

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ПАХОМОВА НАТАЛІЯ ГЕОРГІЇВНА**

УДК 378.22:376.011.3 – 051(043.5)

**ІНТЕГРАЦІЯ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ  
СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ЛОГОПЕДІВ**

13.00.03 — корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

**ШЕРЕМЕТ МАРІЯ КУПРІЯНІВНА,**  
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ — 2013

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ</b>	
<b>ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ</b>	
<b>ПІДГОТОВЦІ ЛОГОПЕДІВ .....</b>	<b>16</b>
1.1. Становлення і розвиток професійної підготовки логопедів .....	16
1.2. Особливості підготовки логопедів в умовах ВНЗ .....	37
1.3. Інтеграція знань як основа цілісного і системного пізнання .....	49
1.4. Досвід впровадження інтеграційних тенденцій у педагогіці .....	71
1.5. Теоретико-методичні основи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів .....	87
Висновки до першого розділу .....	125
<b>РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ .....</b>	<b>128</b>
2.1. Загальні закономірності інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки .....	128
2.2. Рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань .....	146
2.3. Психолого-педагогічні засади реалізації інтеграції міждисциплінарної підготовки майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах .....	164
2.4. Критерії та показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових .....	185
2.5. Діагностика критеріальних рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових .....	218
Висновки до другого розділу .....	246
<b>РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ .....</b>	<b>249</b>

3.1. Сучасні технології професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах .....	249
3.2. Характеристика модульної організації навчального процесу у вищій школі .....	287
3.3. Сучасний зміст і стан використання модульної технології у навчальному процесі ВНЗ .....	305
3.4. Зміст та організація інтеграції медичної, психологічної та педагогічної складових в умовах кредитно-модульного навчання .....	321
Висновки до третього розділу .....	334
<b>РОЗДІЛ 4. ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ .....</b>	<b>337</b>
4.1. Теоретичне обґрунтування інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів .....	337
4.2. Експериментальна модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових в процесі підготовки логопедів в умовах модульної технології навчання .....	355
4.3. Результати перевірки ефективності впровадження експериментальної моделі у систему професійної підготовки ...	383
Висновки до четвертого розділу .....	398
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>402</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>409</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>460</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Серед пріоритетних завдань, визначених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір», галузевих стандартах вищої освіти та основних напрямках реалізації Болонської декларації представлені актуальні питання оновлення змісту навчання і виховання майбутніх фахівців, реструктуризації освіти, трансформації гуманітарної освіти, впровадження інноваційних технологій, підготовки конкурентоспроможних фахівців тощо.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень, які відображають такі її аспекти, як: філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактика та методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, С. Миронова, О. Мороз, М. Носко, В. Олійник, А. Петровський, В. Синьов, М. Скаткін та ін.), проблема вдосконалення організації навчального процесу взагалі (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та інші). Актуальності набуває осмислення процесів взаємопроникнення знань та їхнього руху до єдності завдяки використанню такого ресурсу, як інтеграція, що покликана впорядкувати загальні і спеціальні знання в цілісну систему, упорядковану різноманітними відношеннями та взаємозв'язками.

Інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона ізоморфно відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства. Багатоаспектне переплетіння проблем, предметів і

методів пізнавальної діяльності підтверджує взаємозалежність усіх сфер пізнання від міждисциплінарної інтеграції та реалізується через: формування нових дисциплін, теорій, концепцій інтегративного характеру; появу універсальних епістемічних феноменів; асиміляцію базовою дисципліною інструментарію іншої (що бере участь в інтеграції); синтез взаємодіючих знань; виникнення нової інтегративної галузі знання, що екстраполюється за межі певної предметної сфери завдяки виробленню загальних методів пізнання.

Про актуалізацію інтегративних тенденцій свідчать дослідження філософських основ інтеграції (В. Бондаренка, Ф. Ващука, С. Клепка та ін.), її дидактичних (С. Гончаренка, І. Козловської, О. Савченко та ін.) та психологічних (І. Беха, В. Бондаря, В. Синьова, Т. Яценко та ін.) засад. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалька, С. Гончаренка, Ю. Жидецького, Я. Кміта, С. Клепка, Е. Коваленко, О. Шевнюк та ін. Учені розглядають феномен освітньої інтеграції на матеріалі різних дисциплін природничо-математичного, професійно орієнтованого, художньо-естетичного та ін. циклів (Р. Арцишевський, Н. Бібік, В. Гузєєв, Я. Данилюк, М. Іванчук, В. Ільченко, С. Клепка, І. Козловська, О. Куревіна, Л. Предтеченська, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, В. Тименко, М. Чапаєв, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.).

У контексті проблем підготовки вчителів-дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога, логопеда та спеціального психолога), визначено систему, зміст та ефективні шляхи удосконалення процесу навчання студентів за напрямом корекційна освіта (І. Бех, В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Колесник, В. Липа, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.), досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів фахової підготовки (В. Бондар, С. Миронова, Ю. Пінчук, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Однак, незважаючи на значну

кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося врахування інтеграції педагогічних, психологічних та медичних знань при обґрунтуванні змісту, форм і методів організації професійної підготовки логопедів в умовах модульної системи навчання у педагогічних університетах.

Утілення в життя особистісно орієнтованої парадигми освіти висуває нові вимоги до підготовки кадрів у вищих педагогічних закладах. Тому виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку на рівні вимог вищої школи. Вирішення цих завдань пов'язане з вивченням груп дисциплін професійно орієнтованого циклу, які розглядають сучасні тенденції розвитку світового і вітчизняного досвіду корекційної допомоги, проблеми та проблемні аспекти її новітніх проявів, ознайомлюють із різноманітними концепціями та методиками проведених досліджень у галузі загальної і корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології та медицини.

Отже, проблема науково-теоретичного обґрунтування та розробки моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів, що враховує практичні потреби сучасного суспільства та інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір, є до кінця не розв'язаною, а це, у свою чергу, негативно відбивається на рівні фахової підготовки педагогічних працівників, не сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Разом із тим, вирішення завдань професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах ускладнюється низкою суперечностей між:

- наближенням системи освіти України до світових стандартів і необхідністю підвищення професійної підготовки логопедів;
- процесами реформування освіти і відсутністю цілісних досліджень з інтеграції педагогічної, психологічної і медичної підготовки у процесі модульної системи навчання;

- зростаючими сучасними вимогами до професійного рівня логопеда та ефективністю існуючих педагогічних технологій;
- традиційною системою підготовки майбутніх логопедів і практикою інтегративних тенденцій професійного становлення.

Необхідність розв'язання цих суперечностей, значення та актуальність комплексного вивчення питань інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у історичній ретроспективі, необхідність урахування досвіду минулих років у розробці сучасної теорії та практики фахової підготовки, що викликана реформуванням системи педагогічної освіти, необхідністю вдосконалення навчально-пізнавального процесу в професійній підготовці шляхом наукового обґрунтування впровадження інтегративного підходу, доцільністю розробки моделей інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань з урахуванням наряду підготовки фахівця, вимогами координації проблемного підходу до формування нових галузей знань та структурою навчальних планів вищих навчальних закладів, а також відсутність фундаментальних теоретико-методологічних досліджень, які синтезовано відображали б теоретичні та методичні засади інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових фахової підготовки логопедів, і зумовили вибір теми дослідження: **«Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації є плановою в структурі науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, що виконується за темою «Удосконалення професійної підготовки майбутніх логопедів».

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 3. 11. 2011 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 20.12. 2011 р.).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці моделі та організаційно-педагогічних умов інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести системний теоретико-методичний, історичний та емпіричний аналіз проблеми у психолого-педагогічному напрямі та відстежити еволюцію інтегративних тенденцій у професійній підготовці логопедів.

2. Обґрунтувати концептуальні засади інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів, визначити її сутність, структуру, класифікаційні характеристики.

3. Визначити принципи, організаційно-педагогічні умови інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових у системі професійної підготовки логопедів.

4. Розкрити сутність сучасних технологій інтегративної професійної підготовки логопедів у вищих навчальних закладах

5. Визначити критерії, показники та критеріальні рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань.

6. Науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, розкрити психолого-педагогічні умови її реалізації.

