

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ
КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-291 м групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової) програми

Спеціальна освіта

Живець Катерина Леонідівна

Керівник: к.біол.н., професорка Лаврикова О.В.

Рецензент: к.філол.н., доцента Мироненко О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади дослідження.....	6
1.1. Зарубіжний досвід підготовки кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі.....	6
1.2. Корекційно-реабілітаційна підтримка дітей з особливими потребами в системі дошкільної освіти.....	11
РОЗДІЛ 2. Організація дослідження з підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами... 	22
2.1. Стан готовності студентів – спеціальних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.....	22
2.2. Методи дослідження.....	24
РОЗДІЛ 3. Аналіз результатів дослідження.....	26
3.1. Характеристика основних результатів анкетування.....	26
3.2. Результати констатуючого дослідження професійних компетенцій майбутніх корекційних педагогів.....	31
3.3. Практичні рекомендації по моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами.....	33
3.4. Результати контрольного експерименту моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.....	38
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	45
ДОДАТОК А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	49

ВСТУП

Актуальність досліджень, зумовлена стрімкими змінами в державній політиці, у сфері дошкільної освіти, що призвело до змінення системи професійної підготовки спеціалістів, також, і в області дошкільного виховання. Професія педагога дошкільної освіти, має характерні риси, які пов'язані з психофізіологічними рисами особистості дитини раннього віку. На ці риси, акцентують увагу, у своїх дослідженнях фахівці, які розглядають питання організації роботи педагога, з дітьми раннього віку: Н.М.Аксаріна, М.І.Лисіна, В.В.Гербова, М.М.Щелованов, С.М.Теплюк.

Вивченням основних проблем готовності студентів до педагогічної діяльності присвячені роботи К.М.Дурай-Новакової, В.А.Сластьоніна, Л.А.Кандибович та інші. Велика увага, у цих дослідженнях, була направлена на вивчення загальнотеоретичних заходів, вироблення у студентів педагогічних знань, до змісту професійної підготовки, формування особистості педагогів, навичок і умінь.

Інклюзивна готовність вихователя, майбутнього педагога – це особистісна психологічна готовність до соціально – педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс особистісно значущих якостей та професійних компетентностей і компетенцій, та усвідомленим формуванням «Я концепції», головним критерієм якої є чітке розуміння свого призначення «вчитель» [5].

Особливості корекційно-розвивальної, корекційно-навчальної та корекційно-виховної роботи дітей, з відхиленнями психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти та філософсько-концептуальні основи організації інклюзивної освіти висвітлено у роботах українських учених (В. Бондар, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Н. Софій, Н. А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Тож, одним із завданням професійної освіти, є пошук шляхів

вдосконалення і розвитку системи вивчення педагогічних кадрів, зокрема для роботи з дітьми молодого віку. Форма підготовки педагогів, в системі вищої професійної освіти, повинна бути спрямована на формування цілісної системи універсальних умінь, знань, навичок та відповідати рівням спеціальних дошкільних освітніх установ. Умови великої конкуренції на ринку праці, вимагають від корекційних педагогів дошкільного виховання професійного рівня компетентності.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи і умовах інклюзивного середовища дошкільного закладу освіти.

Об'єкт дослідження – освітній процес у Миколаївському закладі дошкільної освіти № 132 Миколаївської міської ради.

Предмет дослідження – підготовка вихователів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в закладі дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати наукову літературу, законодавчі та нормативно-правові акти з інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти;
- 2) дослідити сучасний стан навчально-виховного процесу у закладах дошкільної освіти;
- 3) науково обґрунтувати, розробити та впровадити педагогічні умови до підготовки вихователів до роботи у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- 4) перевірити дієвість і ефективність зазначених умов.

Методи дослідження: **теоретичні** – вивчення, аналіз та узагальнення наукових джерел з метою уточнення понятійного апарату; аналіз нормативних документів з виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, навчально-методичної літератури та документів з планування для обґрунтування відповідних педагогічних умов; **емпіричні** – вивчення та узагальнення досвіду роботи педагогів колективу для з'ясування

особливостей управління організацією виховного процесу; педагогічний експеримент (констатувальний, елементи формувального, контрольний етапи), педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю-опитування вихователів та батьків; **статистичні** – статистична обробка даних для інтерпретації результатів дослідження. Запроваджено кількісний аналіз даних з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням.

Наукова новизна отриманих результатів, полягає в тому, що експериментально перевірено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки корекційних педагогів щодо набуття професійних компетенцій у закладі дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Практична значущість. Результати кваліфікаційної роботи можуть бути використані у практичній діяльності керівниками закладів дошкільної освіти, вихователями у процесі освітньої діяльності та для розробки методичних рекомендацій, посібників зі спеціальної освіти.

Структура дослідження обумовлена логікою дослідження, його завданнями і складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 55 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.2. Зарубіжний досвід підготовки кадрів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі

Зазначимо, що «інклюзія» та «інтеграція» визначаються як взаємно перехідні, поступові, складні процеси, на етапі реалізації яких, вирішуються різні завдання. Так, наприклад, у Німеччині включення людей, з особливими потребами до інклюзивного та інтегрованого навчання, передбачає 6 рівнів, з яких 3 забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші 3 – до внутрішніх.

I рівень – психолого-педагогічний – передбачає, таку організацію роботи з пацієнтами, коли хворий з особливостями психофізичного розвитку включається до мікросередовища. Це, наприклад, відбувається шляхом створення необхідних умов для контактів між дітьми, застосування шкільних приміщень до потреб дітей, застосування варіативних форм проведення дозвілля та навчання.

II рівень – понятійно-термінологічний – передбачає видалення з щоденного використання дефектологічної термінології та застосування більш гуманної, наприклад, «діти з труднощами в навчанні»;

III рівень – правовий – пов'язаний з наданням школі певних гарантій і прав, які підтримують інтегроване навчання;

IV рівень – соціально-комунікативний рівень – пов'язаний з переміщенням від інтеграції до інклюзії, коли діти, з вадами розвитку «включаються» в соціум звичайних дітей, взаємодіють і спілкуються з ними.

V рівень – курикулумний рівень (від англійського «curriculum» – навчальний план) – пов'язаний з складенням програм, які враховують потреби всіх дітей, інклюзія та інтеграція на цьому рівні передбачають оцінку працездатності і можливостей кожної дитини та використання відповідних спеціальних, психотерапевтичних і педагогічних методів.

VI рівень – навчально-психологічний рівень – полягає у включенні учнів, до участі, в оцінці власних навчальних покращень і у використанні незадоволеності чи задоволеності навчанням, як індикатора успішності впровадження цього процесу [16]. Використаний метод, дає можливість визначити інтеграцію як процес, який триває в часі і просторі, та включає психологічні, педагогічні і соціальні порушення. Крім того, для освоєння співвідношення двох досліджуваних понять, треба відзначити той аспект, що у деяких країнах (Австрія, Голландія, Бельгія, Італія, Німеччина, Нідерланди, Франція та інші), більш доцільною є інтегрована освіта, яка дозволяє розвинути й зберегти систему спеціальних закладів освіти, разом із створенням розгорнутої мережі доступних для пацієнтів з інвалідністю навчальних закладів; в окремих – з ліберальним методом соціальної політики (Велика Британія, США, Австралія, Канада), домінує інклюзивний підхід до освіти пацієнтів з інвалідністю, згідно з яким, спеціальна освіта розглядається як неприйнятна та сегрегаційна у правовому суспільстві, молодь та діти з інвалідністю, максимально залучаються до масової школи. У цих країнах, інклюзивна освіта в загалом направлена на включення дітей з особливостями розвитку, в середовище здорових ровесників з активною матеріальною і фінансовою підтримкою влади, найбільш незахищених верств населення. У США, наприклад, основним методом лібералізації у сфері освіти, є система освітніх ваучерів – державних фінансових документів на окрему суму, яку фізична особа може застосувати на оплату соціальних послуг та яка, є своєрідним методом передачі державних фінансів безпосередньо споживачу для придбання освітніх послуг. Це дало змогу батькам дитини, з особливими потребами, вільно вибрати школу, зокрема приватну, яка краще вирішувала освітні недоліки. Ваучер, мав покривати більшу частину вартості навчання в приватній школі та забезпечити можливість змінювати місце навчання. Запровадження ваучерної системи, стимулювало розвиток інклюзивного навчання в приватних школах, які

раніше були недосяжні для більшості дітей, з недоліками у розвитку, через використання особливих стандартів тестів і прийому [46].

У країнах, з консервативною моделлю соціальної політики (Австрія, Німеччина, Франція, Бельгія, Нідерланди, Італія) впроваджується менш значне державне забезпечення навчання молоді і дітей з особливими потребами, воно тісно зв'язане з наданням матеріальної підтримки для освіти та професіоналізації пацієнтів з боку потенційних роботодавців. Інклюзивна освіта в цих країнах, часто застосовується, як можливість надати освіту конкретним людям, без великого запровадження інтеграції для усіх людей з вадами розвитку [30, с. 103 – 120].

