

МОДЕЛЮВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання.

Сформульовано психолого-педагогічні умови досягнення позитивних результатів корекційно-формуального навчання. Визначено напрямки та етапи формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, підтверджено ефективність запропонованої методики.

Розроблена та обґрунтована торетично структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в процесі професійної перепідготовки, яка передбачає поетапне формування когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та операційного компонентів.

Ключові слова: корекційно-педагогічна компетентність, вчитель початкових класів, професійна перепідготовка, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Постановка проблеми. Важливим засобом організації та вдосконалення процесу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів є розробка її моделі. Підставою для її моделювання став теоретичний аналіз наукових джерел дослідження та досвіду реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічній літературі поняття «модель» розглядається як уява, або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію стосовно досліджуваного об'єкта. Модель формування корекційно-педагогічної діяльності вчителя відображає об'єктивні закономірності розвитку професійності вчителя, його місце та роль в цій діяльності, перелік функцій, до виконання яких він готується в процесі професійної перепідготовки, основні вимоги до змісту знань та умінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, а також для подальшого розвитку професійно важливих і особистісних якостей. Загальні принципи моделювання розглядалися в працях Н. Аксьонова, Ю. Гастева, Б. Грязнова, Г. Клауса, А. Ракитова, В. Садівського, А. Уємова, В. Штофа та багатьох інших дослідників. Є. Юдін розглядає моделювання, як метод наукового пізнання будь-якого дослідника за допомогою моделі [8].

У психолого-педагогічній літературі моделювання трактується, як форма, метод наукового пізнання об'єкта, який спеціально створений для його вивчення та має назву моделі [8].

Модель (лат. модулюс – схема, структура, зразок) – схема, зображення чи опис певного явища або процесу в природі й суспільстві. Традиційно під моделлю розуміється умовний образ, аналог будь-якого об'єкта, процесу або явища, що співвідноситься з оригіналом за властивостями, функціями й структурою. «Модель – це система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [9]. На думку Н. Яковлевої, під педагогічним моделюванням слід розуміти відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю [9].

Метою статті - визначення можливостей вдосконалення педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності на основі аналізу запропонованої моделі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне моделювання спирається на результати досягнень системного аналізу, загальної теорії управління, а також сучасних психолого-педагогічних досліджень [9].

В рамках нашої статті метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі в безпосередній роботі з оригіналом. Роль модельного дослідження саме в тому й полягає, що дає можливість здобути окремі характеристики оригіналу на простішому об'єкті. Отже, обов'язковою властивістю моделі є її здатність до заміщення оригіналу в деяких відношеннях, визначених метою педагогічного дослідження.

Здобуття нових педагогічних знань про об'єкт є головною метою педагогічного моделювання, яке і визначає весь набір вимог до кожної конкретної моделі. Без урахування пізнавального аспекту безглуздо говорити про моделювання.

Педагогічне моделювання ґрунтується на таких положеннях:

– неперервний процес навчання виявляється в дискретній або поетапній формі (семестри, курси тощо);

– кожний окремих етап включає послідовність вивчення дисциплін, що спрямовані на досягнення мети навчання;

– управління операціями здійснюється системами на основі програми впливів, на яку повинна орієнтуватися практична діяльність як викладачів, так і слухачів;

– як «системна одиниця (блок)» при створенні структури моделі може розглядатися навчальна дисципліна спеціальності, що найбільшою мірою відображає особливості процесу навчання та включає мету, зміст, методи і засоби розв'язання певного педагогічного завдання.

Характеристика зазначених положень є важливою для кожного етапу підготовки фахівців та добору максимально ефективних засобів для досягнення проміжної й загальної мети дослідження.

Отже, розглянувши теоретичні аспекти педагогічного моделювання, можна визначити таке завдання: на основі систематизації та інтерпретації досвіду реалізації положень особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до педагогічної освіти створити модель формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки [6].

Дослідники зазначають, що рух від зовнішніх практичних форм взаємодії до діалогу сприяє становленню мотиваційних, когнітивних і комунікативних складових професійно сформованої особистості. Іншими словами, змінюється рівень її самореалізації, розуміння ситуації та способів спілкування, зникає грань між змістовими та процесуальними аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду.