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка логопедів у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – теоретико-методологічне обґрунтування та науково-методичне забезпечення інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** склали: *філософські закони і категорії теорії наукового пізнання*: вчення з філософії цілісності, що визначили основні орієнтації сучасної науки – протилежні



позиції елементаризму (редукціонізму), органіцизму (холізму) та інтеграції, покликаної досягти співіснування різних інтеграційних процесів у освіті; системний підхід до розгляду інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки як системи відкритої і здатної до самоорганізації; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, положення про роль системи, представлені в працях Р. Акофа, Г. Гегеля, С. Гессена, У. Росса Ешбі, І. Канта, М. Тода, А. Хола, Е. Шуфорда та ін.;

*конкретно-наукові положення:* теорія діяльності та розвитку особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. М'ясищев, В. Моляко, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, І. Якиманська); теорія систем і системного підходу та теорії пізнання (Р. Акофф, Г. Бергман, Л. фон Берталанфі, В. Беспалько, Р. Гібсон, У. Росса Ешбі, Н. Крашевський, О. Малиновський, М. Месарович, Дж. Міллер, В. Садовський, В. Тьохтін, К. Чері, Ю. Шрейдер, Е. Шуфорд, Е. Юдін);

*положення і висновки:* філософії освіти (В. Андрущенко, Л. Буєв, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, М. Нікандров та ін.); концептуальні ідеї теорії педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, В. Козаков, Н. Кузьміна, М. Махмутов, І. Харламов, А. Хуторський та ін.); педагогіки вищої школи (А. Алексюк, В. Андреев, С. Архангельський, Г. Васянович, І. Лернер, І. Огородников, Є. Полат та ін.); праці, присвячені професійній підготовці майбутніх фахівців (О. Абдуліна, А. Алексюк, А. Бойко, В. Бондар, Г. Гребенюк, Т. Дмитренко, В. Журавльов, В. Ільїна, Н. Крилова, Н. Кузьміна, М. Лещенко, О. Пехота, М. Подберезький, В. Семиченко, В. Синьов, В. Сластьонін, М. Шеремет та ін.); методичні пошуки шляхів і засобів ефективного професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів (В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, В. Гриньова, В. Євдокимов, С. Єрмаков, О. Іонова, В. Лозова, С. Миронова,

С. Мельничук, А. Мудрик, О. Коваленко, В. Козаков, І. Колесник, Г. Нагорна, О. Попова, І. Прокопенко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Сметанський, Г. Троцко, Л. Фомічова, Г. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (системно-структурний – аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, класифікація, систематизація, алгоритмізація, схематизація, моделювання), застосування яких уможливило об'єктивне вивчення порушених питань, упорядкування й узагальнення отриманих інформаційних матеріалів, обґрунтування системної цілісності, багатовимірності феномена інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань; емпіричні методи дослідження (діагностичні – тестування, інтерв'ю; обсерваційні – пряме і опосередковане спостереження, протоколювання; прогностичні – метод експертних оцінок, спостереження, самоаналіз, самооцінка), за допомогою яких було зібрано емпіричний матеріал, що стосується практичного стану здійснення інтеграції складових фахової підготовки, експерименти – констатувальний, який дозволив з'ясувати стан сформованості інтегративних знань і формувальний, завдяки якому перевірено ефективність моделі інтеграції зазначених складових професійної підготовки логопедів, відстежено динаміку її розвитку; методи математичної статистики, що застосовані для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше*:

– комплексно досліджено проблему інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів;

– розроблено теоретико-методичні основи інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових як цілісного системного явища в навчально-виховному просторі вищої педагогічної освіти: різноаспектно розглянуто сутність феномена інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, на підставі чого визначено її класифікаційні характеристики, рівні і

системно-структурні елементи інтегративного вивчення предметів професійно орієнтованого циклу;

- визначено зміст, організаційно-педагогічні умови та критерії оцінювання рівнів сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, виділено та охарактеризовано ключові складові досліджуваного феномену;

- розроблено та науково обґрунтовано методику дослідження стану сформованості інтегративних знань, визначено й охарактеризовано показники та критеріальні рівні інтегративної професійної підготовки;

- визначено сутність сучасних технологій інтегративної професійної підготовки логопедів у вищих навчальних закладах;

- науково обґрунтовано й апробовано організаційно-дидактичну модель інтегративної медико-психологічної і педагогічної професійної підготовки логопедів.

*Доповнено* теорію та методику професійної освіти визначенням інтегративних чинників, які зумовлюють специфіку взаємодії різних галузей знання й субординують їх у структурну цілісність, визначають особливості змісту та вибір інтегративних форм і методів професійної підготовки у вищих педагогічних закладах в умовах кредитно-модульної системи.

*Удосконалено* теоретичні і методичні основи професійної підготовки логопедів у контексті базових положень особистісно орієнтованого навчання на основі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових.

*Подальшого розвитку набули:*

- методика дослідження компонентів професійної підготовки логопедів, доповнено окремі положення дидактики вищої школи щодо цілей, змісту, форм і методів організації навчання; визначено організаційно-педагогічні умови інтегративної підготовки логопедів у ВНЗ;

- уявлення про рівні і структуру інтегративної підготовки;

- концептуальні основи інтеграції знань.

*Уточнено* та узагальнено ключові поняття, що розкривають сутність системи інтегративної професійної підготовки.

**Практичне значення результатів дослідження** визначається тим, що сформульовані в ньому теоретичні положення і висновки, одержані експериментальні дані дозволяють осмислити реальний процес і результат інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у системі професійної підготовки логопедів та прогнозувати доцільні напрями її подальшого вдосконалення. Запропоновані методики діагностування рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, індивідуальних особливостей сприйняття і готовності майбутнього логопеда до інтегративної підготовки, розроблена та апробована організаційно-дидактична модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, а також рекомендації щодо підвищення ефективності процесу підготовки логопеда до інтегративної діяльності дають можливість увести науково обґрунтовані корективи до навчальних планів та програм із дисциплін професійно орієнтованого циклу; запровадити систему інтегрованих форм і методів навчання у процес освоєння професійно орієнтованих знань, розширити межі підготовки майбутнього логопеда новими технологіями професійної діяльності. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін професійно орієнтованого циклу та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки логопедів.

Теоретичні положення і практичні результати дослідження використані при розробці начально-методичного забезпечення дисциплін і спецкурсів: «Нейропсихолінгвістика», «Спецкурс з освітніх корекційних технологій і методик логопедичної роботи», «Альтернативні засоби навчання та корекційної роботи з дітьми із ТПМ», «Попередження порушень мовлення у дітей дошкільного віку», «Спецпрактикум з методиками логопедії» та ін. для студентів спеціальності «Корекційна освіта». За матеріалами дослідження розроблено навчальні програми означених курсів, навчальний посібник «Нейропсихолінгвістика».

Основні висновки і практичні рекомендації, викладені в дослідженні, впроваджено у практику підготовки логопедів у Полтавському національному університеті імені В. Г. Короленка (довідка №1757/01-55/19 від 29.04.2013), Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (довідка №1/2243/1 від 07.05.2013), Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №68-13-443/1 від 29.04.2013), Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка № 245/18-24 від 25.04.2013), Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди (довідка №147/1832/7 від 26.04.2013), Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського (довідка №213/558-1 від 30.04.2013), під час проведення курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної підготовки зі спеціальності «Корекційна освіта» у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (довідка №116/1 від 14.05.2013), в систему корекційно-педагогічного процесу Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради (довідка №185/1 від 07.05.2013).

**Особистий внесок здобувача** в працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні методологічної основи системності професійної підготовки дефектологів [323], визначенні напрямів і методів вдосконалення корекційної роботи шляхом інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових та доведенні їх необхідності й ефективності [276; 279; 283; 288; 302-305; 321; 322].

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися на науково-практичних конференціях і теоретико-методичних семінарах різного рівня – *Міжнародних*: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2007 – 2008, 2010 – 2012), Сучасні аспекти виховання дітей з важкими порушеннями зору раннього віку» (Харків, 2008), «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів»

(Полтава, 2009), «Стан та перспективи розвитку корекційної освіти» (Кам'янець–Подільський, 2009), «Інтеграція осіб з аутизмом: реалії та перспективи» (Київ, 2010), «Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации» (Москва, 2007, 2011), «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні (До 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова. До 5-річчя Інституту корекційної педагогіки та психології)» (Київ, 2008), «Внесок наукових шкіл НПУ ім. М. Драгоманова у розвиток світової та вітчизняної дефектології» (Київ, 2010), «Специальное образование: традиции и инновации» (Минск, 2008, 2010), «Специальное образование XXI века» (Санкт-Петербург, 2010-2011), «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» (Москва, 2010-2013), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2010-2012), «Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 2010-2011), «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2011), «Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира (Минск, 2011), «Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты» (Вятка, 2011), «Психология переходов: от школьника до профессионала» (Рига, 2011), «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья» (Москва, 2011), «VI Международная конференция дефектологов» (Москва, 2010), «Специальное образование» (Санкт-Петербург, 2011); «Управління в освіті» (Львів, 2011), «Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход» (Москва, 2011), «Акмеологія – наука XXI століття: підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму (м. Добрич-Албанія, Болгарія, 2011), Conferina științifică internațională «Asistena Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății» (Kisinev, 2011), «Логопедія XXI века. Традиції і новачії» (Санкт-Петербург, 2012), «Педагогіка А.С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі» (Полтава,

2013); *Всеукраїнських*: Актуальні проблеми спеціальної педагогіки і психології (Херсон, 2007, 2010), «Реабілітаційна педагогіка: актуальні питання теорії та практики» (Полтава, 2008), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Луганськ, 2008, 2011), «Январские педагогические чтения: Современное образование как процесс формирования человека, общества, государства» (Сімферополь, 2010), «Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти» (Херсон, 2010), «Всеукраїнська з міжнародною участю конференція, присвячена 70-річчю професора Синьова В. М.» (Київ, 2010), «Інклюзивна освіта на сучасному етапі становлення школи інноваційного типу» (Сімферополь, 2011), «Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності змісту початкової освіти» (м. Бердянськ, 2011).

