н.2.1.

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти				Суми	Теоретичні частоти			
	КГ		ЕГ			КГ		ЕГ	
Низький	16	A	6	B	22	11,25	A	10,75	B
Задовільний	19	C	8	D	27	13,81	C	13,19	D
Достатній	23	E	32	F	55	28,13	E	26,87	F
Високий	9	G	18	H	27	13,81	G	13,19	H
Суми	67		64		131	131			

Усього здобувачів, які брали участь в експерименті – 131 особа (64 – в експериментальній групі, та 67 – у контрольній). Частка здобувачів експериментальної групи складає $64 : 131 = 0,49$. Частка здобувачів контрольної групи складає $67 : 131 = 0,51$.

Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 22 \cdot 0,51 = 11,25 ; \quad f_{e \text{ теор.}} = 55 \cdot 0,51 = 28,13 ;$$

$$f_{b \text{ теор.}} = 22 \cdot 0,49 = 10,75 ; \quad f_{f \text{ теор.}} = 55 \cdot 0,49 = 26,87 ;$$

$$f_{c \text{ теор.}} = 27 \cdot 0,51 = 13,81 ; \quad f_{g \text{ теор.}} = 27 \cdot 0,51 = 13,81 ;$$

$$f_{d \text{ теор.}} = 27 \cdot 0,49 = 13,19 ; \quad f_{h \text{ теор.}} = 27 \cdot 0,49 = 13,19 .$$

Продовження додатку Н.2

Таблиця Н 2.2

Розрахунок критерію χ^2 готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за теоретико-когнітивним критерієм при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_T)	$f_e - f_T$	$(f_e - f_T)^2$	$\frac{(f_e - f_T)^2}{f_T}$
1.	A	16	11,25	4,75	22,54	2,00
2.	B	6	10,75	-4,75	22,54	2,10
3.	C	19	13,81	5,19	26,94	1,95
4.	D	8	13,19	-5,19	26,94	2,04
5.	E	23	28,13	-5,13	26,31	0,94
6.	F	32	26,87	5,13	26,31	0,98
7.	G	9	13,81	-4,81	23,13	1,67
8.	H	18	13,19	4,81	23,13	1,75
Суми		131	131,00	0,00		13,44

ДОДАТОК Н.3

Обрахунки емпіричних та теоретичних частот за мотиваційно-ціннісним критерієм

Таблиця Н.3.1

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти				Суми	Теоретичні частоти			
	Контрольна група		Експериментальна група			Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	19	A	4	B	23	11,76	A	11,24	B
Середній	21	C	18	D	39	19,95	C	19,05	D
Достатній	19	E	28	F	47	24,04	E	22,96	F
Високий	8	G	14	H	22	11,25	G	10,75	H
Суми	67		64		131	131			

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього здобувачів, які брали участь в експерименті – 131 особа (64 – в експериментальній групі, та 67 – у контрольній). Частка здобувачів експериментальної групи складає $64 : 131 = 0,49$. Частка здобувачів контрольної групи складає $67 : 131 = 0,51$. Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 23 \cdot 0,51 = 11,76 ; \quad f_{e \text{ теор.}} = 47 \cdot 0,51 = 24,04 ;$$

$$f_{b \text{ теор.}} = 23 \cdot 0,49 = 11,24 ; \quad f_{f \text{ теор.}} = 47 \cdot 0,49 = 22,96 ;$$

$$f_{c \text{ теор.}} = 39 \cdot 0,51 = 19,95 ; \quad f_{g \text{ теор.}} = 22 \cdot 0,51 = 11,25 ;$$

$$f_{d \text{ теор.}} = 39 \cdot 0,49 = 19,05 ; \quad f_{h \text{ теор.}} = 22 \cdot 0,49 = 10,75 .$$

Продовження додатку Н.3

Таблиця Н.3.2.