Крім цього, зазначимо, що, інклюзивний метод частково діє і у країнах, у яких впроваджується переважно інтегрована освіта, наприклад, у Бельгії, де законодавством затверджено видалення перешкод між спеціальною та загальною системою освіти, експериментально перевірені і застосовуються такі методи поєднання інклюзивного та інтегрованого навчання, як: проведення корекційних занять – у спеціальній школі; базових занять із загальноосвітніх предметів, у масовій школі, а додаткових при загальному навчанні у спеціальному закладі перманентне навчання протягом року в масовій школі. Гнучке поєднання загальної і спеціальної освіти впроваджується, завдяки створенню для навчання молоді та дітей з відхиленнями, індивідуального навчального плану й закріпленням коштів для його реалізації за дитиною, а не за закладом освіти. Координаційними базами підтримки інтегрованого навчання, виступають психолого-медичні та соціальні центри різного підпорядкування [16; 18]. Подібним методом, навчання пацієнтів з інвалідністю застосовується й у Голландії, де згідно з програмою «Крок за кроком» усі спеціальні та масові школи, для дітей з легкою розумовою відсталістю та складнощами в навчанні, працюють у наданні якісної освіти, застосовуючи спільні професійні кадри, навчально-методичні ресурси та інші. [64].

Серед країн з моделлю консервативною соціальною політики, Італія однією із перших, визнала інклюзивне навчання найкращою методикою освоєння освіти дітьми з особливими потребами. У країні, близько 90% дітей, з вадами психофізичного розвитку, навчаються в закладах загального типу одночасно зі здоровими дітьми, поблизу дому. Ще до появи в Італії, у 1971 році, першого закону про право дітей з особливими потребами на навчання в масових школах, у окремих районах країни процес інтеграції вже розпочався. Це відбулось, після закриття інтернатів для дітей та психіатричних лікарень з порушеннями розвитку. Особливість італійського підходу до інклюзивного методу, полягає у близькій взаємодії шкіл, зі спеціалістами організацій сфери охорони здоров'я, які проводять терапію і діагностику. Пацієнти, з особливими потребами, забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку різнопрофільних фахівців і педагогів, що навчають їх за перевіреними методиками. У масових муніципальних закладах (шкільних, дошкільних) працюють асистенти вчителів, які допомагають учням з обмеженими можливостями здоров'я, та разом з вчителем класу, відповідають за успішність навчання учнів з відхиленнями. Асистент, спільно з вчителем, розробляє індивідуальні навчальні плани, для кожного учня з відхиленням психофізичного розвитку, з урахуванням його навчальних потреб, зокрема з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках, надається поза межами школи – у центрах медико-соціальної реабілітації. Важливим аспектом є те, що при наявності в класі глухого чи сліпого учня, увесь клас вчить мову жестів чи азбуку Брайля [62]. Зараз, в освітніх департаментах провінцій країни, працюють консультативні служби, до складу яких входять спеціалісти різних профілів, працівники управлінь освіти, адміністратори шкіл, представники громадських організацій, за можливості долучаються фахівці служб охорони здоров'я. [48].

У скандинавських країнах (Швеція, Данія, Норвегія, Фінляндія) є соціально-демократична модель соціальної політики, яка, на відміну від ліберальної і консервативної моделей, характеризується рівністю і

універсалізмом. Держава бере на себе вирішення багатьох проблем, які традиційно належать до „сімейної сфери” (наприклад, догляд за дітьми та людьми похилого віку). Інклюзивна освіта у державних загальноосвітніх школах забезпечується для всієї молоді і дітей групи ризику, зокрема для осіб, з особливостями психофізичного розвитку. Одне із основних завдань педагогічних колективів цих шкіл, полягає у тому, щоб створити дружні стосунки та сприятливу атмосферу між усіма учасниками [30]. Інклюзивне навчання в скандинавських країнах, базується на визначенні необхідності задоволення різних потреб дітей з вадами в розвитку. Дитина навчається разом з іншими, але засвоює лише доступний їй матеріал, у необхідному для неї темпі. За якість інклюзивного навчання, несе відповідальність вся школа, батьки і колектив педагогів. Провідне місце, відводиться забезпеченню необхідними апаратами підтримки, які мають бути динамічними і різноманітними. Вчителю в класі, надає потрібну допомогу другий вчитель – консультант зі спеціальної освіти, який не входить до штату школи і працює в ряді шкіл. Велика увага, приділяється адаптації фізичного оточення до потреб учнів з вадами у розвитку. Створюється зручний під’їзд до школи та забезпечується сприятливе середовище. У практиці цих країн, вилучення учня зі звичайного класу (повне чи часткове) відбувається лише тоді, коли очевидним є те, що навчання з наданням додаткового обслуговування і підтримки не задовольняє освітні, соціальні і емоційні потреби учня. У цих випадках, виникає необхідність пошуку інших шляхів здобуття освіти [17].

Варто підкреслити, що інтеграція дітей, з особливими потребами в соціум здорових однолітків, як і їх соціальна та освітня інклюзія є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове підтвердження, а й міцно увійшли до системи освіти та суспільного життя. В умовах інклюзії та інтеграції діти з відхиленнями, засвоюють рольову поведінку здорових учнів, та основні зусилля направляють на входження в освітній простір класу, пристосування до правил закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні. Згідно з показаннями, які

стосуються масштабних досліджень, у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу (2016 р.), на шляху упровадження інклюзивної та інтегрованої освіти, розвинені країни світу стикалися з певними проблемами, зокрема: проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з відхиленнями розвитку в середніх і старших класах; складність досягнення високої ефективності навчального процесу, в умовах різноманіття можливостей учнів; відсутність конкретних напрацювань у питаннях атестації школярів із відхиленнями розвитку; недостатнє фінансування і ресурси. Ефективність інклюзивного навчання, за даними проведених досліджень, проводиться широким діапазоном знань і умінь педагогічних працівників, інтенсивною і безперервною підготовкою і перепідготовкою вчителів, особливо з питань адаптації і розробки навчальних програм; володінням адекватними методами і технологіями навчання, чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти і можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; наявністю відповідних матеріалів і часу, позашкільною і внутрішньою підтримкою з боку керівництва школи, громадських організацій і місцевих органів освіти; реформуванням школи як єдиного цілого.

Інклюзивні процеси в освіті мають виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей з особливими потребами.

1.2. Корекційно-реабілітаційна підтримка дітей з особливими потребами в системі дошкільної освіти

Визнання нашою державою, Конвенції ООН, щодо прав дитини збільшило увагу суспільства, до проблем дітей з відхиленнями психофізичного розвитку, створення сприятливих умов для соціальної реабілітації та включення їх в систему типерішніх суспільних відносин [28].

Соціальне інтегрування дітей з відхиленнями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України - це один із напрямків гуманізації загальної системи освіти, яка відповідає пріоритетам державної політики та має відображення у Національній Доктрині розвитку освіти.

Для успішного входження в суспільство таких дітей, потрібна організація їх виховання і навчання в інтегрованих умовах, котрі забезпечить соціальний, когнітивний та емоційний розвиток кожної дитини з відхиленнями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником життя.

Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю, спрямована на коригування та оптимізацію ними ставлення до своїх відхилень, становища в суспільстві та сім'ї, адаптацію у навколишньому середовищі, виховання у них навичок до самообслуговування [43].

Досвід реабілітаційної роботи розвинутих демократичних держав показує, що загальна система соціальної реабілітації дітей з відхиленнями, буде працювати лише тоді, коли вона починається із раннього дошкільного віку, та з дня встановлення порушень у розвитку, із швидкого втручання. Отже, рання соціальна реабілітація, що передбачає реабілітаційний вплив на дитину-інваліда, від народження і до 7 років, є невід'ємною частиною комплексної системи соціальної реабілітації, складовою її ефективності.

Основним стратегічним документом, яким було позначено загальні підходи до проблем дітей-інвалідів дошкільного віку, намічено шляхи створення системи ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів в Україні, стала «концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р. №1545). Згідно із цією Концепцією, рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів - це система корекційно-відновлювальних та реабілітаційних заходів, яка використовується для дітей-інвалідів раннього віку, з метою подолання або зменшення інтелектуальних та фізичних вад, набуття знань, навичок та умінь, які б допомогли дитині-інваліду інтегруватися до дитячих колективів і

не перебувати в інтернатних установах чи навчатися вдома. Зазначений метод зорієнтований на дитину і поєднує загальноосвітню, соціальну, технічну та фізичну допомогу дітям-інвалідам та їх сім'ям [12].

Своєрідність ранньої соціальної реабілітації полягає у тому, що її проведення необхідне у реабілітаційних закладах, максимально схожих, до місця постійного мешкання дитини-інваліда, завдяки чому діти-інваліди не "відриваються" від родини.

Передбачає обов'язкове включення до активної участі у реабілітаційному процесі батьків або людей, які їх замінюють. Це дозволяє батькам, оволодіти методиками виконання індивідуальних реабілітаційних програм, упізнати проблеми своїх дітей, перетворитися на активного учасника реабілітаційного процесу та на цій основі, досягти прогресу у вирішенні недоліків дитиною, в її інтеграції до дитячого суспільства та колективу [8].