**Кандидатська дисертація** на тему «Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) була захищена в 2006 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено в 56 наукових працях, зокрема 1-й монографії, 7 навчальних посібниках і методичних рекомендаціях, 25 статтях у наукових фахових виданнях України; 7 статтях у інших наукових виданнях, 16 публікаціях у збірниках наукових конференцій.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (516 найменувань, з них 16 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 533 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 408 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛОГОПЕДІВ

#### 1.1. Становлення і розвиток професійної підготовки логопедів

Системоутворювальними чинниками всіх процесів, що відбуваються в системі підготовки педагогічних кадрів, виступають економічні, політичні та соціокультурні детермінанти. Підготовка кваліфікованих дефектологів до професійної діяльності в різні історичні періоди повністю залежала від світового історико-педагогічного процесу, соціально-економічного стану країни та політики держави по відношенню до дітей з обмеженими психофізичними можливостями, законодавства у сфері освіти в цілому, рівня розвитку дефектології як інтеграційної галузі знань на стику медицини, психології і педагогіки.

Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять студента здатним до педагогічної діяльності. Водночас, більшість учених убачає перспективу педагогічної освіти в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї інтегративності професійної освіти. Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних спеціалістів, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти в умовах ринкової економіки та впровадження Болонської системи освіти, потребує глибокого аналізу стану інтеграції фахових знань у процесі підготовки майбутніх логопедів в Україні.

Відтак, виникає необхідність у вивченні історико-педагогічного досвіду процесу становлення інтегративної підготовки педагогічних кадрів та визначенні значущості міждисциплінарних і системних психолого-педагогічних і медичних знань у професійній підготовці дефектологів.

За результатами історико-педагогічних досліджень багатьох учених, до XVIII ст. в Україні ще не існувало спеціально організованої допомоги дітям із



обмеженими психофізичними можливостями та закладів державної опіки. При вивченні літературних джерел не вдається знайти підтверджень про становище дітей із тяжкими порушеннями мовлення в суспільстві та про можливі форми організації допомоги їм. Можна лише припустити, що діти з тяжкими мовленнєвими розладами відносилися до убогих, так само як сліпі, глухі, розумово та фізично неповноцінні (В. Бондар, А. Дьячков, Х. Замський, В. Золотоверх, О. Потапенко, В. Синьов, В. Селіверстов, М. Супрун, М. Ярмаченко та ін.). У першій слов'янській медичній літературі зустрічаються спроби диференційованого підходу до лікування різних розладів мовлення та слуху. Розлади мовлення розглядалися як хвороба, недуга, що послані людині вищими силами або злим духом чи людьми. Тому подолання та лікування недуги було пов'язано з обрядовими ритуалами та знахарством.

Лише в середині XVIII ст. розвиток медицини, зокрема психіатрії, дав поштовх для зародження медичного напрямку в здійсненні допомоги убогим та недоумкуватим, яких уже зараховували до числа хворих, визначаючи їхні потреби не лише в догляді, а й у лікуванні (В. Бондар, В. Золотоверх, В. Селіверстов, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.) [48; 49; 51; 53; 54; 138; 382; 433; 465; 484]. В той же час, громадські діячі, мислителі–гуманісти, енциклопедисти та педагоги Західної Європи та Росії XVII–XIX ст. (Т. Мор, Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро, Й. Песталоцці, М. Ломоносов, М. Новиков, О. Радищев, В. Белінський, К. Ушинський, М. Добролюбов, М. Чернишевський та ін.) велике значення надавали вивченню проблеми оволодіння дітьми правильним мовленням як передумови формування гармонійно розвиненої особистості та можливості зрозуміти причини мовленнєвих порушень.

Узагальнення результатів історико-педагогічних досліджень В. Бондаря, Ю. Болотіна та М. Окси, Н. Дем'яненко, В. Золотоверх, Т. Ільїної, В. Майбороди, Ф. Паначина, В. Попова, О. Потапенко, В. Селіверстова, В. Синьова, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченка та ін. уможливило висновок, що система педагогічної освіти в дореволюційній Україні

розвивалася на основі релігійної ідеології, але вже виокремлювалися два напрями, медичний та психолого-педагогічний, до проблематики вивчення та подолання порушень психічного та фізичного розвитку [41; 48; 49; 51; 53; 54; 109; 155; 225; 273; 382; 387; 433; 465; 484; 485]. Допомога особам із психофізичними вадами та з патологією мовлення не набула масового і системного характеру й була доступна лише заможним громадянам; не існувало й спеціальної підготовки фахівців для роботи з такими дітьми.

Перші заходи лікувально-педагогічної допомоги таким дітям у дореволюційний період стали можливі завдяки наполегливості та зусиллям лікарсько-педагогічної громадськості та досягненням у клінічному і психологічному вивченні проблем психофізичних вад у дітей. Інтеграція медичних, педагогічних і психологічних знань при вирішенні корекційних завдань зумовила відокремлення медичного та психолого-педагогічного напрямів, що засвідчило необхідність міждисциплінарного і системного підходу.

В історіографічних дослідженнях Т. Ільїної зазначається: у дореволюційній Україні «християнський устрій школи ставився вище над усе, що може дати шкільне навчання. Усі вчителі мали робити одну загальну освітньо-виховну справу, у центрі якої – сприяння розвитку найвищих сил духовної природи людини на засадах християнської моралі» [155, с. 149]. В своїх дослідженнях Н. Дем'яненко характеризує напрям підготовки учителів, що здійснювався в дореволюційній Україні, як філософсько-педагогічний із чітко вираженим релігійним спрямуванням [109]. Навчально-виховний процес у педагогічних інститутах, семінаріях, на курсах тощо ґрунтувався на християнській етиці, не виставлявся акцент на системність педагогічних, психологічних та медичних знань у процесі професійної підготовки.

Початок систематичної професійно-педагогічної освіти в нашій країні, як вважається, припадає на середину XIX ст. Після скасування кріпацтва у державі відбулися радикальні реформи, в тому числі й освітні (В. Бондар, І. Гавриш, Н. Дем'яненко, Т. Ільїна, О. Форостян, Л. Хомич та ін.) [51; 52; 79; 108; 109; 155; 441; 449]. «Вперше проблема організації народної освіти була

усвідомлена як державна проблема та як нагальна проблема самого народу. Тому не випадково, що саме після скасування кріпацтва в Росії починається швидкий розвиток народної освіти» [166, с. 61].

У другій половині XIX ст. значно розширюється мережа початкових училищ. Так, тільки з 1856 р. по 1896 р. їх кількість зростає більше ніж у 10 разів. Суттєві перетворення відбуваються й у середній освіті: мережа чоловічих гімназій зросла вчетверо, поступово збільшилася кількість жіночих гімназій і прогімназій, спостерігався інтенсивний розвиток середніх спеціальних навчальних закладів [261].

Отже, збільшення кількості навчальних закладів та прогресивні зміни в системі освіти визначили специфіку розвитку педагогічної освіти в Україні другої половини XIX ст. Головною рисою цього історичного періоду стала організація низки учительських інститутів і семінарій, вищих педагогічних курсів, жіночих педагогічних курсів та інших навчальних педагогічних закладів. Відтак, у Феодосії (1872 р.) і в Глухові (1874 р.) були відкриті трирічні вчительські Інститути, а в Ніжині (1875 р.) створено історико-філологічний інститут князя Безбородька, що готував учителів для гімназій [225]. За Статутом учительські Інститути, що започатковувались як закриті навчальні заклади з курсом навчання три роки, мали готувати вчителів для народних училищ.

Навчання в учительських інститутах та учительських семінаріях відбувалося за схожими навчальними планами. Зокрема, до навчального плану Глухівського вчительського інституту (1875-1876 н. р.) входило 11 предметів: Закон Божий (7,4% від загальної кількості навчального навантаження), російська мова і церковнослов'янське читання (17,6%), арифметика і початкова алгебра (16,2%), геометрія (7,4%), географія (7,4%), історія (8,8%), природнича історія і фізика (14,7%), креслення та малювання (14,7%), педагогіка та дидактика (5,9%), співи (поза навчальним часом), гімнастика (поза навчальним часом) [109].

Таким чином, системна підготовка педагогів для роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку ще у даний період не проводилася.

Аналізуючи навчальні плани, слід зазначати недостатній рівень спеціальної фахової підготовки майбутніх учителів: на педагогіку і дидактику відводилося лише по дві години на тиждень на II і III курсах, а медико-біологічні науки і психологія взагалі не вивчалися. При цьому викликав різкі дорікання з боку громадськості, батьків, та й самих учителів, рівень підготовки студентів з інших фахових дисциплін, зокрема природничо-математичних.

Не кращими були справи і з якістю підготовки вчителів для гімназій і прогімназій, яку здійснювали вищі педагогічні курси та університети, оскільки студенти отримували педагогічні знання тільки на факультативних курсах і за урізаними навчальними програмами. «Якщо в університетах існують факультети медичні й камеральні та немає педагогічних, це свідчить тільки про те, що людина до сих пір більше дорожить здоров'ям свого тіла та своєї кишені, ніж своїм моральним здоров'ям, і більше турбується про багатство майбутніх поколінь, ніж про їх добре виховання», – із сумом зауважував К. Ушинський [430, с. 234].