Розрахунок критерію χ^2 готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за мотиваційно-ціннісним критерієм при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_r)	$f_e - f_r$	$(f_e - f_r)^2$	$\frac{(f_e - f_r)^2}{f_r}$
1.	A	19	11,76	7,24	52,37	4,45
2.	B	4	11,24	-7,24	52,37	4,66
3.	C	21	19,95	1,05	1,11	0,06
4.	D	18	19,05	-1,05	1,11	0,06
5.	E	19	24,04	-5,04	25,38	1,06
6.	F	28	22,96	5,04	25,38	1,11
7.	G	8	11,25	-3,25	10,57	0,94
8.	H	14	10,75	3,25	10,57	0,98
Суми		131	131,00	0,00		13,31

ДОДАТОК Н.4

Обрахунок емпіричних та теоретичних частот за комунікативно-мовленнєвим критерієм

Таблиця Н.4.1

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за комунікативно-мовленнєвим критерієм після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти				Суми	Теоретичні частоти			
	Контрольна група		Експериментальна група			Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	12	A	4	B	16	8,18	A	7,82	B
Середній	26	C	12	D	38	19,44	C	18,56	D
Достатній	19	E	35	F	54	27,62	E	26,38	F
Високий	10	G	13	H	23	11,76	G	11,24	H
Суми	67		64		131	131			

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього здобувачів, які брали участь в експерименті – 131 особа (64 – в експериментальній групі, та 67 – у контрольній). Частка здобувачів експериментальної групи складає $64 : 131 = 0,49$. Частка здобувачів контрольної групи складає $67 : 131 = 0,51$. Відповідно до цього розрахунку:

$$\begin{aligned}
 f_{a \text{ теор.}} &= 16 \cdot 0,51 = 8,18 ; & f_{e \text{ теор.}} &= 54 \cdot 0,51 = 27,62 ; \\
 f_{b \text{ теор.}} &= 16 \cdot 0,49 = 7,82 ; & f_{f \text{ теор.}} &= 54 \cdot 0,49 = 26,38 ; \\
 f_{c \text{ теор.}} &= 38 \cdot 0,51 = 19,44 ; & f_{g \text{ теор.}} &= 23 \cdot 0,51 = 11,76 ; \\
 f_{d \text{ теор.}} &= 38 \cdot 0,49 = 18,56 ; & f_{h \text{ теор.}} &= 23 \cdot 0,49 = 11,24 .
 \end{aligned}$$

Продовження додатку Н.4

Таблиця Н.4.2

Розрахунок критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за комунікативно-мовленнєвим критерієм при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_T)	$f_e - f_T$	$(f_e - f_T)^2$	$(f_e - f_T)^2 f_T$
1.	A	12	8,18	3,82	14,57	1,78
2.	B	4	7,82	-3,82	14,57	1,86
3.	C	26	19,44	6,56	43,10	2,22
4.	D	12	18,56	-6,56	43,10	2,32
5.	E	19	27,62	-8,62	74,28	2,69
6.	F	35	26,38	8,62	74,28	2,82
7.	G	10	11,76	-1,76	3,11	0,26
8.	H	13	11,24	1,76	3,11	0,28
Суми		131	131,00	0,00		14,23

Обрахунок емпіричних та теоретичних частот за діяльнісно-практичним критерієм

Таблиця Н.5.1

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти				Суми	Теоретичні частоти			
	Контрольна група		Експериментальна група			Контрольна група		Експериментальна група	
Низький	12	A	3	B	15	7,67	A	7,33	B
Середній	24	C	11	D	35	17,90	C	17,10	D
Достатній	21	E	33	F	54	27,62	E	26,38	F
Високий	10	G	17	H	27	13,81	G	13,19	H
Суми	67		64		131	131			

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього здобувачів, які брали участь в експерименті – 131 особа (64 – в експериментальній групі, та 67 – у контрольній). Частка здобувачів експериментальної групи складає $64 : 131 = 0,49$. Частка здобувачів контрольної групи складає $67 : 131 = 0,51$. Відповідно до цього розрахунку:

$$\begin{aligned}
 f_{a \text{ теор.}} &= 15 \cdot 0,51 = 7,67 ; & f_{e \text{ теор.}} &= 54 \cdot 0,51 = 27,62 ; \\
 f_{b \text{ теор.}} &= 15 \cdot 0,49 = 7,33 ; & f_{f \text{ теор.}} &= 54 \cdot 0,49 = 26,38 ; \\
 f_{c \text{ теор.}} &= 35 \cdot 0,51 = 17,90 ; & f_{g \text{ теор.}} &= 27 \cdot 0,51 = 13,81 ; \\
 f_{d \text{ теор.}} &= 35 \cdot 0,49 = 17,10 ; & f_{h \text{ теор.}} &= 27 \cdot 0,49 = 13,19 .
 \end{aligned}$$