Теорія діяльнісного підходу спирається на ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі повинна привласнити історичний досвід людства. Значимими є основи концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), що характеризують процес здобуття знань у процесі виконання особистістю певної системи дій [2].

В основу діяльнісного підходу покладено аналіз професійно-педагогічної діяльності, її структури (Ю. Васильєв, А. Вербицький, Н. Кузьміна, В. Сластьона). Діяльнісний підхід передбачає організацію підготовки фахівця з опорою на модель майбутньої діяльності та активізує включення педагогів у різноманітні професійно-педагогічні відносини. Компетентнісний підхід (Б. Ельконін, Є. Коган, А. Пінський, В. Серіков, І. Фрумін та ін.) як мету та результат навчання передбачає формування ключових компетенцій різного рівня, що виявляється в подальшій професійній діяльності, як компетентність. Найбільш ефективно професійну компетентність формує в процесі навчання технологія контекстного навчання А. Вербицького [1].

Одним з основних методологічних підходів нашого дослідження є загальнонауковий принцип системного підходу до вивчення особистості та діяльності (Б. Ананьєв, Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Ільїн, Л. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Сластьонін, П. Щедровицький та ін.). Системний підхід сприяє розробці структури моделі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної підготовки на основі структурно-функціонального аналізу [1, 3].

На основі здобутих даних про сутність і структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя, діагностики рівнів її сформованості в процесі констатувального експерименту, розроблено структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя, як важливої умови його професійної діяльності.

Обґрунтовано та перевірено ефективність розробленої методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.

Розроблена та обґрунтована теоретично структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки передбачає поетапне формування когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та операційного компонентів.

Як мету ми визначаємо перевірку, згідно з якою сформованість корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки буде ефективною за умов:

– відповідального й творчого ставлення до корекційно-педагогічної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання та набуття здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, тобто за умови ефективного формування в педагогів когнітивного та мотиваційного компонентів, як складових структури корекційно-педагогічної компетентності;

– набуття досвіду групової практичної діяльності та спілкування в умовах інклюзивного навчання шляхом оптимального об'єднання репродуктивних і активних методів навчання. Важливим також є формування операційного компонента, що передбачає оволодіння операціями, прийомами, діями та спрямування їх на виявлення рівня розвитку дитини (діагностика та подолання порушень у психічному розвитку дитини, формування в неї навчальних умінь, самостійності, навичок спілкування та поведінки);

– накопичення здатності аналізувати власну навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність, формування потреби в професійному, особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності, тобто формування рефлексивного компонента;

– активного застосовування сформованих ключових компонентів у практичній діяльності.

Розроблена нами структура (рис 1.) корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної підготовки містить такі ключові компоненти, як мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний та основні функції кожного з них (діагностичну, прогностичну, організаційну, операційно-технологічну, навчально-корекційну тощо).

Формування основних функцій ключових компонентів корекційно-педагогічної діяльності:

– діагностична функція – володіння спеціальними діагностичними методиками, формування здатності до діагностики рівня розвитку учнівського колективу та особистості в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– прогностична функція – здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій;

– конструктивна функція – здатність планувати педагогічну діяльність в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання шляхом встановлення цілей діагностики (як загальних, так і індивідуальних) та ефективного планування своєї педагогічної діяльності з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювання формами, методами та засобами навчання;

– організаційна функція – здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, творче застосування у професійній діяльності індивідуального навчання за індивідуальним освітнім маршрутом та диференційованим підходом (диференціація змісту, методів і засобів навчання);

– комунікативна функція – здатність встановлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– організаційно-технологічна функція – поєднання методик і технологій, що відповідають цілям інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями та різними типами порушень у розвитку;

– навчально-корекційна функція – здійснення корекційної роботи, здатність коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, з урахуванням результатів проміжної та підсумкової діагностики;