Отже, майбутні педагоги не отримували інтегративних і системних знань із психолого-педагогічних та медико-біологічних дисциплін, що призвело до низького рівня фахової підготовки. Незважаючи на те, що офіційна влада впродовж усього XIX ст. проявляла байдужість до долі багатьох тисяч дітей із порушеннями психічного й фізичного розвитку та не виробила жодного державного акту щодо їх соціального захисту і підготовки фахівців для роботи з такими дітьми, серед лікарсько-педагогічної громадськості сформувалися школи прогресивних ентузіастів, найкращі представники яких не тільки пропагували важливість громадського піклування про цих дітей, а й зуміли здійснити окремі оригінальні заходи з догляду за ними, їх лікування і виховання.

Величезним досягненням у системі організації спеціальної допомоги було відкриття Лікарсько-Педагогічного Інституту, заснованого Ольгою й Оленою Сікорськими на приватні кошти для «виховання, навчання й лікування недорозвинених, відсталих і нервових дітей різної статі, а також і

для виправлення дітей морально ненормальних» [4]. Цей заклад діяв на підставі статуту, затвердженого Міністром Внутрішніх Справ 11 червня 1904 р. Число вихованців закладу на той час доходить до 17. Консультантом Інституту був професор Університету Св. Володимира І. Сікорський. В Інституті також надавалися безкоштовні поради батькам «дітей, важких у виховному відношенні» [191, с. 30].

На початку ХХ ст. розгорнулася дискусія науковців та педагогів навколо питань якості педагогічної освіти, особливо вищої, в центрі якої опинилися університети як основні постачальники вчительських кадрів для середньої школи.

Більшість університетських професорів і діячів освіти обстоювали саме університети як центри педагогічної підготовки та опиралися ідеї створення спеціальних вищих педагогічних навчальних закладів: «Педагогіка зростає на спеціальній освіті, як жито на попередньо поораному полі. Не може хлібороб обробляти поле та водночас сіяти хліб, тільки закінчивши одне, він береться за інше» [143, с. 89].

У Російській імперії на початку ХХ ст. ідея щодо створення спеціальних педагогічних вищих навчальних закладів вважалася некоректною через неможливість одночасної повноцінної загальнонаукової та спеціально-педагогічної підготовки. Тому педагогічна освіта вбачалася переважною більшістю фахівців як «надбудова» над університетською освітою. Було запропоновано два варіанти спеціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. По-перше, запровадити в університетах п'ятий, додатковий курс для вивчення майбутніми вчителями педагогічних дисциплін. По-друге, організувати для випускників університетів тримісячне відвідування «зразкових уроків» [79].

Наслідком такої політики була слабка професійна підготовка вчителів, що викликало обурення серед громадськості. «Нам добре дістається звідусіль. Незадоволені нами всі: і батьки, і начальство, і преса, і просто обивателі, і деякі з нашої братії, і навіть наші учні», – з гіркотою зауважував П. Кудрявцев, аналізуючи ставлення в російському суспільстві до вчителів [202, с. 148-149].

Таким чином, прогресивні зміни та реформи в галузі освіти були зумовлені нестачею педагогічних працівників та низькою професійною підготовкою. Оцінюючи стан розвитку педагогічної освіти в Російській імперії перед революцією, Ф. Паначин відзначав: «Кількість і якість підготовки вчителів була орієнтована на таку систему народної освіти, за умов якої 9/10 населення не мали до неї доступу» [273, с. 6].

Витоки підготовки педагогічних кадрів за медико-психолого-педагогічним напрямом належать Київському Фребелівському жіночому педагогічному інституту (1907 рік). Основним завданням закладу було втілення наукових принципів психологічного і всебічного вивчення дітей та пошуків нових методів виховання. Очолив інститут і Педагогічну Раду професор Київського університету імені Св. Володимира Іван Олексійович Сікорський [191, с. 30].

Перебуваючи на посаді директора КФП, як зазначає С. Корнєв, Іван Олексійович Сікорський, як талановитий організатор навчального процесу, ініціативний адміністратор, надавав особливого значення вивченню слухачками інституту таких дисциплін, як загальна психологія і психологія дитячого віку, вважаючи ці курси одними з основних предметів педагогічної підготовки [191, с. 375]. Особлива увага в підготовці фахівців у рамках цього навчального закладу приділялася психології. У програмі інституту було заявлено: «Незалежно від того, що було потрібно від викладача, ми ставимо в основу педагогічної практичної підготовки знання психології загалом і психології дитячого віку зокрема» [514, с. 135].

Для практичного вивчення основ дитячої психології, неврології та патології розвитку, як зазначено в дослідженні С. Корнєва, був відкритий при педагогічному інституті дитячий притулок та педагогічний амбулаторій як аналог сучасного психолого-педагогічного консультаційного центру. У цьому центрі проводилося вивчення дітей, важких у виховному відношенні. Визначався їхній психічний стан і давалися рекомендації щодо способів і прийомів оптимального щиросердечного розвитку. Студенти педагогічного інституту були зобов'язані проходити практику як в амбулаторії, так і в

притулку [191, с. 40]. Така організація навчального процесу сприяла зміцненню та систематизації теоретичних знань, дозволяла студентам входити в саму сутність процесу виховання й знайомитися з складними в педагогічному розумінні випадками й відхиленнями. Практична робота в притулку й лабораторії давала майбутньому педагогові необхідні орієнтири в майбутній професійній діяльності: «Усякий педагог, ознайомившись із психічним злом у душі вихованця, буде глибше розуміти й психічне добро, сам ідеал виховання виступить для нього яскравіше з порівняння цих двох крайностей» [513, с. 89].

Звернувши особливу увагу на важливість відповідності теоретичних знань з окремих дисциплін реальному стану речей на практиці, з метою відпрацювання нових методів проведення навчальної роботи та для дотримання принципу єдності теорії й практики І. Сікорський переглянув традиційний підхід при викладанні навчального матеріалу й запропонував проводити заняття і лекції у другій половині дня, а практику в допоміжних закладах – уранці.

Однією з головних переваг, як зазначає С. Корнєв, був той факт, що Фребелівський педагогічний інститут засновувався й розглядався не відокремлено, а в системі науково-педагогічного об'єднання як вища жіноча школа для наукової й практичної підготовки слухачок до педагогічної діяльності та «...спостереження за юною душею...» від періоду немовляти і до юнацького віку включно. Передбачалося, що випускниці педвузу зможуть виконувати обов'язки вихователів і викладачів не тільки в дитячих притулках, садках і початкових школах, а й у середній школі. Їх знання, а в подальшому й галузь професійної діяльності, не обмежувалися загальноосвітньою проблематикою, а поширювалися в напрямку навчання та виховання осіб із вадами психофізичного розвитку. Слухачки навчалися догляду за всіма категоріями дітей, у тому числі – з відхиленнями в розвитку, брали участь у їхньому супроводі, вихованні та навчанні в дитячому садку й школі. Основні предмети загальнопедагогічної підготовки – фребелівська педагогічна система, методика з різних дисциплін, загальна психологія, психологія дитячого віку – викладалися на конкретних прикладах життя й

навчання дітей. Слухачки невеликими групами відвідували заняття в дитячому садку, уроки в школі, а два дні на тиждень кожна з них самостійно займалася із двома дітьми. Практичні заняття в педагогічній амбулаторії полягали у всебічному психолого-педагогічному обстеженні дітей, наданні педагогічних консультацій і порад їхнім батькам і вихователям [191, с. 45]. Завдяки залученню до практичної роботи слухачки Фребелівського педагогічного інституту мали змогу спостерігати нетипові, специфічні особливості в розвитку дітей, що вимагало необхідності застосування не лише загальних положень та методик навчання й виховання, але й передбачало розгляд додаткових питань стосовно варіантів догляду та особливостей навчання й виховання осіб із відхиленнями у психофізичному розвитку [511; 512; 515; 516].

Отже, утворений педагогічний комплекс (5 установ: сам інститут, дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, педагогічна амбулаторія) та участь усіх співробітників інституту і залучення слухачів Фребелівського педагогічного інституту до практичної роботи, як і той факт, що всі заклади знаходились разом, мало величезне значення для організації системності та інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі фахової підготовки. На жаль, медичні дисципліни, які б розкривали клінічні аспекти окремих нозологічних форм та дитячих психічних хвороб, що достатньо широко досліджувалися на той час, не розглядалися при організації спеціального навчання і виховання достатньою мірою.

Навчальні плани та програми Фребелівського інституту були побудовані за трьома основними розділами. Перший – фізичний: гігієна дитячого віку, дитячі хвороби, фізичні вправи для розвитку дітей, гімнастика та ігри для дітей із метою розвитку їхніх фізичних сил. Другий – психічний: загальні відомості про психічний розвиток, основні психічні процеси, розвиток мовлення дитини, особливості її формування відповідно до дошкільного віку, можливі варіанти порушень та їх виправлення. Третій – педагогічний: характеристика дошкільного закладу як у виховному, так і в освітньому аспектах, зміст методичної роботи з



різних розділів знань: природознавство, образотворча діяльність дітей, математичні уявлення, розвиток мовлення, музичний розвиток тощо [191].