Соціальним замовленням, для системи комплексної реабілітації є повернення суспільству людини з відхиленнями, надання їй втрачених потенціальних або реальних можливостей бути рівноправним членом у своїй сім'ї, державі, виробничому колективі. Це ціль, для реабілітологів є універсальною, навіть якщо це стосується реабілітації фізичної, медичної. Тобто, генеральною вершиною та лінією реабілітаційного процесу, за такої точки зору, ми називаємо соціальну реабілітацію. Цій меті, підпорядковані вся решта складових комплексного процесу реабілітації, реабілітаційних одиниць: педагогічна та психологічна реабілітація, яка забезпечує реабілітацію людини з відхиленнями, на рівні як суб'єкта діяльності та особистості, медична реабілітація, яка забезпечує реабілітацію на рівні біологічного організму людини. Така реабілітаційна парадигма, може скласти повну модель реабілітаційного процесу, вона є універсальною і може бути використана при стратегічному плануванні будь-якого установи або центру реабілітації людини з відхиленнями, яка має на меті, надання найбільш повного комплексу реабілітаційних послуг.

Зростання такої особистості, яка буде володіти всією сукупністю якостей (в тому числі комунікаційних навичок, професійних знань, життєвої компетенції, навичок та умінь тощо), які зможуть найефективнішими методами, призвести до повної інтеграції людини у суспільство. Ці якості, набуваються завдяки та протягом освітньо-виховного процесу, який, у нинішніх умовах, можливий лише шляхом використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій [37].

Таким чином, гуманістичні ідеали, орієнтують учасників реабілітаційного процесу на складання ціннісних принципів підготовки дитини з відхиленнями, у дусі найбільшого розвитку його особистості зі включенням методів саморегуляції цього розвитку на рівні внутрішньої мотивації.

В першу чергу, особистісно орієнтований підхід, дозволяє додати людину у реабілітаційні заходи, як активного суб'єкта та рівноправного учасника навчально-реабілітаційного процесу: «Найважливішим є забезпечення активного, свідомого, самостійного та зацікавленого (що не виключає, звичайно, необхідної педагогічної допомоги) виконання дітьми різноманітних навчальних, трудових і ігрових завдань, в умовах спеціальної організації їх предметно-практичної, мовної та мислительної діяльності».

Таким чином, особистісно орієнтовані технології забезпечують досягнення таких цілей, як:

- створення умови для самореабілітації, саморозвитку, запуск у людини механізму перманентної «реабілітації через все життя»;
- виховання та корекція особистості дитини з відхиленнями розвитку з максимально можливою індивідуалізацією;
- створення умов для формування у особи з відхиленнями здоров'я осмисленого визначення своїх життєвих цілей і можливостей.

Фронтальне використання освітніх технологій, в умовах системи навчально-реабілітаційного процесу неможливо. Тому, принциповою властивістю комплексної соціально-психологічного та педагогічного

реабілітаційного процесу, є обов'язкова диференційованість особистісних підходів до здійснення та планування педагогічної реабілітації дитини з інвалідністю [47].

Робота з інвалідами у реабілітаційних центрах реабілітації, установах, за своєю складовою є індивідуальною. Ця теза реалізується у принциповому положенні, щодо організації будь-яких реабілітаційних заходів: реабілітаційний процеси мають здійснювати, тільки за умови існування спеціального плану - індивідуальної реабілітаційної програми.

Організаційне запитання, щодо виконання та складання реабілітаційної програми (реабілітаційного маршруту) є каменем, як у будь-якої реабілітаційної установі, реабілітаційному центрі, так у рамках всієї системи реабілітації. Реабілітаційна програма, так би мовити, є формою матеріального існування особистісно орієнтованої парадигми в реабілітології [18].

Цікаво, що в цьому сенсі, особистісно орієнтовний підхід, дійсний навіть у нормативно-правовому полі. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" визначає здійснення всіх реабілітаційних заходів щодо людини з інвалідністю відповідно до індивідуальної програми реабілітації, яка є «...комплексом оптимальних видів, обсягів, форм, термінів реабілітаційних заходів з визначенням місця і порядку їх проведення, спрямованих на компенсацію та відновлення втрачених або порушених функцій і здібностей організму, конкретної особи до проведення видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії».

Головною ціллю соціальної інтеграції, в умовах загальноосвітнього закладу є створення умов, для особистісного розвитку дитини, її творчої самореалізації та можливості бути необхідною іншим людям.

Основними завданнями соціальної інтеграції є:

- виховання дитини як культурної і моральної людини з етичним відношенням до оточуючого світу і самої себе.

- забезпечення прав дитини з відхиленнями психофізичного розвитку на отримання середньої освіти в умовах навчального закладу з комплексним поєднанням корекційно-реабілітаційних заходів;
- всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її здібностей, задатків;
- виховання в дітей прагнення до праці, забезпечення їх професійної підготовки;
- формування ціннісних потреб та інтересів;

Діти з відхиленнями психофізичного розвитку, як правило, мають постійну соціальну дезадаптацію, яка обмежує можливість їх інтеграції в соціумі. У зв'язку з цим, вихователям та вчителям закладів освіти, потрібно застосовувати методи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації, яка включає в себе такі напрямки:

- формування мотивації досягнень;
- встановлення довірливих відносин з дитиною, створення ситуації психологічного комфорту;
- формування в дитини позитивної самооцінки;
- розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду;
- створення умов для підвищення рівня навчання;
- виховання правильних навичок поведінки в суспільстві;
- підвищення рівня самоаналізу;
- формування в дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом з нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги.

Реалізація цих напрямків буде більш ефективною, якщо соціально-реабілітаційний процес, який, підпорядкований формуванню особистості дитини і зорієнтований на добрі відносини з нею. Соціально-реабілітаційна

діяльність вихователів, має свої якісні характеристики. Найбільш загальні з них:

- інтенсивність (використання різних засобів і способів впливу на особистість);
- посередкованість (зв'язок унормованих понять - мовлення, норм цінностей, моралі);
- суб'єктивність (прояв індивідуальності дитини, емоції, наявність минулого досвіду, особливості міжособистісних відносин);
- динамічність (наступність в реалізації поточних завдань в роботі з дитиною);
- цілеспрямованість (усвідомлення того, якими психічними і особистісними якостями повинна оволодіти дитина);
- ефективність (співвідношення досягнень до запланованих результатів) [45].

Крім цього, забезпечуючи діяльність дитини, педагог в першу чергу, повинен направляти свої сили на тих дітей, в яких виникають труднощі під час входження в соціальний простір. Саме через це, засоби і зміст досягнення визначених цілей, міжособистісних впливів у соціально-реабілітаційній практиці обумовлені специфікою розвитку дитини з відхиленнями психофізичного розвитку.

Таким чином, здійснення максимальної соціальної інтеграції в закладах освіти, використовується створенням системи комплексної реабілітації, яка здійснюється у відповідності з програмами розвитку для кожної дитини.

Програма може бути представлена III основними етапами:

адаптаційно-діагностичним, інтеграційним та корекційним, в кожному з яких реалізуються свої специфічні завдання.

На I етапі проводиться діагностика розвитку дитини, визначаються методи її реабілітації.

II етап передбачає організацію роботи щодо реабілітації дитини, навчання батьків, педагогів, реабілітаційним технологіям.

На III етапі підводяться підсумки комплексної реабілітації за визначений термін та шляхи інтеграції дитини в соціальне середовище.

Сучасна практика організації процесу соціальної інтеграції дітей з відхиленнями психофізичного розвитку, передбачає багато прикладів комплексного підходу.

В деяких спеціальних закладах освіти, більше уваги приділяється розвитку соціальних навичок і умінь. Для цього організована мережа центрів, ремесел, гуртків, естетичного розвитку, комп'ютерного навчання, які допомагають дітям, засвоювати найбільш цікаві для них види прикладних ремесел, збільшувати свій освітній рівень. Такий підхід, створює кращі умови для успішної соціалізації та трудової адаптації дитини.

Разом з цим, доречним є комплексний вплив на дитину з відхиленнями психофізичного розвитку за всіма можливими напрямками: візуальному, емоційному, мовленнєвому. Тобто, робота з дітьми може бути організована за узгодженою системою медичних, педагогічних, психологічних, культурологічних та інших методів.

Така система у роботі з дітьми, добре впливає на розвиток й корекцію, на максимально ранню й повну їх адаптацію до соціального середовища.

Вищезазначені підходи створюють такі соціальні ситуації, в яких діти на практиці засвоюють і пізнають не тільки найближче мікросередовище, а й багатогранну систему соціальних відносин.