– дослідницька функція – здатність до розв'язання педагогічних проблем у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Важливим елементом цієї структури є системоутворюючі зв'язки, що сприяють взаємодії її елементів та утворенню єдиного цілого. Важливим системоутворюючим зв'язком є когнітивний компонент, який включає мету, як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, приватні (проміжні) завдання, що передбачають дії (кроки), щодо досягнення проміжних результатів, формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки, а також принципи, рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і процес навчання, як спосіб досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Як мету визначено сформованість корекційно-педагогічної компетентності вчителя, досягнення якої потребує реалізації низки завдань:

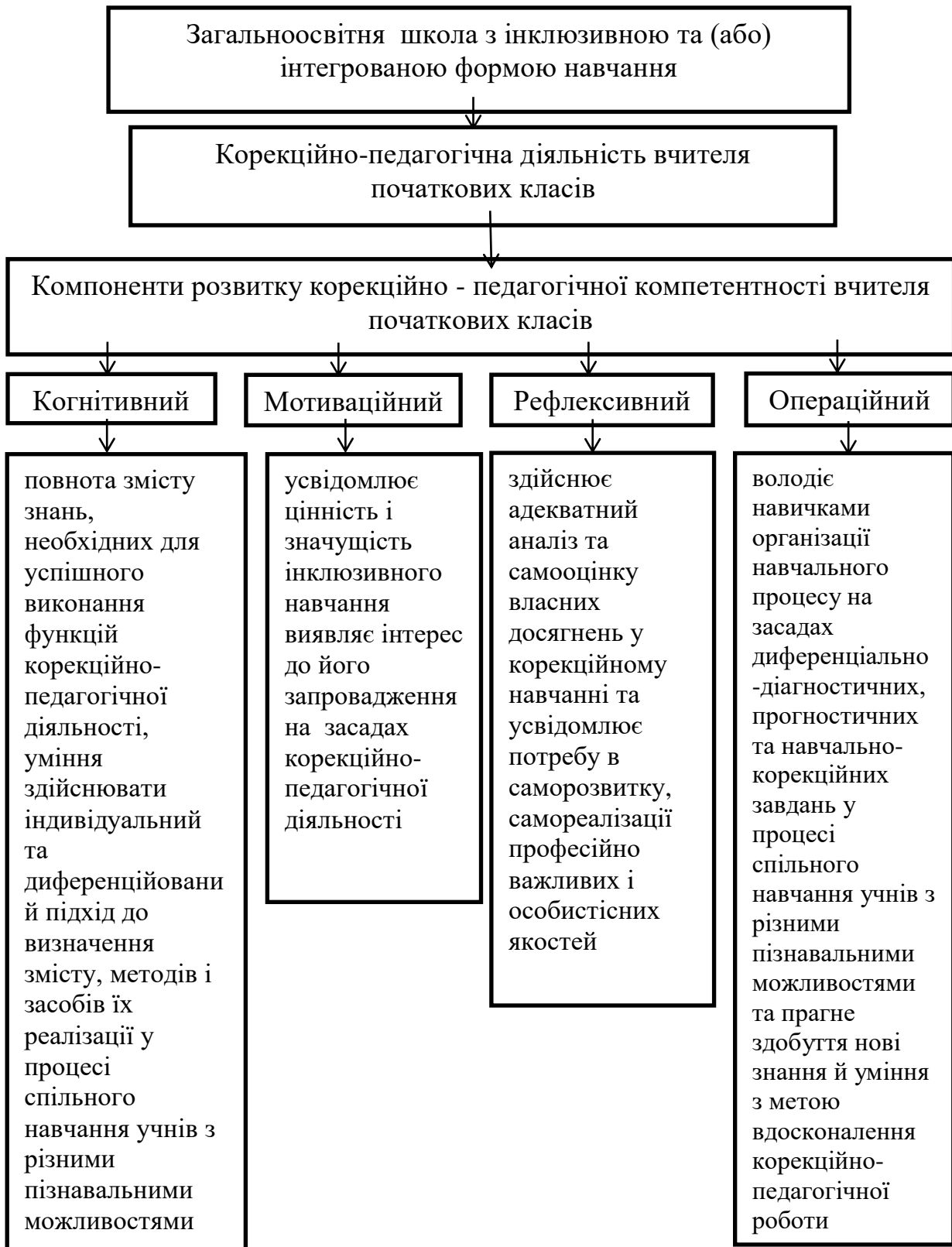


Рис 1. Структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання

– сформувати позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання та стимулювати потребу в набутті здатності педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення, формувати в педагогів мотиваційні та когнітивні компоненти, що є складовими системи корекційно-педагогічної компетентності;