З року в рік психолого-педагогічна підготовка у Фребелівському педагогічному інституті вдосконалювалася, педагогічний курс поповнювався новими предметами. Н. Дем'яненко зазначає, що для викладання психолого-педагогічних дисциплін у Фребелівському педінституті добиралися лектори виключно з вищою спеціальною освітою [108]. Високий рівень професорсько-викладацького складу підтверджує вирішальне значення загальнопедагогічної і психологічної підготовки у навчально-виховному процесі педвузу. Зокрема, як свідчить аналіз звіту про стан Київського Фребелівського педагогічного інституту за 1910-1911 н.р., у межах загальнопедагогічної підготовки слухачкам читалися такі дисципліни: вступ до експериментальної дидактики, школознавство (О. Музиченко), історія педагогіки (С. Ананьїн), педагогіка, логіка (В. Зеньківський), питання дошкільного виховання (Н. Лубенець), душа дитини, вчення про важких у виховному відношенні дітей (І. Сікорський). Крім того, влітку 1911 р. на базі інституту були організовані загальноосвітні курси для народних учителів, а в рамках практичної психолого-педагогічної підготовки – педагогічне обстеження дітей, завдяки якому вчителі загальноосвітніх навчальних установ на практиці зіткнулися із проблемами в галузі спеціальної, лікувальної педагогіки, а саме з дітьми з педагогічною занедбаністю, з відставанням у розумовому та психічному розвитку, з дітьми із психіатричними відхиленнями [191].

Таким чином, популяризація спеціальних педагогічних і психологічних знань та організація спеціальних курсів привернули увагу професійної громади до проблем навчання й виховання осіб із вадами психофізичного розвитку. Було організовано та проведено І. Сікорським серію лекцій та доповідей із проблематики навчання та виховання дітей із вадами розумового розвитку, особливостей соціалізації дітей із девіантною поведінкою, а також з питань громадської (державної) підтримки дорослих з

інтелектуальними вадами та їхньої трудової адаптації (соціалізації) у суспільстві. Проблема необхідності особливої уваги та спеціального навчання й виховання осіб із вадами психофізичного розвитку сколихнула наукову та освітянську громаду, дала змогу привернути увагу до даних проблем науковців різних галузей знань.

Діяльність Київського Фребелівського педагогічного інституту відіграла визначальну роль у підготовці національних педагогічних кадрів: вихователів дошкільних закладів із вищою освітою, вчителів початкових шкіл, педпрацівників позашкільних установ. Н. Дем'яненко зазначає, що загальнопедагогічна підготовка у педвузі відрізнялася оригінальністю, ґрунтовністю, своєрідністю авторських підходів та глибиною викладання педагогічних дисциплін, характеризувалася багатопредметністю на всіх трьох відділеннях (дошкільному, шкільному й позашкільному). Сутність загальнопедагогічної підготовки полягала в єдності теорії й практики. Цьому сприяло, насамперед, навчально-виховне об'єднання, створене під керівництвом І. Сікорського, де Фребелівський педагогічний інститут виступав педагогічним центром, і координував діяльність навчально-допоміжних установ: дошкільних закладів, шкіл, педагогічних амбулаторій, вищого початкового училища [108; 191].

Радянська школа почала здійснювати реформи в галузі освіти ще в період громадянської війни. У травні 1919 р. при Наркомосі України створюють комісію для реформування вчительських інститутів, семінарій і короткочасних педагогічних курсів. Підготовка в Україні кваліфікованих вчителів для спеціальних шкіл розпочалась восени 1919 року в Києві при Вищих педагогічних курсах 1-го Товариства Професорів і навчителів на лікарсько-педагогічному факультеті (згодом реорганізованого у факультет ВІНО). Управлінням вищих шкіл м. Києва 15 липня 1920 року було вирішено розпочати підготовку фахівців із вищою дефектологічною освітою для роботи в системі спеціальної освіти в Україні на базі Київського університету

Св. Володимира та Вищих жіночих курсів Київського вищого інституту народної освіти (КВІНО) [178].

Серед численних концептуальних ідей, які панували у світовій освітній теорії та практиці на початку ХХ ст., як зазначає І. Гавриш, революційна радянська педагогіка запозичила ідею особистісної спрямованості освіти. Учений визначає, що найвищою педагогічною цінністю радянської педагогіки 20-х років була дитина, зокрема її особистісний розвиток та соціально-політична активність, що підпорядковані революційній доцільності [79].

20 липня 1920 р. прийнято постанову Наркомосу УРСР «Про перебудову педагогічної освіти в республіці». Серед основних завдань було визначено: реорганізувати учительські семінарії у трирічні вищі педагогічні школи, головне завдання яких – підготовка працівників соціального виховання, дошкільних закладів, трудових колоній, учителів початкових класів усіх типів шкіл, а також формування навичок політосвітньої роботи з дорослими. Усього в Україні було реорганізовано 44 вчительські семінарії. В 1920/1921 навчальному році вже працювало 1128 трирічних педагогічних курсів, зокрема у Полтавській губернії їх було 17 [448]. У цьому навчальному році Наркомос УРСР затвердив новий навчальний план педкурсів. Він поклав початок творчій роботі з визначення змісту освіти в середніх педагогічних начальних закладах України. Згідно з цим планом, на перших двох курсах, і в першому триместрі на третьому курсі вивчали здебільшого загальноосвітні дисципліни (фізико-математичні, природничі, гуманітарні), що було зумовлено недостатньою теоретичною підготовкою слухачів. Починаючи з другого курсу, і головним чином на третьому, опановували психологію дорослої людини і дитини, історію освіти й виховання, педагогіку, шкільну гігієну, методи позашкільної освіти, методи соціального виховання. Вивчали також педологію.

Як навчальна дисципліна, педологія була синтезом кількох предметів, зокрема, анатомо-фізіологічних особливостей дитячого віку, загальної і педагогічної психології, методики вивчення дитини, рефлексології,

дефектології, санітарії і гігієни й дитячих хвороб, охорони дитинства, експериментальної педагогіки і психології, методів експериментального обстеження дітей і юнацтва тощо. Основне призначення педології вбачали у вивченні індивідуальних особливостей дітей, у науковому обґрунтуванні засобів і форм їх диференційованого навчання й виховання [448].

Педологія, що орієнтувалася на діяльнісну парадигму освіти та особистісно-соціальний розвиток учня, складала теоретико-методологічну основу педагогіки того часу. Пошук нових форм шкільної роботи, які були б вільними від примусу та придушення особистості в процесі навчання, були її головним завданням. Отже, педологічно обґрунтована педагогіка у виборі критеріїв і методів визначення успішності учнів виходила з орієнтації на особистісний і соціальний розвиток дитини, тому предметна шкільна успішність у радянській освітній концепції 20-х років ХХ ст. не мала вирішального значення.

Відтак, забезпечити успішне функціонування нової, педологічно спрямованої, особистісно орієнтованої школи міг тільки вчитель, який би мав фундаментальну психолого-педагогічну і медичну підготовку. Тому в 20-ті роки ХХ ст. в СРСР виникла й отримала визнання на державному рівні ідея професійної підготовки майбутнього вчителя як особливого, професійно орієнтованого типу навчання, а не як надбудови над університетським загальним курсом. Було передбачено перетворення всіх учительських інститутів, семінарій і курсів на педагогічні вищі навчальні заклади. Але здійснення даного плану виявилось нереальним: не було ні матеріальної бази, ні викладачів, ні відповідних контингентів студентів. Відтак, у перше десятиліття свого функціонування система педагогічної освіти СРСР включала такі типи навчальних закладів: вищі педагогічні навчальні заклади (педінститути та педфаки університетів); середні педагогічні навчальні заклади (педтехнікуми зі шкільними, дошкільними та політико-просвітницькими відділеннями); вищі та короткотривалі педагогічні курси; педагогічні класи в школах II ступеня [79; 272].

У дослідженнях І. Гавриш зазначається, що тільки в Україні в перші роки розбудови педагогічної освіти дотримувалися первинного плану – готувати вчителів для всіх типів шкіл виключно у вищих навчальних закладах. У цей період в УРСР діяли два типи педагогічних навчальних закладів: вищі педагогічні курси (із 1925 р. – технікуми, що давали вищу педагогічну освіту) та інститути народної освіти (ІНО) з двома факультетами – соціального виховання та професійної освіти.