Слід зазначити, що для соціальної інтеграції дітей з відхиленнями психофізичного розвитку потрібно створювати наступні умови:

надання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги, з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку дітей;

- максимальна свобода дітей у виборі позиції і дистанції спілкування та взаємодії;

- поради у спілкуванні краще подавати в альтернативній формі, що дозволяє дитині отримати можливість вибору;
- самостійність вибору для себе цікавого заняття;
- використання гри, як засобу невербального самовизначення дитини, відображення оточуючого світу і свого місця в ньому.
- для збагачення поведінкового і емоціонального досвіду дітей збільшувати коло театралізованих і музично-розважальних програм, надаючи їм більше привабливості та змістовності;

Тільки за таких умов, соціальна інтеграція дітей з відхиленнями психофізичного розвитку може бути ефективною.

При цьому, дуже важливим, є своєчасне виявлення відхилень у здоров'ї та розвитку дитини, здійснення своєчасної комплексної роботи з нею, що матиме позитивний вплив на підготовку її до інтегрованого навчання.

Значну роль в інтеграції навчально-виховного процесу, грає психологічна готовність дитини і батьків до взаємодії з здоровими дітьми, навчання, а також готовність колективу прийняти таку дитину. Соціальна інтеграція передбачає участь дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у позакласній діяльності з іншими учнями навчального закладу (харчування, ігри, екскурсії, свята та інше) як у загальноосвітніх так і в дошкільних навчальних закладах.

У практиці роботи, існують й інші методи інтеграції, які запроваджуються у роботі з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, як от:

- зворотна - «здорові» діти відвідують спеціальну школу;
- функціональна - діти вищезазначеної категорії та їх однолітки навчаються в одному класі (при частковій інтеграції діти з особливостями психофізичного розвитку навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні та відвідують лише окремі загальні шкільні заходи);

- неконтрольована або спонтанна - діти з особливостями психофізичного розвитку відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимало таких дітей залишається навчатися на другий рік).

Визначені типи інтеграції, дозволяють дітям з відхиленнями психофізичного розвитку включитися в середовище здорових однолітків, що підвищує їх соціальний досвід, позитивно впливає на комунікативні навички міжособистісних відносин в різних соціальних ситуаціях. З цією метою, потрібно проводити розважальні ігрові програми, спортивні заходи, спільні свята, та допомагати неформальному спілкуванню між дітьми. Показниками ефективності у цьому процесі, можуть бути: порівняльні, позитивні зміни особистості дитини за визначений період, здатність до інтеграції і адаптації в економічне й соціальне життя з урахуванням реабілітаційного потенціалу. Разом з цим, проведене спеціальне різноаспектне опитування показало, що тільки третина педагогів масових шкіл, 45% педагогів спеціальних шкіл-інтернатів, біля 20% батьків цих дітей вважають, що в цілому суспільство милосердно й гуманно ставиться до цієї категорії дітей.

Таким чином, вищезазначене показує на те, що в суспільстві ще існує потреба в забезпеченні психологічної готовності до інтегрованого навчально-виховного процесу всіх його учасників.

У зв'язку з цим, робота вчителів, у закладах освіти, потребує високих моральних якостей, глибоких професійних знань, впевненості в тому, що дитина з відхиленнями психофізичного розвитку може бути повноцінною особистістю.

Важлива роль в цьому, відводиться роботі з батьками, адже для більшості з них, характерними порушеннями зв'язків з дитиною, ще на перших ступенях розвитку, так як дорослий носій культури не може, не знає, яким чином передати дитині з відхиленнями в розвитку, той соціальний досвід, який здобуває дитина без спеціально організованих спеціальних і

додаткових методів, шляхів навчання, засобів. У зв'язку з цим, важливим є індивідуальне консультування батьків з логопедом, лікарем-психіатром, психологом, вчителем-дефектологом, знайомство батьків з корекційно-оздоровчим середовищем навчально-виховного закладу. Залучення батьків до колективних та групових форм роботи (школа здоров'я, батьківський клуб, дні відкритих дверей, лекції-презентації.) матимуть позитивний вплив на розв'язання актуальних проблем розвитку власної дитини.

Соціальна інтеграція, має динамічну систему, в ході якої, проводиться послідовна реалізація виникаючих під час взаємодії з дитиною тактичних завдань, на шляху повернення її соціального статусу.

Таким чином, якість навчально-виховного процесу, буде визначатися тим, наскільки реалізуються й враховуються потенційні можливості розвитку та навчання кожної дитини з відхиленнями психофізичного розвитку, адже у дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може дієво поліпшити якість її життя.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

2.1. Стан готовності студентів – спеціальних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами

Виходячи з проблеми, мети дослідження і завдань, які отримали відображення у вступі кваліфікаційної роботи, визначена загальна цільова установка дослідження та була розроблена програма експериментальної роботи. Серед основних завдань було: розкрити педагогічні умови підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з особливостями в розвитку. Такими умовами, в контексті теми нашого дослідження можуть бути:

- ✓ рішення мотиваційно-ціннісних, когнітивних, організаційно-практичних; поетапне оволодіння вміннями та знаннями для професійної роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.

- ✓ поглиблення професійних знань і вмінь студентів і збагачення в області спеціальної переддошкільної педагогіки. Це відбувається шляхом розробки комплексу бесід, практичних рекомендацій, консультацій, які підвищують та їх професійну компетентність та мотивацію студентів до роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами;

- ✓ шляхом цілеспрямованого включення їх в роботу з дітьми раннього віку з психофізичними вадами під час практики в ДНЗ поглиблення структури і суті практичної підготовки студентів;

Проведено спостереження, яке спрямовані на виявлення стану до взаємодії з дітьми раннього віку, які мають відхилення у психофізичному розвитку підготовки майбутніх корекційних педагогів ДНЗ.

На констатувальному етапі здійснено:

1. Виявлення рівня професійної підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами.
2. Вивчення й аналіз програмно-методичних основ забезпечення для роботи з дітьми раннього віку з особливостями психофізичного розвитку підготовки майбутніх корекційних педагогів. Це викладено в наступних документах:
 - а) навчальні плани та робочі плани здобувачів вищої освіти (кафедри спеціальної освіти);
 - б) навчальні програми з освітніх компонентів для закладів вищої освіти зі спеціальної педагогіки та психології;

Аналіз навчально-методичних програм, індивідуальних планів викладачів перелічених вище та зразкових здійснювався на першому етапі констатувального експерименту.

На другому етапі констатувального етапу було аналіз стану підготовки працюючих вихователів спеціальних ДНЗ та студентів університету до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.

Було з'ясовано в ході роботи, на що зміст індивідуальних навчальних планів методик, програм, зокрема, передбачає ознайомлення студентів з віковими, психологічними, індивідуальними особливостями дітей раннього віку з психофізичними порушеннями. Це здійснювалось на першому етапі, який передбачав ознайомлення, вивчення та аналізу програмно-методичних основ забезпечення підготовки студентів для роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами. Під час аналізу програм особливий акцент звертався на їх зміст і вимоги до студентів, які повинні будуть працювати з дітьми раннього віку з порушенням розвитку.

2.2. Методи дослідження

Під час виконання кваліфікаційної роботи були використані наступні методи дослідження:

- Анкетування.
- Бесіда.
- Спостереження діяльності студентів, майбутніх корекційних педагогів.
- Самооцінка.

Анкетування дозволило ознайомитися з досліджуваною проблемою майбутнім фахівцем. Майбутні студенти отримали можливість зрозуміти міру актуальності опрацювання питань, що пов'язані з підготовкою спеціалістів для роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами.

Метою анкетування було:

1. Дослідження відношення для роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами майбутніх вихователів до необхідності професійної підготовки студентів.
2. Визначення рівня спеціальних знань і вмінь для роботи з дошкільнятами.
3. Виявлення причин некваліфікованої роботи з дітьми раннього віку, які мають порушення розвитку.
4. Визначення вирішення цієї проблеми шляхів поліпшення.

Прямі, відкриті питання анкети дозволяють активно додати опитуваних в процес осмислення проблеми підготовки спеціалістів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами. Приклад питань. "Шановні студенти корекційні педагоги! Ми зацікавлені в Вашій думці, яка сформована на основі вашого досвіду.

1. Чи згодні Ви з твердженням, що для роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами у вихователів мають бути особливі знання і

педагогічні вміння?

2. Чи проінформовані ви про особливості організаційно-виховної роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами?

3. Чи володієте Ви знаннями та вміннями необхідними для роботи з дошкільнятами, які мають порушення розвитку?

4. Що може поліпшити вирішення цієї проблеми?

До бесіди повторювалися зразкові питання. Вони носили поширеніший та індивідуальний характер.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Характеристика основних результатів анкетування

Ми оцінювали результати моніторингового дослідження на базі анкетування, на рівні контрольних тестів, які вказують рівень освіченості, здібності і знання студентів, вміння, професійні якості.

Результати отримані наступні: 65% майбутніх студентів вважають, що робота з дітьми раннього віку з порушенням розвитку пов'язана тільки за їх доглядом. 98% цікавить питання виховання і розвитку майбутніх вихователів дітей раннього віку з психофізичними вадами. Такі питання вважають вони у своїй професійній діяльності первинними і важливими.