Продовження додатку Н.5

Таблиця Н.5.2

Розрахунок критерію χ^2 готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі за діяльнісно-практичним критерієм при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпірична частота (f_e)	Теоретична частота (f_T)	$f_e - f_T$	$(f_e - f_T)^2$	$\frac{(f_e - f_T)^2}{f_T}$
1.	A	12	7,67	4,33	18,73	2,44
2.	B	3	7,33	-4,33	18,73	2,56
3.	C	24	17,90	6,10	37,20	2,08
4.	D	11	17,10	-6,10	37,20	2,18
5.	E	21	27,62	-6,62	43,80	1,59
6.	F	33	26,38	6,62	43,80	1,66
7.	G	10	13,81	-3,81	14,51	1,05
8.	H	17	13,19	3,81	14,51	1,10
Суми		131	131,00	0,00		14,65

ДОДАТОК Н.6

Таблиця Н.6

Результати педагогічного експерименту щодо динаміки сформованості готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі у здобувачів контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями

Рівень сформованості	Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент				Динаміка	
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	Експериментальна група
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%		
Рівень сформованості за теоретико-когнітивним критерієм										
Низький	19	28,36%	16	25,00%	16	23,88%	6	9,38%	-4,48%	-15,63%
Задовільний	21	31,34%	17	26,56%	19	28,36%	8	12,50%	-2,99%	-14,06%
Достатній	22	32,84%	23	35,94%	23	34,33%	32	50,00%	1,49%	14,06%
Високий	5	7,46%	8	12,50%	9	13,43%	18	28,13%	5,97%	15,63%
Рівень сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм										
Низький	26	38,81%	25	39,06%	19	28,36%	4	6,25%	-10,45%	-32,81%
Задовільний	23	34,33%	28	43,75%	21	31,34%	18	28,13%	-2,99%	-15,63%
Достатній	14	20,90%	9	14,06%	19	28,36%	28	43,75%	7,46%	29,69%
Високий	4	5,97%	2	3,13%	8	11,94%	14	21,88%	5,97%	18,75%
Рівень сформованості за комунікативно-мовленнєвим критерієм										
Низький	22	32,84%	17	26,56%	12	17,91%	4	6,25%	-14,93%	-20,31%
Задовільний	19	28,36%	21	32,81%	26	38,81%	12	18,75%	10,45%	-14,06%
Достатній	17	25,37%	18	28,13%	19	28,36%	35	54,69%	2,99%	26,56%
Високий	9	13,43%	8	12,50%	10	14,93%	13	20,31%	1,49%	7,81%
Рівень сформованості діяльнісно-практичним критерієм										
Низький	15	22,39%	12	18,75%	12	17,91%	3	4,69%	-4,48%	-14,06%
Задовільний	22	32,84%	24	37,50%	24	35,82%	11	17,19%	2,99%	-20,31%
Достатній	22	32,84%	18	28,13%	21	31,34%	33	51,56%	-1,49%	23,44%
Високий	8	11,94%	10	15,63%	10	14,93%	17	26,56%	2,99%	10,94%

ДОДАТОК П
Довідки про впровадження результатів дослідження в освітній процес закладів
вищої освіти України



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

пр. Науки, 72, м. Дніпро, 49045, телефон (056) 374-98-01, (056) 374-98-22, факс (056) 374-98-42
 E-mail: cdnp@dnua.dp.ua, код ЄДРПОУ 02066747

№ 22.01.21 / 6 № 82-404-25 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття
наукового ступеня «доктор філософії (PhD)», зі спеціальності 011 «Освітні,
педагогічні науки»

Соха Наталії Володимирівни

на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування
комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в
інклюзивному освітньому середовищі»

поданої в освітній процес Дніпровського національного університету імені
Олеса Гончара

У процесі впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему «Підготовка майбутніх учителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі» до освітнього процесу Дніпровського національного університету імені Олеса Гончара було організовано та проведено педагогічний експеримент впродовж (2022-2025 р.).