– набувати досвіду практичної діяльності та спілкування в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання шляхом оптимального поєднання репродуктивних та активних методів навчання, формувати в учителя операційні компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності;

– аналізувати власну навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність, потребу в професійному, особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності, формувати рефлексивні компоненти;

– включати сформовані компоненти в практичну діяльність.

У дослідженні найбільш дієвими формами підвищення професійної майстерності є курси підвищення кваліфікації, різні форми роботи методичних об'єднань вчителів, самоосвіта, різні конкурси, семінари, круглі столи, майстер-класи, педагогічні читання тощо. Постійно здійснювався пошук навчального процесу, технологій навчання педагогів, методичне відпрацювання змісту їх освіти, що сприяє оптимізації освітнього процесу, але не завжди дає очікуваний результат. Найкращий результат був досягнутий, коли організація навчальної роботи спрямовувалася на формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя. Концентрувати зусилля потрібно не тільки на організацію процесу навчання та включення в цей процес педагога, а на формуванні особистості вчителя, його професійних якостей і професійного досвіду. При цьому важливо організувати процес навчання в умовах самонавчання, колективного осмислення теорії, досвіду або експериментальної роботи так, щоб навчання на курсах, семінарах, виступ на педагогічних читаннях стали лише окремим випадком загальної неперервної освіти. Навчання має розглядатися як етап, що дає можливість діагностувати успішність самореалізації педагога, якому властиве особистісне «Я» [8].

Освітня навчальна діяльність педагога передбачала також «коригування світорозуміння особистості, вироблення власної досить певної несуперечливої й цілісної концепції сучасного життя, свого місця в ньому». Фактором творчого розвитку були «самоорієнтація, здатність самостійно розв'язувати професійні завдання різного рівня складності, бути поінформованим, освіченим» [7].

Сьогодні можна говорити, що творча активність, моральність, професійний досвід, ерудиція – це не атрибути вчителя-майстра, а обов'язкові умови успішності будь-якої педагогічної діяльності. Діяти самостійно не за застарілими трафаретами й схемами, розв'язувати проблеми, працювати в умовах, що постійно змінюються, мобільно реагувати на зміни, проявляти креативність, уміння моделювати очікуваний результат може тільки педагог високої професійної компетентності. Тому у роботі з підвищення кваліфікації використовувалися комплекси методів, що поєднують теоретичні й практичні моменти та стимулюють особисту активність, сприяли створенню у педагога емоційно-ціннісного ставлення до навчання. Творчість вчителя завжди пов'язана з внесенням у діяльність елементів нового, креативного. Проте творчість навряд чи зможе існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без нормативних знань. Творчим повинен бути й процес підвищення корекційно-педагогічної компетентності та засвоєння стандартів діяльності в умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями. Важливо донести до педагогів сутність пошуку та сутність стандартних прийомів. Для цього використовувалися всі можливі засоби, але перевага віддавалася тим методам, що спираються не на пасивне сприймання й засвоєння інформації, а на активний самостійний пошук. Не можна вважати лекцію як метод навчання такою, що дають змогу швидко відновити, активізувати потрібні в даний момент знання, здобути нову інформацію.