Показово, що 94 % недостатньо знань в області спеціальної педагогіки раннього дитинства майбутніх вихователів констатують. На питання: Чи особливості організації роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами інформували Вас з інформацією? Досить цікаво, що 61 % відповіли негативно, а 39 % - відповіли "можна достатніми вважати ". Всі майбутні корекційні педагоги вважають, що в університеті приділяється не досить уваги в професійній підготовці майбутніх педагогів, для роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами. Такий факт відмітили 76 % опитуваних респондентів, але 24 % студентів бачать в недостатній практико-орієнтованій підготовці таких фахівців причину труднощів.

Поєднувалося анкетування зі студентами з проведенням індивідуальних та підгрупових бесід. Обговорювалися роль якісної професійної підготовки студентів в навчальному закладі, проблеми роботи з дітьми раннього віку. В ході таких бесід з'ясувалося, що 28 % студентів відмічають, що для роботи з дітьми раннього віку важлива любов і добре відношення до маленьких дітей, а ніж знання та вміння. Кількість 72 %

респондентів вважають, що потрібні особливі знання для роботи з дітьми раннього віку щодо психофізіологічного розвитку.

Одним з головних завдань було про рівень їх готовності до роботи з дітьми раннього віку з особливими потребами вивчення власної думки студентів. Використовувалася анкета з цією метою: «Самооцінка готовності до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами».

До самооцінки студентів питання до роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами:

1. Для подальшого розвитку і виховання дошкільнят оцініть значущість основних особливостей періоду раннього дитинства осіб з психофізичними вадами.

2. Від 3 місяців до 6 місяців розвитку дитини дайте оцінку основних психічних особливостей і провідних ліній, які мають порушення розвитку. Чому Ви так вважаєте?

3. Дайте оцінку провідних ліній розвитку малюка, від 6 до 9 місяців, та основних психічних особливостей і з психофізичними вадами. Чому Ви вважаєте так?

4. Чому Ви так вважаєте? Про значущість основних провідних ліній висловіть свою думку фізичного і психічного розвитку дитини другого року життя, які мають відхилення у розвитку.

5. Дітей раннього віку перерахуйте і оцініть основні умови розвитку і виховання. Чому Ви так вважаєте?

6. Про цінність і значущість виховання висловіть свою думку дитини раннього віку. Чому Ви так вважаєте?

7. В роботі з дітьми першого року життя оцініть свій рівень розвитку педагогічних умінь (високий, середній, низький) з особливими освітніми потребами.

8. Рівень розвитку педагогічних умінь оцініть свій в роботі з дітьми II року життя (низький, середній, високий) з особливими освітніми потребами.

10. Рівень свій розвитку педагогічних знань в роботі з дітьми III року життя оцініть (високий, середній, низький) з особливими освітніми потребами.

Результати тесту "самооцінки готовності до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами", про рівень їх готовності до роботи з дітьми молодшого віку з особливостями розвитку як недостатній і низький дозволили нам дати оцінку власної думки студентів.

Паралельно проведено було анонімне опитування студентів випускних курсів денної форми навчання. Анкета включала питання чотири. Майбутньому колекційному педагогу пропонувалося оцінити рівень власної готовності до опрацювання з дітьми молодшого віку з психофізичними вадами, розкрити суть поняття "Педагогіка раннього дитинства з порушенням розвитку", визначити рівень зацікавленості, в отриманні знань по педагогіці молодого віку, виразити відношення до процесу взаємодії з дітьми молодшого віку.

Тільки 32% учнів, на базі загального позитивного відношення до педагогіки молодшого віку, що навчаються за фахом "Спеціальна освіта", даного питання мають цілісне уявлення про сутність. На наші питання біля третини всіх учасників анкетування (33%) пропонували неприйнятні (неправильні) відповіді. В той же час за доцільне 97% студентів вважають покращити свою кваліфікацію, в області педагогіки раннього дитинства.

Рівень своєї підготовленості визначили "низький" більше половини (55%) фахівців майбутніх. Тільки 5% студентів, високо оцінили рівень своєї готовності, до роботи з дітьми молодшого віку з особливими освітніми вимогами.

Рівень своєї готовності до роботи з дітьми молодшого віку 37% майбутніх випускників рахують "середнім". у 3% випускників утруднення це питання викликало.

Не володіли в достатній мірі жодним з оцінюваних педагогічних знань, умінь і здібностей студенти. Проте студенти мають деяке уявлення про

психічний і фізичний розвиток молодшої дитини, виявляють загальну цікавість до виховання і розвитку дітей раннього віку. Разом з тим розбираються в окремих закономірностях фізичного, психічного і соціального розвитку дитини до трьох років з психофізичними вадами.

Також провели анкетування батьків дітей (під час виробничої практики) з метою виявлення міри розуміння поставленої проблеми виховання дітей молодшого віку з особливими умовами розвитку. Метою анкетування було у батьків виявити уявлення про їх вихователя професійні якості, працюючого з дітьми раннього віку з особливостями розвитку.

Застосували метод оцінювання "професійний вихователь дітей раннього віку з психофізичними вадами - це" той, який:

- застосовує в роботі індивідуальний підхід до кожної дитини незалежно від її особливостей розвитку;
- любить дітей;
- творча особистість;
- застосовує сучасні методи і прийоми виховання і навчання;
- створює предметно-розвиваюче середовище для малюків, які потребують особливого підходу;
- надає консультативну допомогу батьками у вихованні та розвитку дітей з особливими потребами;
- є доброю, терплячою, стриманою людиною;
- має елементарні медичні знання.

Пропонувалося вибрати батькам найбільш цінні для них якості та їх за мірою значущості оцінити. Потрібно навпроти кожної позиції проставити від 1-3 балів.

Пропонувалося відмітити відсутність або наявність у вихователів таких якостей і умінь: терпіння, доброта, стриманість; характерних для дітей раннього віку знання психофізіологічних особливостей розвитку. Оцінювали вміння у вихованні малюків надати консультаційну допомогу батькам та створювати предметно-розвиваюче інклюзивне середовище. Вміння грамотна

проводити і організовувати ігри-зайняття, володіння елементарними медичними знаннями та доглядом за ними, вміння спілкуватися з маленькими дітьми. Правильно створювати умови для їх особового зростання та вміння організовувати діяльність дітей раннього віку.

Віддавали батьки перевагу найбільш цінним для них рисам особистості вихователя. Вони також навпроти кожної позиції проставляючи від 1-3 балів, оцінюючи їх за мірою значущості для своїх дітей і себе особисто.

78% батьків вважають, що знання психофізіологічних потреб дітей молодшого віку та є необхідною умовою професійної роботи вихователів. Найбільш пріоритетними є такі якості вихователя на думку 84% батьків: емоційне благополуччя малюка, доброта, турбота про здоров'я, вміння створити в групі доброзичливого відношення до всіх вихованців і атмосферу гуманного. Але 12% батьків вважають, що вміння доглядати за ними а також знати елементарні медичні знання є основними якостями вихователя дітей раннього віку.

Батьки цінують професіоналізм та працю педагогів поважають і розуміють. Проте деякі вважають, що педагоги, володіють особливими методами, які невідомі батькам працюючі з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.

В той же час, переконували нас в тому постійні спостереження за роботою студентів на виробничій практиці, що, основним недоліком в професійній підготовці студентів є відсутність спрямованої на формування знань про специфіку роботи з дітьми молодшого віку відповідної, навчальної системи.

Постійно велись систематичні спостереження діяльності студентів в на виробничій практиці (постійний моніторинг), за спілкуванням студентів з малими дітьми, які мають порушення розвитку Переконалися в їх не досить гарній здатності організовувати різноманітну діяльність (спілкування, ігрову та предметну діяльність) дітей молодшого віку з особливими освітніми потребами. Майбутні корекційні педагоги не знають як правильно вступити з

дітьми в контакт, не готові до професійної взаємодії з ними, тому не розуміють специфіки спілкування з малюками з порушеним розвитком. З бесіди з ними, зрозуміли, що більшість студентів бажали працювати з більш старшими дітьми дошкільного віку, та які не мають виражених порушень розвитку.

Нами були виявлені недоліки, між потребою в кадрах, які мають професійні навички, в роботі з дітьми молодшого віку з особливими освітніми потребами, і у рамках існуючої системи підготовки в університеті неможливістю цього досягнення. Невисокий рівень готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними порушеннями є наслідком незадовільної підготовки.

Отже, для навчання студентів найбільш діючим, буде шлях впровадження і конструювання відповідної моделі ефективної підготовки майбутніх педагогів в системі вищої професійної освіти. Потрібно переглянути і реалізації нових принципів, технологій, методів, доповнення змісту освітніх компонент.

3.2. Результати констатуючого дослідження професійних компетенцій майбутніх корекційних педагогів

Отримано результати констатувального дослідження, яке було спрямоване на визначення та вивчення рівня сформованості позитивних якостей роботи майбутніх корекційних педагогів з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.

Узагальнені результати спостережень за студентами під час проходження виробничої практики, анкетувань, бесід, а також результати до роботи з дітьми раннього віку з особливостями навчання самооцінки готовності майбутніх вихователів представлені в таблиці 3.1 та діаграмі 3.1.