До складу контрольної групи були залучені студенти 3-4-х курсів денної та заочної форм навчання спеціальності «Спеціальна освіта: Олігофренопедагога та Логопедія. Вони брали участь у всіх етапах експериментальної роботи для забезпечення порівняння результатів із експериментальною групою та визначення змін у рівні комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів без застосування авторської методики.

Хоча окремі освітні компоненти такі як: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи педагогічної майстерності», «Спецметодика навчання українській мові та розвитку мовлення дітей з ТПМ» і спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти, але водночас, спостерігається недостатнє володіння здобувачами вищої освіти знаннями про основні твори української та світової дитячої літератури, їх адаптацію для логокорекційної діяльності, а також

Продовження додатку П

обмежене використання сучасних комунікативно-мовленневих технологій розвитку мовлення у практичній підготовці майбутніх вчителів-логопедів.

Проведене дослідження Соха Наталією Володимирівною дозволяє розширити наукові уявлення про форми і методи організації навчання, що сприяють готовності майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара протокол № 5 від 22.12.2025 року.

Проректор з наукової роботи



Олег МАРЕНКОВ

ДОДАТОК П.1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, 37500, тел. +38 (075) 926 68 84,
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, web: luguniv.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125131

08.05.2026 № 1/426

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Соха Наталії Володимирівни

на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»
представленої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Соха Наталії Володимирівни на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі» знайшли своє широке впровадження в освітньому процесі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, в контексті підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки і психології за освітньою програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» упродовж 2023 – 2025 років.

Впровадження результатів дослідження має системний характер і охоплює як змістовно-методичне оновлення освітніх компонентів, так і вдосконалення технологій організації навчального процесу. Зокрема, окремі теоретичні положення, методичні підходи та навчально-методичні матеріали, розроблені в межах дисертаційного дослідження, інтегровано у зміст навчальних дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці».

Крім того, зазначені напрацювання використовуються під час викладання освітніх компонентів «Основи філологічної підготовки корекційного педагога», «Спеціальна методика формування усного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Технології роботи вчителя й асистента в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання», що забезпечує їх міждисциплінарну інтеграцію та практичну спрямованість. Викладання цих дисциплін здійснюється на кафедрі спеціальної освіти.

Застосування запропонованих авторкою форм, методів та технологій організації навчання сприяло оновленню змісту професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, підвищенню її практико-орієнтованого характеру та посиленню інклюзивної спрямованості. Це, у свою чергу, забезпечило більш ефективне формування професійної готовності здобувачів освіти до здійснення корекційно-логопедичної діяльності, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Упроваджені результати підтверджують практичну значущість дисертаційного дослідження та його відповідність сучасним вимогам до підготовки фахівців спеціальної освіти.

Ректор



Олена КАРАМАН

ДОДАТОК П.2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kupa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 05.04.2026 р. № 252

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Соха Наталії Володимирівни

на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»
представленої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Соха Наталії Володимирівни на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі» знайшли своє широке впровадження в освітньому процесі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, в контексті підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки і психології за освітньою програмою «Спеціальна освіта. Логопедія» упродовж 2024–2025 років.

Окремі навчально-методичні матеріали навчальних дисциплін «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології в логопедичній практиці» використовувались у дисциплінах «Основи філологічної підготовки корекційного педагога», «Спеціальна методика формування усного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Технології роботи вчителя й асистента в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання», викладання яких забезпечувала кафедра спеціальної освіти.

У ході впровадження використано теоретичні положення та методичні матеріали щодо сутності та структури комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку для лекційних та практичних занять; авторські підходи до формування професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів; методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; розроблені навчально-методичні матеріали та завдання для здобувачів вищої освіти.