Важливою умовою розвитку особистості учасників професійної перепідготовки було включення в лекцію самостійних виступів. До цього виступу їх готували. З цією метою розробляються індивідуальні завдання, що передбачали оригінальне розв'язання проблеми або оцінку новаторського досвіду окремих її аспектів. Однією з активних форм підвищення кваліфікації були семінари. На семінарських заняттях учасники критично оцінювали внесені на обговорення проблеми, аргументовано захищати свою позицію, вчилися вести дискусію на достатньому професійному рівні, обговорювали ефективні

варіанти методичних підходів до конкретних тем програми. Семінарські заняття сприяли удосконаленню комплексу педагогічних умінь, розвитку таких компетенцій, як уміння працювати в команді, виступати перед публікою, працювати системно, аналізувати й проектувати свою діяльність.

У системі підвищення кваліфікації використовувалися практичні заняття, спрямовані на вдосконалення, а іноді й формування вмінь, пов'язаних з теорією й практикою викладання навчального предмета або виховання. Практичні заняття, що мають переважно тренувальний характер, збагачувалися елементами проблемності й дослідження, поступово підводили педагогів до знань творчого характеру. Система завдань завершувалася самостійною підготовкою авторських педагогічних розробок.

Самостійна робота вчителів початкових класів у процесі виконання практичних завдань проблемного й дослідницького характеру не тільки сприяла поглибленню знань та вдосконаленню умінь, а й стимулювала подальшу пошукову спрямованість педагогічної діяльності, спонукала до самоаналізу вже досягнутого та самоосвіти, саморозвитку в міжкурсовий період. Підвищення кваліфікації передбачає широке використання проблемних семінарів, програми яких поєднували лекції, семінарські та практичні заняття з найактуальніших проблем освіти. Тематика таких семінарів дає можливість глибоко проникати в сутність поставленої проблеми, залучати слухачів до активного обговорення конкретних питань з певної теми, аналізувати власний досвід. Ефективним є застосування педагогічних ситуацій, їх аналіз, розв'язання педагогічних завдань. До важливих компетенцій вчителя початкових класів належать педагогічна діагностика, уміння моделювати професійну діяльність.

Ділові ігри широко використовувалися в процесі підвищення кваліфікації педагогів, вони сприяють ефективності навчального процесу між різними формами навчальних занять і безпосередньо педагогічною діяльністю. Самоосвіта, як індивідуальна форма підвищення кваліфікації педагогів за своєю організацією була маловаріативною. На першому місці ставилися особисті й професійні інтереси, що спонукали потребу в поповненні знань за обраним напрямом педагогічної діяльності, вивченні публікацій, з проблем досягнення психологічної й педагогічної науки та шкільної практики. Така професійна потреба передбачала раціональне планування часу для самостійних занять, пошук і вивчення необхідної літератури, ознайомлення з досвідом творчо працюючих учителів початкових класів за обраною проблемою [9]. Педагогічний досвід, узагальнений, систематизований і теоретично осмислений, має стати складовою в структурі підвищення кваліфікації педагога.

Вирізняємо такі методи навчання:

репродуктивні; активні – неімітаційні (дискусія, круглий стіл) та імітаційні (аналіз конкретних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань, ділові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки), дослідницькі й практичні завдання.

Утім, якісна професійна підготовка учителя до спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями ще не гарантує успішне вирішення багатьох педагогічних проблем і труднощів, що виникають при такій формі навчання. Учителю необхідний тісний контакт з іншими спеціалістами (психологом, логопедом, корекційним педагогом), конструктивна взаємодія з батьками та дітьми, йому потрібні міцна опора на нормативно-правову базу корекційно-педагогічної діяльності та належний навчально-методичний супровід.

Висновки. Отже, методологічні основи формування корекційно-педагогічної компетентності учителя початкової загальноосвітньої школи з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, аналіз сучасної практики, проблем й труднощів, які виникають при цьому засвідчують не тільки об'єктивну необхідність підготовки вчителя до інновацій в освіті, але й необхідність розробки основних напрямків підготовки й перепідготовки учителів, їх структуру.

Список використаних джерел

1. **Вербицкий, А. А.** Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения А. А. Вербицкий Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч 4 Ин-т доп. проф. пед. образ. Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. 296 с.
2. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. 479 с.