Таблиця 3.1

Результати сформованості знань та умінь майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності з дітьми раннього віку з психофізичними вадами

Рівні	1 група	2 група
Високий	13%	16%
Середній	34%	33%
Низький	53%	51%

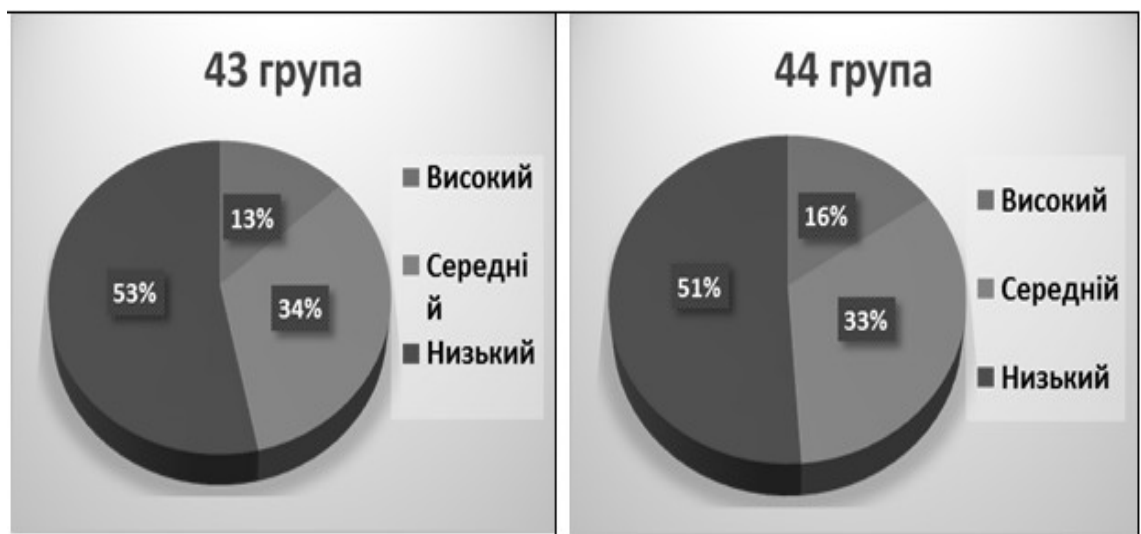


Рис. 3.1. Діаграма результатів професійної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами

Аналіз результатів констатувального дослідження дозволили нам зробити висновки, що професійна готовність знаходиться переважно на низькому рівні майбутніх корекційних педагогів до грамотної роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами. Наше дослідження виявило низький рівень професійної готовності і недостатні, методи підготовки фахівців для роботи з дітьми молодшого віку, які мають відхилення у психофізичному розвитку. Високому рівню відповідає 16% - 44 групи та 13% студентів 43 групи. Низький рівень в групі 44 – 51%, в групі 43 має 53

відсотки студентів. Середньому рівню відповідають 34% та 33% студентів 43 та 44 групи. Ці дані вказують, про недостатній рівень підготовленості майже всіх студентів двох груп до роботи з дітьми молодшого віку. Отже, постало питання про побудову власної моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами.

3.3. Практичні рекомендації по моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами

Пошук шляхів вдосконалення дозволив нам професійної підготовки майбутніх фахівців виділити один із підходів до вирішення цієї проблеми - моделювання педагогічної діяльності в навчальному процесі. Забезпечення досягається системного підходу до вдосконалення фахівців підготовки шляхом моделювання діяльності фахівців і відповідно моделювання їх підготовки [46, с.76].

Модель підготовки спеціаліста, для роботи з дітьми молодшого віку, знаходить своє бачення в навчальних планах, які містять кваліфікаційну характеристику майбутнього спеціаліста, визначають перелік, послідовність вивчення і об'єм в годинах навчальних дисциплін, які визначають зміст вмінь і знань. Випускнику університету, потрібно такою мірою заволодіти професійними вміннями, щоб з самого початку самостійної роботи, педагогічно грамотно виконувати функції, які забезпечують виховний і освітній процес.

Наша модель професійної підготовки студентів, для роботи з дітьми молодшого віку, припускає компетентний підхід та має слідує цілі:

- залучення студентів до майбутньої роботи з дітьми, прояв до неї стійкого інтересу;
- закріплення, систематизацію, розширення і поглиблення теоретичних

знань і практичних умінь студентів;

- усвідомлення самоцінності періоду молодшого віку як фундаменту формування особистості;

- формування основних педагогічних знань, що включають вміння здійснювати кваліфікований догляд і нагляд за дітьми;

- здатність визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей раннього віку;

- розвитку вміння методично грамотно будувати навчально-виховну роботу (використовуючи різноманітні форми, засоби і методи відповідно до поставлених конкретних завдань);

- формування вміння ставити освітні цілі, узагальнювати та обробляти результати, отримані в ході вивчення дітей молодшого віку;

- розвиток вміння представляти і аналізувати практичні і теоретичні матеріали у формі повідомлень, рефератів, доповідей, тощо.

В ході навчання, студенти мають можливість діяти професійно, в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носитиме умовно професійний характер, а при виконанні дій, операцій відбиваються лише найбільш значні риси професійної діяльності. Інакше кажучи, потрібно використати в навчанні студентів нестандартні методи.

Необхідність побудови моделі готовності студентів до роботи з дітьми молодшого віку, на наш погляд, диктується рядом причин.

По-перше, ця модель, дає студентам уявлення про цілісний зміст педагогічної взаємодії, його внутрішню структуру, взаємозалежність і взаємозв'язок його елементів.

По-друге, розробка такої моделі, значно збільшує ефективність навчально-виховного процесу, дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони педагогічної взаємодії з дітьми молодшого віку, розосереджену в різних курсах навчальних наук і дисциплін, і вже тим самим створює можливості для систематизації, виключаючи дублювання, виявляючи необхідний матеріал.

По-третє, ця модель дозволяє більше професійно і цілеспрямовано готувати фахівців для роботи з малими дітьми, дає студентам перспективу і можливість педагогічної самоосвіти.

Нами був доповнений перелік умінь, знань, якими повинен оволодіти випускник педагогічного університету, для здійснення вище приведених видів професійної діяльності, які пов'язані з роботою власне з дітьми молодшого віку.

Так, в області виховної діяльності студент має знати та вміти:

- закономірності психічного розвитку дитини як суб'єкта освітнього процесу, її індивідуальні та вікові особливості;
- застосовувати психолого-педагогічні знання в різних сферах навчально-виховної діяльності;
- мати уявлення про світ, як духовну, культурну, екологічну та інтелектуальну цінність, усвідомлювати своє місце і себе в сучасному суспільстві;
- екологічну, інформаційну, правову, комунікативну культуру;
- методики оцінки виховної роботи в освітніх установах;
- активно займатися самовихованням та активно брати участь в організації культурного простору освітньої установи;
- в області освітньої діяльності випускник повинен:
 - створювати предметно-розвиваюче педагогічне середовище;
 - проводити і організовувати ігри-зайняття з дітьми;
 - помічати відхилення в емоційно-особової сфери у дітей і розвитку психічних процесів;
- в області навчально-методичної діяльності:
 - здійснювати науково-методичну роботу по проблемах педагогіки молодшого віку;
 - здійснювати прості форми навчально-дослідницької, дослідно-експериментальної роботи у сфері перед дошкільної освіти;
 - проектувати напрям корекції виявлених порушень у поведінці

дітей молодшого віку;

- аналізувати власну діяльність із метою її підвищення і вдосконалення рівня своєї кваліфікації;
- представляти результати своєї педагогічної діяльності і науково-методичної (при атестації);
- створювати індивідуальний методичний фонд: створювати навчально-методичні комплекси: картотеки, наочні посібники збирати психолого-педагогічну літературу;
- у соціально-педагогічній діяльності:
 - розуміти соціальну значущість і суть своєї професії, почуття професійної відповідальності за результати своєї праці, мати стійкий інтерес до своєї професії;
 - мати цивільну зрілість, увагу і дбайливе відношення до дітей, педагогічну етику;
 - раціонально організовувати свою працю;
 - закономірності спілкування, внутрішньогрупових і міжособистісних стосунків;
 - бути готовим взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
 - складати рекомендації колегам і батькам по вихованню дитини і коректно виражати й аргументовано обґрунтовувати положення професійної області знання;
 - проводити консультаційну роботу з батьками по проблемах розвитку і виховання дітей раннього віку;
 - захищати права і інтереси дітей, знати правові норми регулюючі права дитини;
 - бути психологічно готовим до зміни характеру і виду професійної діяльності, усвідомлювати необхідність підвищення кваліфікації, бути здатним до самостійного оволодіння знаннями в області професійної

діяльності;

- в області організаційно-управлінської діяльності:
 - бути готовим до позитивної співпраці і взаємодії з батьками і колегами;
 - раціонально організувати виховний процес з метою збереження і зміцнення здоров'я маленьких дітей;
 - брати участь у консультативній службі при яслах садах, будинках дитини, "школах молоді сім'ї";
- володіти вміннями ведення документації освітньої установи.