Педологічно та соціологічно обґрунтована єдина трудова школа, освітня система загалом, що орієнтувалися на інтереси дітей і раціональну навчальну працю, обумовили необхідність серйозної системної та інтегрованої педолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Це завдання намагалися вирішити науково-викладацькі колективи педагогічних навчальних закладів при розробці навчальних планів і навчальних програм. Слід зазначити, що упродовж першого десятиріччя Радянської влади загальнодержавних єдиних навчальних планів та програм підготовки вчителів не було. Зокрема, до навчального плану факультету соціального виховання Київського вищого інституту народної освіти імені М.П. Драгоманова на 1922-1923 навчальний рік було включено такі предмети педолого-педагогічного циклу:

- I курс. *Теоретичні предмети*: фізіологія та анатомія (4 год. на тиждень); загальна і експериментальна психологія (2 год.), важливі педагогічні течії (2 год.). *Практичні заняття* – педагогіка (2 год. на тиждень).
- II курс. *Теоретичні предмети*: анатомо-фізіологічні особливості дитячого розвитку (2 год.), педагогічна психологія (2 год.), методи експериментального дослідження дитини (2 год.), методика шкільного навчання (2 год.) психологія дефективної дитини (2 год.), загальна патологія (1 год.). *Практичні заняття* – педагогічна психологія і педагогіка (2 год.).
- III курс. *Теоретичні предмети*: загальна гігієна (2 год.), лікарсько-педагогічна консультація (4 год.), морально-дефективні діти (2 год.), перше навчання (2 год.). *Практичні заняття* – клініка дефективної дитини (4 год.),

нервові хвороби (2 год.), дитячі хвороби (2 год.), глухонімі діти (2 год.), сліпі діти (2 год.), семінар із лікарської педагогіки (2 год.) [225].

Відтак, аналіз наведеного навчального плану свідчить про те, що на педолого-педагогічні дисципліни відводилося 44,3 % навчального часу.

У 1929 році Народним комісаріатом освіти було розроблено «План розвитку мережі установ для дефективних дітей на 1929/1930 – 1932/1933 операційні бюджетові роки», в якому наголошувалось, що наявні кадри педагогів-дефектологів не відповідають встановленому кадровому мінімуму, який би забезпечував розширення мережі спеціальних закладів для дефективних дітей.

В одному з його підрозділів «Підготовка та перепідготовка педкадрів для установ дефективного дитинства» планувалося проведення низки заходів щодо забезпечення установ дефективного дитинства педкадрами на наступне чотириріччя, передбачалася можливість підготовки педкадрів для установ дефективного дитинства в єдиному на той час вищому педагогічному навчальному закладі, який здійснював вузівську підготовку дефектологів в Україні (дефектологічний відділ при факультеті соціального виховання Київського інституту народної освіти) [505; с.75].

Отже, серед головних досягнень системи педагогічної освіти першої половини ХХ ст. слід відзначити початок підготовки вчителів для всіх типів шкіл та зміни у навчальних планах підготовки педагогічних працівників в інститутах, семінаріях і на педагогічних курсах, зокрема введення циклу педагогічних, психологічних та медико-біологічних дисциплін, що передбачало системність медико-психологічних і педагогічних знань як основи інтегративності та комплексності професійної освіти.

Підготовка педагогів-дефектологів у ХХ ст. була організована й у інших містах. Зокрема, починаючи з 1929/1930 навчального року, окрім Києва, планувалось організувати групи для проведення підготовки педагогів-дефектологів у Харківському та Полтавському ІНО. Було заплановано при Київському ІНО відкрити відділ з підготовки вчителів-дефектологів для роботи із розумово відсталими дітьми на 30 студентів, для роботи із

глухонімими – при Харківському ІНО на 10 студентів та для роботи із сліпими – при Полтавському ІНО на 10 студентів [504; с. 23].

У 1929/1930 навчальному році на дефектологічному відділі факультету соціального виховання Київського ІНО було поновлено підготовку кадрів дефектологів. За час роботи факультету вищу дефектологічну освіту отримали 64 особи [465].

У 1930/1931 навчальному році відбулася реформа вищої педагогічної освіти. На базі факультету соціального виховання Київського ІНО утворився Київський інститут соціального виховання, одним із структурних підрозділів якого став педолого-педагогічний факультет із дошкільним, дефектологічним і педолого-педагогічним відділами. Для студентів-випускників дефектологічного відділу встановлювалася кваліфікаційна категорія «Організатор педагогіки дефективного дитинства» [506, с. 4], [507, с.18].

Після закінчення педолого-педагогічного факультету Харківського інституту соціального виховання у 1930/1931 навчальному році випускники мали отримати кваліфікацію «Педагогічний робітник установ дефективного дитинства». Слід зазначити, що в навчальних планах підготовки кадрів педологічного профілю викладалася така дисципліна, як «Логопедія», на вивчення якої на III курсі відводилось 30 лекційних годин і 20 годин практики. Ще 30 лекційних годин відводилось на вивчення «Основ дефектології» [128; 268; 360; 391; 505].

Аналізуючи навчальні плани цього періоду, О. Шевченко влучно зазначає, що внаслідок реформувань, які відбувались на базі Київського ІСВ, змінювались і навчальні плани, що дезорганізувало навчальну роботу факультету. Такі зміни не сприяли підвищенню якості підготовки кадрів дефектологів, оскільки не давали можливості викладачам детально опрацювати із студентами пройдений матеріал, планувати подальшу роботу, встановлювати послідовність при вивченні матеріалу від курсу до курсу та проводити облік роботи. При складанні навчальних планів, як і раніше, не враховувався принцип фуркації [138; 458].

З метою вдосконалення якості спеціальної підготовки вчителів-дефектологів, до нового навчального плану дефектологічного відділу Київського ІНО (1929/1930 навчальний рік) увійшли такі предмети, як «Вступ до педагогіки дефективної дитини», «Методика праці у політехнічній школі», «Методика виробничого навчання», «Методика образотворчого мистецтва», «Логопедія» та методики викладання спеціальних дисциплін (математики, мови, природознавства). Значне місце відводилося вивченню дисциплін медичного циклу, що було позитивним досягненням у становленні системності та міждисциплінарності теоретичної і практичної підготовки дефектологів.

Позитивним при укладанні навчального плану дефектологічного відділу педолого-педагогічного факультету Київського ІСВ (1930/1931 навчальний рік) стала ліквідація зайвої циклізації та концентрації дисциплін. У наслідок цього з'явилась можливість більше часу відводити на опрацювання кожного предмета. Також значною мірою було усунено багатопредметність – на курс відводилось не більше 14 дисциплін. Загальна кількість дисциплін, що їх мав опрацювати студент протягом 3-х років, раніше становила 27-39, а після переробки плану залишилось 25 дисциплін [66; 98].

Однак, навчальний план дефектологічного відділу педолого-педагогічного факультету Київського ІСВ 1930/1931 навчального року мав і суттєві недоліки. Зокрема, предмети медичного циклу вивчались в обмеженому обсязі у порівнянні із предметами соціально-політичного циклу (на вивчення яких відводилось 12,6% навчального часу). До навчального плану були включені лише 3 предмети медичного циклу: «Анатомія і фізіологія з біохімією» (100 годин), «Загальна патологія» (50 годин), «Патологія дитячого віку» (120 годин), що становило 5,4% навчального часу. Окрім того, за цим навчальним планом не передбачалось озброєння студентів знаннями з методик викладання різних предметів у спеціальній школі [51].

Для студентів I, II та III курсів було заплановано проведення практики на виробництві та педолого-педагогічної практики. Для безпосередньої роботи із студентами професор А.В. Володимирський запропонував утворити



при школі педологічний кабінет, на устаткування та ремонт якого інститутом виділялись гроші. Безпосередньо сам професор керував би кабінетом та проводив у школі практичну роботу, досліджував би дітей та читав лекції студентам. Школа не мала заперечень проти цієї пропозиції інституту та зверталася до НКО із проханням дати свою згоду [433; 449].

Вечірній освітянський університет було започатковано в Києві у 1931 році. Цей навчальний заклад існував 3,5 роки. ВОУ складався з шести факультетів, серед яких був і дефектологічний факультет, укомплектований вчителями допоміжних шкіл. Курс навчання на факультетах встановлювався терміном у 4 роки, по 9 навчальних місяців на рік. На місяць припадало тринадцять робочих вечорів, по 4 академічні години кожного вечора, що становило 1872 години фіксованої лекційної роботи. Значний відсоток часу відводився на самостійне опрацювання навчального матеріалу студентами. Започаткування вечірньої форми освіти дефектологів стало значним кроком у подальшому розвитку системи підготовки педагогів-дефектологів в Україні.

Щодо навчальних планів, то за основу їх побудови були взяті навчальні плани КІСВ. Специфіка побудови навчальних планів ВОУ полягала в тому, що, паралельно із фаховими дисциплінами, вивчались предмети педагогічного циклу («Педагогіка», «Організація педагогічного процесу в політехнічній школі», «Психологія», «Педологія» та ін.). Теоретичне засвоєння цих предметів допомагало вчителю в його повсякденній праці, сприяло інтеграції психолого-педагогічних і медичних знань та вдосконаленню якості педагогічного процесу в школі.

Отже, введення до навчальних планів підготовки дефектологічних кадрів предметів психолого-педагогічного і медичного напрямку та запровадження педолого-педагогічної практики у спеціальному закладі дозволило покращити професійні знання й слугувало вагомим підґрунтям фахової підготовки.

Таким чином, створення спеціальних професійних навчальних закладів для підготовки освітян, зокрема дефектологів, є визначним досягненням радянської педагогічної освіти. Одним із найважливіших

напрямів реформування педагогічної освіти того часу слід вважати введення педології, яка включала в себе дисципліни медичного та психолого-педагогічного напрямку, що слугувало основою системності та інтегрованості підготовки педагогічних кадрів та їхній професіоналізації.