Застосування результатів дослідження сприяло підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів, зокрема їх готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати експериментальної роботи було розглянуто та схвалено на засіданні кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, протокол №9 від 20 квітня 2026 року.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор,
Заслужений діяч науки і техніки України



Олександр ГАЛУС

ДОДАТОК П.3

 БФ «Агенція розвитку та інвестицій південного регіону»	Благодійний фонд «Агенція розвитку та інвестицій південного регіону» 68600, м. Ізмаїл, вул. К. Маркса, 53-1, моб. 0935764208 ЄДРПОУ: 38543275, Південне ГРУ Приват-банку в м. Одеса, МФО: 305299, Р/р: UA163052990000026003004901127

Вих. №15 від 05.05.2026

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Соха Наталії Володимирівни
на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі»
представленої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Соха Наталії Володимирівни на тему: «Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі» пройшли апробацію протягом 2023–2025 рр. та були впроваджені у практичну діяльність Центру розвитку та комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами Ізмаїльського державного гуманітарного університету (далі - Центр).

У ході впровадження наукових результатів було використано концептуальні положення щодо змісту, структури та механізмів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, а також авторське бачення організації професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Особливе значення надано методичним рекомендаціям щодо організації корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, що дозволяє більш повно враховувати індивідуальні освітні потреби дітей. Крім того, до змісту навчальних дисциплін було включено розроблені здобувачкою навчально-методичні матеріали та систему практико-орієнтованих завдань, спрямованих на формування у студентів готовності до здійснення професійної діяльності в сфері розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дітей дошкільного віку.

Застосування зазначених науково-методичних напрацювань сприяло оновленню змісту професійної підготовки, підвищенню її практичної спрямованості та посиленню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. Це, у свою чергу, позитивно вплинуло на їхню готовність до ефективного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Голова правління

БФ «Агенція розвитку та
інвестицій південного регіону»



 В.П. Стойкова

ДОДАТОК П.4



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Університетська, 66, м. Запоріжжя, 69011, Україна
 тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код СДРПОУ 02125243

28.05.2026 № 01/01-23/893

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації на здобуття ступеня
 доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Соха Наталії Володимирівни

на тему «Підготовка майбутніх-вчителів-логопедів до
 формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного
 віку в інклюзивному освітньому середовищі» в освітній процес
 Запорізького національного університету

Упродовж 2022–2026 р. р. результати дисертаційного дослідження Соха Наталії Володимирівни, присвяченого підготовці майбутніх вчителів-логопедів до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі, було впроваджено в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти освітньої програми «Логопедія» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Запорізького національного університету.

Упровадження охоплювало розроблення та апробацію організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів-логопедів, спрямованих на формування їх професійної готовності до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки компетентних фахівців, здатних здійснювати корекційно-розвиткову діяльність, ефективну комунікативну взаємодію та використовувати сучасні комунікативно орієнтовані, інтерактивні та інноваційні технології у професійній діяльності.

Дисертанткою здійснено теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, яка базується на системному, компетентнісному, практико-орієнтованому, міждисциплінарному, студентоцентрованому, комунікативному та аксіологічному підходах.

Розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, що охоплює методологічно-цільовий, організаційно-змістовий та діагностико-результативний блоки, визначає мету, зміст, форми, методи, засоби та етапи професійної підготовки й забезпечує цілісність процесу формування професійної готовності майбутніх вчителів-

Продовження додатку П.4

логопедів до корекційно-розвиткової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Упроваджено організаційно-педагогічні умови, спрямовані на оптимізацію професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, зокрема формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти та використання інноваційних комунікативно-мовленнєвих технологій навчання. Реалізація варіативних освітніх компонентів «Дитяча література та театралізована діяльність у практиці вчителя-логопеда» та «Інноваційні комунікативно-мовленнєві технології у логопедичній практиці» сприяла розвитку професійних знань, практичних умінь, комунікативних навичок і здатності майбутніх вчителів-логопедів застосовувати літературний матеріал, театралізовану діяльність та сучасні комунікативно-мовленнєві технології у корекційно-розвитковій діяльності з урахуванням індивідуального й диференційованого підходів в інклюзивному навчанні.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Соха Н. В. позитивно вплинуло на якість професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, сприяло розвитку їх професійної мотивації, комунікативної культури, практичної готовності до корекційно-розвиткової діяльності та ефективної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Перший проректор



[Signature] Олександр БОНДАР