Модель професійної підготовки студентів до роботи з дітьми молодшого віку включає III етапи навчання, здійснюваних в спеціально організованій професійній діяльності.

Практика показала, що студенти із задоволенням включалися в обговорення проблемних питань, під час консультативних занять: виклад носить аналітичний характер, багато доповідей виконані на хорошому рівні, при цьому чітко представлена не лише теоретична частина, але і практична, включаючи інтерпретацію і обробку даних, розроблені рекомендації по вдосконаленню навчально-виховної роботи з дітьми молодшого віку. Це, на нашу думку, говорить про те, що студенти оволоділи практико-орієнтованими методами роботи з дітьми молодшого віку. Порівняльні результати дослідження представлено у наступному параграфі.

3.4. Результати контрольного експерименту моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами

В якості критеріїв ефективності використали: експертну оцінку, самооцінку та оцінку студентами сформованих у них умінь оцінку батьків і вихователів. Ефективність навчання оцінювалася на основі експертної оцінки викладачів університету (керівників з практики) і самооцінки студентів (по

спеціально розробленій анкеті). Студенти у своїй педагогічній діяльності за допомогою педагогічно грамотної взаємодії з дітьми раннього віку з психофізичними вадами в цілому були задіяні всі студенти, групи 43 та 44, спеціальності "Спеціальна освіта".

За тією ж методикою проходив контрольний етап дослідження, що і констатувальний етап, але питання анкетування були трошки зміненими та зміст деяких завдань. Високу якість педагогічної роботи студентів з дітьми раннього віку з психофізичними вадами показало емпіричне дослідження в ході реалізації моделі і динаміку розвитку професійних знань студентів експериментальної групи (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Показники професійних компетенцій студентів при впровадженні розробленої моделі навчання

№/п	Вміння як результат професійної підготовки	Група	
		44 група (контроль на)	43 група (експериментальна)
1	Вміння викликати у дітей позитивні, емоційні реакції	20%	73%
2	Вміння підтримувати і заохочувати ініціативні, емоційні прояви дитини	22%	71%
3	Вміння створювати умови для розвитку у немовлят почуття співпереживання	51%	89%
4	Вміння створювати умови для пізнавальної активності дітей, оволодіння діями з предметами	51%	86%
5	Вміння створювати умови для передмовного і мовного розвитку. (пасивний і активний словник)	48%	86%
6	Вміння перемикати агресивні дії дитини на дії доброзичливого характеру	48%	84%
7	Вміння швидко реагувати на ознаки дискомфорту, усуваючи його причини, заспокоюючи малюка	40%	80%
8	Вміння встановлювати довірчі стосунки з	55%	86 %

	дітьми, виражаючи повагу до дитини		
9	Мінімально обмежувати дитячу активність, заохочувати ініціативні та самостійні дії дітей	42%	84%
10	Вміння проявляти власну ініціативу у встановленні емоційних контактів з дітьми	20%	86%
11	Вміння самостійно організовувати емоційні, рухливі і предметні ігри і створювати для цього педагогічні умови	51%	84%
12	Заохочувати прагнення дітей наслідувати діям дорослих	57%	86%
13	Допомагати дітям засвоїти дії з іграшками і знаряддями (ложкою, совком, гребінцем)	53%	93%
14	Знайомити дітей з елементарними способами конструювання	55%	91%
15	Організовувати ігрове і пізнавальне середовище (підбір сюжетних композицій з іграшками тощо)	44%	86%
16	Заохочувати і стимулювати інтерес дітей до слухання казок і розгляду ілюстрацій	51%	89%
17	Створювати умови для розвитку мови дітей і мовної ініціативи	53%	84%
18	Проявляти до кожної дитини повагу і доброзичливу увагу	44%	84%
19	Заохочувати самостійність дітей у виконанні режимних процедур	46%	89%
20	Прагнути вирішити конфлікти між дітьми в м'якій формі, без насильства та окриків	58%	84%
21	Навчати дітей на занятті, використовуючи різноманітні ігрові прийоми	46%	86%
22	Частіше користуватися заохоченням, підтримкою дітей, чим осудом і заборонаю	53%	84%

Експериментальне дослідження показало досить високу якість педагогічної роботи студентів з дітьми молодшого віку з психофізичними відхиленнями і позитивну динаміку розвитку професійних компетенцій, знань і вмінь майбутніх вихователів. Такі результати свідчать про те, що

процес підготовки спеціаліста та формування професійних компетенцій виявився дуже позитивним.

На початковому етапі дослідження професійні компетентності були відсутні і були лише у формі інтересу, але за умови повідомлення студентам нових, цікавих питань і організації "точкової" практики у формі "приємного і необтяжливого" спостереження за дітьми молодшого віку з психофізичними вадами отримані позитивні зрушення у бік покращення цих результатів.

Встановлено, що дійсних результатів можна добитися лише при використанні комплексу консультативних занять розробленого нами. Він включав дії студентів виконання нестандартних завдань в нестандартних умовах.

Аналіз результатів також показав позитивну динаміку в період до і після експерименту в контрольній групі. Було виявлено, що оцінку "відмінно" після експерименту - 24 %, а до експерименту отримали 16 % студентів. Такий невисокий результат залежить від рівня загальної підготовки студентів.

Таблиця 3.3

Результати контрольного етапу експерименту з якості підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	13%	54%	16%	24%
Середній	34%	32%	33%	46%
Низький	53%	14%	51%	30%

В таблиці 3.3 представлені результати свідчать про ефективність запропонованої нами моделі підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з дітьми молодшого віку з вадами розвитку. Так, якщо на початку експерименту високому рівню в експериментальній групі відповідало 13% студентів, зазначив 54% студентів наприкінці значно виріс цей рівень. Середній рівень хоч і залишився майже на тій же позначці у 32%, був віднесений на початку експерименту до низького рівня. Низький рівень значно знизився – якщо під час констатувального етапу цьому рівню відповідало 53% студентів групи, то на контрольному етапі цей рівень зменшився до 14%, тобто на 39%.

Відбувся незначний скачок у бік покращення результатів, в результатах контрольної. На початку експерименту високий рівень підвищився до 24% у порівнянні з 16%. Середній підвищився на 13% і склав у підсумку майже половина студентів групи це 46%.

Отже, підготовка студентів майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами протікатиме успішніше при дотриманні наступних педагогічних умов і сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх вихователів.

Ми встановили, що характеристика вимог недосконала, що пред'являються до якості освітнього процесу підготовки спеціалістів для роботи з дітьми молодшого віку з психофізичними вадами. Такі вимоги повинні бути доповнені до необхідних змін в Стандартах професійних компетенцій. Були сформульовані конструктивні пропозиції щодо вдосконалення підготовки вихователів до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами: доповнений перелік умінь та знань, якими повинен оволодіти випускник майбутній корекційний педагог для здійснення професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Одним із напрямів модернізації спеціальної освіти є вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, зокрема вихователів для закладів дошкільної освіти, які виховують дітей з психофізичними вадами. Пошук шляхів розвитку і вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми раннього віку, які мають відхилення у розвитку у сучасній корекційній освіті є особливо актуальним. Розкрито сутність і зміст підготовки майбутніх вихователів для роботи з дітьми раннього, що мають особливі освітні потреби.

2. Розкривши сучасну професійну підготовку студентів університету до роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами було визначено, що сьогодні недостатньо уваги приділяється проблемі професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів (майбутніх вихователів) до роботи з дітьми раннього віку, що мають порушення розвитку.

3. Розроблена модель поетапної підготовки студентів для роботи з дітьми молодшого віку, які мають відхилення розвитку. Вона включала такі професійні компетентності: готовність, здатність спрямованість на виконання діяльності, при якій компетентний фахівець гнучко орієнтується в змінених обставинах, мотивація на виконання професійної діяльності, володіння необхідними знаннями і вміннями, керування в діяльності і поведінці культурними і моральними цінностями суспільства.

4. Дослідження дозволило підтвердити висунену гіпотезу про те, що професійна підготовка майбутніх корекційних педагогів до взаємодії з дітьми раннього віку з психофізичними вадами буде найбільш ефективною при впровадженні моделі поетапної підготовки студентів, яка припускає реалізацію наступних педагогічних умов: ознайомлення студентів зі змістом альтернативних програм додаткового професійного навчання, які забезпечують знання майбутніми фахівцям професійними компетенціями в

області раннього дитинства та збільшує їх мотивацію до роботи з дітьми молодшого віку, що мають порушення розвитку.

5. На констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що в цілому всі студенти цікавляться проблемами виховання дітей раннього віку з порушенням розвитку, але аналіз відповідей дозволяє говорити про невисокий рівень їх підготовленості.