3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Б.С. Гершунский. М.; Политиздат. 1999. Т.4, 371 с.
4. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке В.И.Загвязинский Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С. 15-27.
5. Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Г.С. Моделирование педагогических ситуаций Ю.Н. Кулюткин, Г.С.Сухобская. М., 1981. С. 10-11.
6. Мильто, Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб.2-е вид. переробл. і доп. Х.: Ранок НТ, 2004. 152 с.
7. Рсальдинова, А. К., Денисова, И. А. Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования РК : Открытая школа. 2012. № 10 (121) декабрь. Режим доступа: <http://www.open-school.kz>.
8. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности Э. Г. Юдин. М.: Наука, 1978. 302 с.
9. Яковлева, Н. О. Моделирование как метод создания педагогического проекта Н. С. Яковлева Образование и наука, 2002. №6 (18). С. 3-13.

References

1. Verbyczkyj A. A. Sovershenstvovanye kachestva podgotovky pedago-gycheskyx kadrov s pozycyy teoryy kontekstnogo obuchenyua A. A. Verbyczkyj Yntegracyya metodycheskoj (nauchno-metodycheskoj) raboty y systemy povyshenyua kvalyfykacyu kadrov: Materyaly VII Vserossyjskoj nauchno-praktycheskoj konferencyy: V 6 ch. Ch 4 Yn-t dop. prof. ped. obraz. Chelyabynsk: Yzd-vo «Obrazovanye», 2006. 296 s. [in Russian].
2. Vygotskyj L. S. Pedagogycheskaya psyxologyya L. S. Vygotskyj. M.: Pedagogyka, 1991. 479 s. [in Russian].
3. Gershunskyj B. S. Fylosofyya obrazovanyya dlya XXI veka (v poyskax praktyko-orentyrovannyx obrazovatelnyx koncepcyj) B.S. Gershunskyj. M.; Polytyzdat. 1999. T.4, 371 s. [in Russian].
4. Zagvyazynskyj V. Y. Ynnovacyonnye processy v obrazovanyy y pe-dagogycheskoj nauke V. Y. Zagvyazynskyj Ynnovacyonnye processy v obrazovanyy. Tyumen, 1990. S. 15-27. [in Russian].
5. Kulyutkyn Yu. N., Suxobskaya G.S. Modelyrovanye pedagogycheskyx sytuacyj Yu.N. Kulyutkyn, G. S. Suxobskaya. M., 1981. [in Russian].
6. Milto L. O. Metodyka rozvyazannya pedagogichnyx zadach: navch. posib. 2-e vyd. pererobl. i dop. X.: Ranok NT, 2004. 152 s. [in Ukrainian].
7. Rsaldynova A. K., Denysova Y. A. Organyzacyya raboty po povyshenyuu kvalyfykacyu pedagogycheskyx kadrov v uslovyax stanovlenyya ynklyuzyvnoogo obrazovanyya RK : Otkrytaya shkola. 2012. №10 (121) dekabr. Rezhym dostupa: <http://www.open-school.kz>. [in Russian].
8. Yudyn Э. Г. Systemnyj podhody pryncyp deyatelnosty Э. Г. Yudyn. M.: Nauka, 1978. 302 s. [in Russian].
9. Yakovleva N. O. Modelyrovanye kak metod sozdanyya pedagogy cheskogo proekta N. S. Yakovleva Obrazovanye y nauka, 2002. №6 (18). S. 3-13. [in Russian].

Гноевская О.Ю. Моделирование коррекционно-педагогической компетентности учителя начальных классов в процессе профессиональной переподготовки

В статье рассмотрена проблема формирования коррекционно-педагогической компетентности учителя начальных классов общеобразовательного учреждения с инклюзивной формой обучения.

Сформулированы психолого-педагогические условия достижения положительных результатов коррекционного обучения. Определены направления и этапы формирования коррекционно-педагогической компетентности учителя начальных классов, подтверждена эффективность предложенной методики.

Разработана и обоснована теоретично структура коррекционно-педагогической компетентности учителя начальных классов общеобразовательного учреждения в процессе профессиональной переподготовки, которая предусматривает поэтапное формирование когнитивного, мотивационного, рефлексивного и операционного компонентов.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая компетентность, учитель начальных классов, профессиональная переподготовка, дети с особенностями психофизического развития.