Відтак, педагогічна освіта в Україні в перше десятиріччя Радянської влади була орієнтована на підготовку вчителів з вищою освітою, які спроможні працювати в педологічно спрямованій загальноосвітній школі. До провідних тенденцій розвитку освіти можна віднести: українізацію педагогічної освіти, суттєве підвищення значущості практичного компонента в структурі спеціальної й загальнопедагогічної підготовки (включення до навчального плану педагогічних навчальних закладів педагогічної, політехнічної, виробничо-педагогічної, педологічної, експериментально-педагогічної, громадсько-педагогічної та методичної практик), перехід до групування теоретичних дисциплін за трьома циклами: природничим, педолого-педагогічним і соціально-економічним [108].

У 30-ті роки ХХ ст. під впливом ідеологізації освіти переглядаються теоретичні основи педагогіки з метою їх приведення у відповідність до вчення марксизму-ленінізму, формується погляд на дитину як на об'єкт педагогічних впливів, різко засуджується педологія.

Перед радянською системою освіти ставиться завдання подолання пережитків капіталізму в свідомості радянських людей і виховання ідейно переконаних будівників соціалізму. Нормативною базою вирішення цього завдання виявилися політико-ідеологічні партійні рішення 30-х років в освітній галузі: «Про початкову і середню школу» (25 серпня 1931 р.), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (25 серпня 1932 р.), «Про підручники для початкової та середньої школи» (12 лютого 1933 р.), «Про викладання суспільної історії» (15 травня 1934 р.), «Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній та середній школі» (3 вересня 1935 р.), «Про педологічні перекирення в системі Наркомосів» (4 липня 1936 р.) тощо [361].

Унаслідок реалізації даних партійних рішень у середині 30-х років ХХ ст. в радянській системі освіти закрились усі науково-навчальні заклади, діяльність яких була пов'язана із педологією. Саме з цієї причини не була виконана постанова від 2 листопада 1935 року НКО УРСР №1039 «Про заходи у справі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства», у якій ставилось питання щодо поновлення з 1 вересня 1936 року підготовки дефектологів при Київському педагогічному інституті. Пропонувалось відкрити дефектологічний факультет, встановивши контингент набору в 60 осіб [41; 124; 167; 435].

Таким чином, визнання педології лженаукою та бездумна ліквідація її як науки призвело, з одного боку, до втрати цінного досвіду організації підготовки вчителів-дефектологів, з іншого – до закриття багатьох установ, на базі яких педагоги мали змогу набувати відповідної кваліфікації.

В умовах, коли в суспільстві та науці набирали силу партійні, ідеологічні та класові пріоритети, педологія розглядалася не тільки як хибна, але й як шкідлива наука, оскільки суперечила тезі, що «в СРСР немає соціального ґрунту для відхилень у психічному та фізичному розвитку, а також здоров'ї дітей». Як наслідок, розгорнулася кампанія захисту педагогіки від «домагань педології». Постановою ЦК ВКП(б) (1936 р.) педологія як наука була заборонена. Численні проблеми навчання й виховання, а серед них у першу чергу неуспішність, почали розглядатися переважно як недоліки самої педагогіки. У зв'язку із зазначеним гуманістичні педагогічні ідеї було кваліфіковано як контрреволюційні та реакційні.

Новою віхою у справі підготовки висококваліфікованих дефектологічних кадрів стала постанова РНК УРСР №978 від 20 серпня 1939 року про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей, за якою до 1 вересня 1939 року при Київському педагогічному інституті імені Горького планувалось відкрити дефектологічний факультет. Контингент прийому студентів на 1939/1940 навчальний рік встановлювався у кількості 60 осіб [124; 167]. Деканом факультету було призначено П. Мельникова [41; 124; 260; 349; 510].

Цей період характеризується особливою увагою до збільшення кількості студентів-дефектологів та поліпшення якості їх підготовки, зокрема міжпредметності підходу. У нових навчальних планах було розширено курси із спеціальної психології та педагогіки, запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах із відривом від навчання. Викладання навчальних дисциплін велось на високому науковому рівні [506]. Але, на нашу думку, не достатньо коректним було рішення щодо збільшення кількості годин на вивчення спеціальних методик за рахунок скорочення циклу медичних дисциплін.

Аналіз історико-педагогічних досліджень та архівних джерел показав, що на цьому етапі в галузі вищої дефектологічної освіти з'явилась тенденція до поглиблення загальнопедагогічної підготовки студентів. Позитивним було те, що студенти дефектологічного факультету набували подвійної спеціалізації. Так, у 1940 році на дефектологічному факультеті КДПІ імені Горького студентів 1-го курсу було поділено на 2 відділи – мовно-літературний та фізико-математичний, що припускало надання відповідної кваліфікації додатково до дефектологічного профілю з метою отримання випускниками дефектологічного факультету подвійної спеціалізації. Випускники дефектологічного факультету, окрім дефектологічної підготовки, отримували право викладати у середній школі один із предметів – російську (українську) мову або фізику (математику).

Тенденція до поглиблення загальноосвітньої підготовки майбутніх дефектологів мала й негативні наслідки. Зокрема, у графіку екзаменів та заліків у КДПІ для II семестру 1940/1941 навчального року (наказ по КДПІ від 23 квітня 1941 року) були широко представлені предмети загальноосвітнього циклу, та зовсім відсутні предмети фахові – із спеціальної педагогіки – й предмети дефектологічного циклу. У дипломах випускників дефектологічного факультету лише згадувалась назва факультету, а у графі з назвою фаху було зазначено, наприклад, «російська мова та література», присвоювалась спеціалізація викладача російської мови та літератури, а спеціалізація дефектолога була зовсім вилучена [465, с. 30, с. 163].

Таким чином, у 40-х роках однією з характерних рис процесу підготовки дефектологів на базі дефектологічного факультету КДПІ ім. Горького було збільшення у навчальному плані кількості годин на вивчення спеціальних методик за рахунок скорочення циклу медичних дисциплін та збільшення кількості годин на загальнопедагогічні дисципліни, що, з одного боку, слід розглядати як позитивне зрушення у теоретичній психолого-педагогічній підготовці фахівців, з іншого – зменшення обсягу дисциплін медичного циклу негативно вплинуло на інтеграцію спеціальнопедагогічних і медичних знань та компетентність дефектологів при вирішенні необхідних складних завдань професійного характеру.

Отже, значні зрушення у справі вузівської підготовки дефектологічних кадрів упродовж 20-30-х років ХХ ст. слід вважати першим етапом розвитку вітчизняної професійної підготовки дефектологів, що відображало політичні, економічні та соціально-культурні чинники існування держави й слугувало підґрунтям організації сучасної системи інтеграції психолого-педагогічних і медичних складових підготовки кваліфікованих кадрів.

Подальші зміни в системі підготовки педагогічних працівників, що характеризувалися ідеологізацією педагогічної освіти в Радянській Україні та були висвітлені в нормативних документах, які регламентували діяльність педагогічних навчальних закладів радянського періоду, їхніх навчальних планів і навчальних програм, наукових праць провідних педагогів того часу, вимагають більш детального вивчення. Зокрема, необхідне узагальнення існуючих періодизацій розвитку вищої педагогічної освіти з метою визначення загальних та специфічних рис інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки логопедів.

## **1.2. Особливості підготовки логопедів в умовах ВНЗ**

Оцінюючи надбання педагогічної освіти в радянські часи, провідні педагогічні історіографи (О. Абдулліна, В. Бондар, В. Золотоверх,

В. Луговий, В. Майборода, Ф. Паначин та ін.) відзначають, перш за все, значний розвиток мережі педагогічних навчальних закладів, як вищих, так і середніх загальноосвітніх та спеціальних, що зумовило значне зростання чисельності вчительства та дефектологів [1; 51; 138; 222; 225; 273].

У концептуальному плані за роки радянської влади педагогічна освіта пройшла кілька етапів розвитку. Спробу здійснити їх періодизацію було зроблено О. Булиніним, В. Майбородою, В. Луговим та ін.

О. Булинін вважає доцільним виокремлення чотирьох етапів розвитку концептуальних засад педагогічної освіти в СРСР: 1918-1932 рр. – пошук концепції професійно-педагогічної освіти, що відображає цінності нової суспільної ідеології; 1932-1958 рр. – трансформація та зміцнення знаннево орієнтованої парадигми педагогічної освіти в межах домінування моноідеології у питаннях теорії та історії педагогіки; 1959-1969 рр. – спрямування професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів у бік «зв'язку школи з життям»; 1970-1990 рр. – активний пошук підходів до дослідження проблем педагогічної освіти, розвиток ціннісної проблематики [64].

В. Майборода, досліджуючи розвиток вищої педагогічної освіти у 1917 – 1985 рр., виділяє три періоди: 1917-1928 рр.; 1928-початок 60-х рр.; 1961-1985 рр. У кожному з них учений виділяє етапи, які визначають внутрішні умови країни і є складовими історії розвитку системи вищої школи, а саме:

Перший (1917–1928 рр.): 1917–1920 рр. – організаційні передумови формування системи вищої педагогічної освіти в Україні; 1921–1928 рр. – впровадження нових організаційних форм і методів підготовки вчительських кадрів у вищій школі України.