6. Результати контрольного етапу експерименту показали, що на початку експерименту, високому рівню в експериментальній групі відповідало 13 відсотків студентів, то наприкінці цей рівень значно збільшився і склав, у підсумку 54 відсотки студентів. Середній рівень хоч і залишився майже на тій же позначці у 32 відсотка, але вже за рахунок тих, хто був віднесений на початку експерименту до низького рівня. У свою чергу низький рівень значно знизився – якщо під час констатувального етапу цьому рівню відповідало 53 відсотків студентів групи, то на контрольному етапі цей рівень знизився до 14 відсотків тобто на 39 відсотків

7. Матеріали кваліфікаційної роботи, можуть бути застосовані при організації перепідготовки і підготовки спеціалістів в області виховання дітей молодшого віку, які мають певні освітні потреби. Продовження дослідження з цієї проблеми є актуальним, оскільки при будь-яких змінах соціального життя суспільства і на всіх історичних етапах його розвитку, професійна компетенція корекційних педагогів буде важливою умовою їх роботи з дітьми молодшого віку з психофізичними відхиленнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Л.П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности /Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С - М., НИИВО, 1994.-106 с.
2. Арсентьева В.П. Формування інтелектуальної культури дошкільника /В.П. Арсентьева //Управління дошкільним освітнім закладом. 2013. - № 5. - С.80 - 85.
3. Баранова М.Л. Довідник керівника дошкільного навчального закладу. Організація психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку / М.Л.Баранова. - Ростов на-Д: Фенікс, 2005. – 148с.
4. Барташнікова І.А. Вчися граючи /І.А.Барташнікова, А.А. Барташніков. - Харків: Фоліо, 1999. - С.144 - 153.
5. Беляева А.П. Теоретические основы содержания образования в средних профтехучилищах. Автореф. докт. пед. Наук.- Л., 1979.-27 с.
6. Богданова Т.Г. Діагностика пізнавальної сфери дитини. /Т.Г.Богданова. - М.: Роспедагентство, 1994. - 68 с.
7. Божович Л.І. Особистість і її формування в дитячому віці /Л.І.Божович. - М.: Просвещение, 1968. - С.421.
8. Васильєва З.І. Співпраця педагогів та учнів як педагогічне явище. -Л.: ЛГПД,- 1988.- 101 с.
9. Вербицький А. А. Концепція контекстного навчання у ВНЗ//Питання психології.- 1999 - N 1.- С. 24-28
10. Виховання дітей раннього віку. - М.: Просвещение, 1996.- 321с.
11. Галигузова Л.Н. Искусство общения с ребенком. От года до шести лет. - М.: 2004.- 203с.
12. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста. Учебное пособие. / Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. - М.: Владос,-2007,- 301с.
13. Гоноболін Ф.М. Про деякі психічні якості учителя //Питання психології, 1999, №1. - 95-110 с.

14. Діагностичне обстеження дітей раннього і молодшого дошкільного віку. /Під ред. Н.В. Серебрякової. - СПб.: Каро, 2005.
15. Ельконін Д. Б. Психологічні питання дошкільної гри /Д. Б. Ельконін //Питання психології дитини дошкільного віку. - 1995. - № 3. - С.26 - 43.
16. Зінченко В.П. Психологічна педагогіка / В.П. Зінченко. Ч.1. Живе знання. - Самара: Самарський будинок друку, 1998. - 296 с.
17. Зіньківський В.В. Психологія дитинства / В.В. Зеньковський. - К.: Просвіта, 1996. - С.244 - 289.
18. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании. - Тюмень, 1990. -205 с.
19. Інтелектуальний розвиток і виховання дошкільників / Під ред. Нісканена А.Г. - М.: Академія, 2012. - С.9 - 11.
20. Історія дошкільної педагогіки. Навчальний посібник / Під. Ред. Л.М. Літвіна. М., 1989.-164с.
21. Історія дошкільної педагогіки. Навчальний посібник. Під. Ред. С.Ф.Єгорова. М.: АКАДЕМА, 2012.
22. Каменська О.М. Основи психології / О.М. Каменська. - Ростов Н/Д.: Фенікс, 2003. - С.154.
23. Кан-Калик В.О. Основи професійно-педагогічного спілкування. Грозний, 1979.-139 с.
24. Кіндратієва Л.Л. Моделювання професійної діяльності в системі практичних занять.-К.: - (Зміст, форми і методи навчання у вищій і середній спеціальній школі:) Огляд, інформ. - Вип. 4. С. 38-45.
25. Коджаспірова Г.М. История образования и педагогической мысли. - М.:Владос, 2003.-223 с.
26. Коджаспірова Г.М. Педагогічний словник / Г.М. Коджаспірова, О.Ю.Коджаспіров. - М.: Академія, 2001. - С.49 - 50, 153.
27. Короткий словник по соціології / Під загальною ред. Н.І. Лапіна; Н.Ф.Наумова. - К.: Політвидав, 1988.- с.79.

28. Кротова Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников. Автореф. дисс. Канд. пед. наук. М.: -2005.- 20с.
29. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання. - К.: Вища школа, 1990. - 250 с.
30. Левина М.М. Технологии профессионального образования.- М.: Академия, 2011.-270 с.
31. Лелюх С.В. Розвиток творчого мислення, уяви та мовлення дошкільнят /С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук. - К.: Фоліо, 2013. - С.65.
32. Лямина Г.М. О формировании взаимоотношений в раннем возрасте.// Дошк.Воспитание.-1994. -№9.
33. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж, 1995.- С.115-131
34. Немов Р.С. Психологія освіти /Р.С.Немов. - М.: ВЛАДОС, 2001. - С.590.
35. Новикова А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя.-: М.,-1996.-133с.
36. Обухова Л.Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми / Л.Ф.Обухова. - М.: Академія, 1995. - 498 с.
37. Печора К.Л. Діти раннього віку в дошкільних установах / К.Л.Печора. - М.: Владос, 2012. – 98с.
38. Піаже Ж. Психологія інтелекту / Ж. Піаже //Вибрані психологічні праці. - М.: Просвіта, 1969. - С.42.
39. Попикова Н.Ю. Формирование культуры межличностных отношений в процессе межличностного взаимодействия учителя и ученика / автореф...канд. пед. наук. - Челябинск, 1998. - 24 с.
40. Психологічний словник / За ред. Давидова В.В. - М.: Просвіта, 1983. - С.18.
41. Савін Н.В. Педагогіка / Н.В. Савін. - М.: Просвещение, 1978. - С. 203.

42. Семушина Л.Г. Взаимосвязь содержания образования и современных технологий обучения.// Среднее профессиональное образование.- 2012. - № 3. -С.14-16.
43. Семушина Л.Г. Исследование проблемы личностно-ориентированного обучения в условиях специальных учебных заведений.//Специалист.- 2014.-С.22-25.
44. Семушина Л.Г. Формирование аналитических и проектировочных умений у учащихся средних специальных учебных заведений /Семушина Л.Г. Ступникова Л.П.. - М., 1994.- 32 с.
45. Сергеев І.С. Основи педагогічної діяльності / І.С. Сергеев. - СПб.: Пітер, 2014. - С.126 - 127.
46. Сімонов В.П. Діагностика особистості та професійної майстерності викладача. - М., 2003.- с. 125.
47. Сластенин В.А. Психология и педагогика. /Сластенин В.А, Каширин В.П. - М.: 2001.-334с.
48. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970—1980). Том 2, сторінка 148, права колонка - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sum.in.ua/p/2/148/2>
49. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. - М.: Аспект Пресс, 1995.-С 43-48.
50. Смирнова К.О. Дитина-дорослий-одноліток (Методичні рекомендації) / К.О. Смирнова. - М.: Изд-во МГППУ, 2004.
51. Смирнова К.О. Діагностика психічного розвитку дітей від народження до 3-х років /[К.О.Смирнова Л. М. Галігузова, Т.В. Єрмолова, С.Ю. Мещерякова]. - М.: Изд-во МГППУ, 2013 – 233с.
52. Смирнова К.О. Ігри та іграшки для дітей раннього віку (методичний посібник для вихователів) / К.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова, Т.В. Єрмолова. - М.: Изд-во МГППУ, 2004.

53. Стребелева К.А. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього і дошкільного віку / К.А. Стребелева. - К.: Просвіта, 2007. – 276с.
54. Тихомирова Л.Ф. Вправи на кожен день: логіка для дошкільнят / Л.Ф. Тихомирова. - Ярославль: Академія розвитку, 2011. - С.48, 60, 96 - 115, 136.
55. Тихомирова Л.Ф. Логіка. Діти 5 - 7 років / Л.Ф. Тихомирова. - Ярославль: Академія розвитку, 2011. - С.4 - 12.
56. Тихомирова Л.Ф. Розвиток логічного мислення дітей /Л.Ф. Тихомирова. - М.: Академія розвитку, 1995. - С.13.
57. Урунтаєва Г.А. Практикум з дитячої психології / Г.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна. - М.: Просвіта, 1995. - 291 с.
58. Філатов Ф.Р. Психологія / Ф.Р. Філатов. - Ростов н / Д: Фенікс, 2004. - С.164 - 169.
59. Холодна М.А. Психологія інтелекту. Парадокси дослідження /М.А.Холодна. - СПб.: Пітер, 2012. - С.36 - 70, 243.

Додаток А

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Живець Катерина Леонідівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)

(підпис)

Катерина Живець
(ім'я, прізвище)