Нноевська О. Modeling of correctional and pedagogical competence of a primary school teacher in the process of professional retraining.

The article addresses the problem the formation of special educational competence of inclusive primary school educational institutions teachers. The features of the problem of inclusive education of children with special needs in regular schools are determined. Conceptual and categorical apparatus are clarified and generalized. Criteria and levels of correctional and pedagogical competence are determined.

The theoretical reason of forming experiment, organizing forms, principles and technique content are represent. Psycho-pedagogical conditions for achievements of special education positive results are described. Main directions end stages of primary school teachers' special-pedagogical competence formation are determined, the research results of experimental work are generalized, effectiveness of proposed technique is confirmed statistically. The practicability and effectiveness of proposed technique of regular primary school teachers' special educational competence formation is proven.

The problematic issues in the field of inclusive education for children with disabilities in integrated schools, the modern experience of educational integration in Ukraine and abroad, analysis and synthesis of training and methodological support of inclusive education, the study of sensory characteristics of inclusive classes, organization and methodological support of the process of touch education for children with disabilities in inclusive education curriculum are developed.

Key words: special educational competence, primary school teacher, inclusive education, children with special needs, technique, special educational conditions.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2019.37.05

УДК: 81'221.4

Горлачов О. С., a.gorlachev@ukr.net

ТЕОРІЯ МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ ТА СУРДОПЕРЕКЛАДУ В СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ СЕМАНТИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ

Висвітлено особливості використання дактильного, міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу в структурі спеціального, інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху, зокрема розкрито здійснений порівняльний аналіз формування точності семантичних значень в процесі невербальної комунікації. Описано проблему таких специфічних форм комунікації, як дактильне та міміко-жестове мовлення в структурі спілкування осіб з порушенням слуху, та здійснений системний аналіз особливостей використання в навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху дактильного та міміко-жестового мовлення з вихідних позицій науки в форматі Нової української школи. Окреслено, на основі проведених психолого-педагогічних та лінгвістичних досліджень, специфіку міміко-жестового мовлення на засадах функціонально-структурних компонентів мовленнєвої основи. Розкрито теорія міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу, що базується на основі власне специфічних особливостях кінетики, семантики, лексики, граматики, морфології та синтаксису.

Ключові слова: дактильне мовлення, міміко-жестове мовлення, сурдопереклад, міжособистісна комунікація, спілкування, семантика, особи з порушеннями слуху.

На сьогодні в галузі освіти України відбуваються значні перетворення внаслідок реформування освітнього простору та створення Нової української школи. Здійснюючи розбудову сучасної національної освіти в форматі Нової української школи увага наукової спільноти спрямовується на існуючі різновекторні системи навчання дітей з порушеннями слуху, які ґрунтуються на гуманістичних основах розвитку, соціалізації та інтеграції нечуючих в оточуючий соціум. Зокрема, основними напрямками освіти, що є доступними для глухих та слабочуючих дітей, в тій чи іншій мірі, виділяються: спеціальне, інтегроване й інклюзивне навчання.

Спеціальна освіта дітей з порушеннями слуху має значний теоретичний та практичний доробок, так як пройшла досить тривалий час становлення, розвитку і апробації своєї доцільності й ефективності. Спеціальна освіта за весь період свого існування довела свою практичну дієвість й досі здійснює позитивний вплив, як на загальний, так і на інтелектуальний розвиток глухих та слабочуючих дітей. Однією з особливостей в галузі спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху виступає феномен дактильного, міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу, тому що в процесі міжособистісної комунікації, як провідний засіб спілкування, особи з порушеннями слуху використовують дактильне та міміко-жестове мовлення, а в процесі отримання та передачі інформації – сурдопереклад [1].

Дактильне та міміко-жестове мовлення є специфічними засобами невербальної комунікації осіб з порушеннями слуху між собою та з людьми, які оволоділи даними формами мовлення. Функціонують дактильне та міміко-жестове мовлення на кінетичній основі і створюють основу розвитку, культури та