Другий (1928 – початок 60-х рр.): 1928–1941 рр. – реорганізація і розвиток мережі вищої педагогічної освіти в умовах утвердження адміністративно-командної системи; 1941-1945 рр. – підготовка вчительських кадрів у роки Великої Вітчизняної війни; 1945-1961 рр. – відбудова і розвиток вищої педагогічної освіти України.

Третій (1961–1985 рр.): – розвиток мережі вищих педагогічних навчальних закладів, підвищення вимог до заочної підготовки студентів; уніфікація навчальних планів, форм і методів підготовки вчительських кадрів.

Становлення вітчизняної підготовки вчителів початкових класів у залежності від соціально-економічних умов розвитку суспільства представлені в дослідженні Л. Хомич. Учена період з 1917 р. по 1995 р. поділяє і характеризує наступним чином:

1917–1920 рр.: у суспільстві – період національно-демократичної революції і боротьби за збереження незалежності; в освіті – корінна ломка старої системи народної освіти; поширення нових форм у галузі підготовки педагогічних кадрів;

1921–1927 рр.: у суспільстві – період соціально-економічного і політичного життя в умовах НЕП; в освіті – формування системи педагогічної освіти, єдиної для всіх республік СРСР;

30-ті рр. ХХ ст.: у суспільстві – суперечливі економічні процеси; в освіті – розширення мережі вищих навчальних закладів;

1941–1945 рр.: у суспільстві – Велика Вітчизняна війна; в освіті – кількісне скорочення підготовки вчительських кадрів;

– перші повоєнні роки: у суспільстві – відбудова держави; в освіті – відновлення мережі педагогічних навчальних закладів і їх розбудова;

1956–1964 рр.: у суспільстві – період розвитку України в умовах десталінізації; в освіті – русифікація освіти; збільшення кількості студентів у педвузах; поліпшення стану викладання психології, педагогіки, історії педагогіки, організації педагогічної практики;

1965–1985 рр.: у суспільстві – загострення загальної кризи радянської системи; в освіті – постійне експериментування, політизація, пристосування до потреб «комуністичного будівництва»; процес укрупнення педагогічних закладів і їх реорганізація; гальмування пробудження національної свідомості й нехтування національним змістом; зародження гуманістичних принципів педагогіки співробітництва;

1985–1991 рр.: у суспільстві – період розпаду Радянського Союзу і відродження незалежності України; в освіті – початок відродження національної педагогічної освіти;

1991–1995 рр.: у суспільстві – будівництво незалежної Української держави; в освіті – перетворення у сфері підготовки педагогічних кадрів відповідно до нових соціально-економічних умов [448].

В. Луговий, досліджуючи тенденції становлення педагогічної освіти в Радянській Україні, дійшов висновку про доцільність виділення двох основних етапів у розвитку її концептуальних засад: етапу жорсткого тоталітаризму, що «досяг свого апогею і граничного загострення кризового стану в 1985 р.», і етапу ліберального тоталітаризму, «що тривав до 1991 р., коли стався розпад Союзу» [222, с. 88].

І. Гавриш, визначаючи дещо інший підхід, виокремлює два основні періоди у розвитку концептуальних засад педагогічної освіти Радянської України: 1918–1932 рр. – пошук концепції професійно-педагогічної освіти, яка б відображала цінності нової суспільної ідеології; 1933–1990 рр. – становлення та розвиток знаннєво орієнтованої парадигми педагогічної освіти в межах домінування моноідеології в питаннях підготовки освітян [79].

У контексті завдань нашого дослідження доцільним уявляється аналіз основних етапів розвитку системи професійної підготовки дефектологів в СРСР із 1918 по 1973 р., представлений у роботах Г. Живіної, що окреслює 5 етапів:

1. 1918-1920 рр. – перші заходи з реалізації програми боротьби з дитячою дефективністю, які включали й підготовку вчителів-дефектологів.
2. 1921-1928 рр. – організаційне вдосконалення системи підготовки дефектологів.
3. 1929-1938 рр. – поглиблення диференціації в підготовці дефектологів.
4. 1938-1959 рр. – період зближення дефектологічних факультетів із факультетами, які готують вчителів масової школи.
5. 1959-1973 рр. – удосконалення спеціалізації й системи підготовки дефектологів.



Г. Живіна у своєму дослідженні враховувала й історію підготовки дефектологічних кадрів в Україні, проте без виділення її специфіки й особливостей, а лише як складову радянської вищої спеціальної освіти.

Найбільш повною і детальною, на нашу думку, є періодизація розвитку вітчизняної професійної підготовки вчителів спеціальних шкіл, запропонована С. Мироною. Учена при визначенні етапів розвитку системи підготовки вчителів-дефектологів в Україні врахувала підходи до періодизації теорії і практики спеціальної освіти дітей із вадами психофізичного розвитку, запропоновані В. Бондарем, В. Золотоверх, Л. Одинченко, М. Супруном, С. Федоренко. Кожний період вирізняється кількісними і якісними змінами в організації та змісті підготовки спеціалістів, а саме:

**Перший** (1919-1938 рр.) – зародження державної системи підготовки дефектологічних кадрів:

1919 р. – відкриття лікарсько-педагогічного факультету при Вищих педагогічних курсах 1-го Товариства Професорів і навчителів м. Києва (згодом реорганізованого у факультет ВІНО);

1920-1924 рр. – підготовка фахівців-дефектологів на лікарсько-педагогічному відділенні Київського Вищого інституту народної освіти;

1925-1928 рр. – призупинення надання вищої дефектологічної освіти у зв'язку із складними соціально-економічними умовами;

1929-1934 рр. – підготовка фахівців-дефектологів на дефектологічному відділенні Київського інституту народної освіти;

1935-1938 рр. – призупинення надання вищої дефектологічної освіти.

**Другий** (1939-1946 рр.) – організаційне вдосконалення підготовки вчителів-дефектологів:

1939-1941 рр. – відкриття дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту;

1941-1943 рр. – призупинення надання вищої дефектологічної освіти в зв'язку з Великою Вітчизняною війною;

1944-1946 рр. – підготовка дефектологів на дефектологічному факультеті Київського учительського інституту;

з 1946 – підготовка фахівців-дефектологів у Київському державному педагогічному інституті імені М. Горького.

**Третій** (1946-1962 рр.) – розширення і поглиблення загально-педагогічної підготовки, послаблення дефектологічної спеціалізації:

1946-1959 рр. – поєднання дефектологічної освіти з підготовкою до викладання певного предмета в масовій школі;

1959-1962 рр. – поєднання дефектологічної освіти з підготовкою вчителя початкових класів масової школи.

**Четвертий** (1963-1990 рр.) – навчально-методичне вдосконалення і розширення диференційованої підготовки вчителів-дефектологів:

1963-1966 рр. – удосконалення спеціалізацій і навчальних планів;

1966-1974 рр. – подальше поліпшення теоретичної і практичної підготовки вчителів-дефектологів, у тому числі й за рахунок відкриття дефектологічного факультету Слов'янського педагогічного інституту;

1975-1988 рр. – удосконалення наукової, методичної, психолого-педагогічної підготовки дефектологів та створення системи підвищення кваліфікації працівників дефектологічних факультетів;

1988-1990 рр. – розширення системи підготовки фахівців за рахунок відкриття дефектологічної спеціалізації у Кам'янець-Подільському державному педагогічному інституті.

**П'ятий** (1991-2005 рр.) – створення національної системи підготовки дефектологічних кадрів.

**Шостий** (з 2005 р.) – приєднання до Болонського процесу [237, с. 131].

Отже, всі представлені періодизації, хоча і відрізняються за основними якісними і кількісними ознаками, покладеними в основу етапів розвитку, доповнюють одна одну та розкривають тенденції і сутність становлення системи професійної підготовки педагогічних працівників в Україні, у тому числі й дефектологів. У зв'язку з цим виникає необхідність детального

вивчення та узагальнення характерних рис становлення підготовки логопедів з урахуванням відмінностей у організації та змісті підготовки спеціалістів за радянські часи як передумови сучасної системи професійної підготовки логопеда у вищих навчальних закладах та інтеграції її педагогічної, психологічної і медичної складових.

Аналіз нормативних документів, що регламентували діяльність педагогічних навчальних закладів радянського періоду, їхніх навчальних планів і навчальних програм, наукових праць провідних педагогів того часу підтверджує: педагогічна освіта, щоб відповідати авторитарній, ідеологізованій та уніфікованій школі, мала набути рис жорсткого тоталітаризму. Він виявлявся в ідеологізації підготовки вчителів, її орієнтації на повністю регламентований тип діяльності вчителя, партійному контролю за соціальним складом студентства.

Провідною тенденцією розвитку системи педагогічної освіти в СРСР стала *політика її жорсткої ідеологізації*. Ідеологізація педагогічної освіти в Радянській Україні, як зазначає І. Гавриш, здійснювалась у декількох напрямках та передбачала [79, с. 41]:

1. Значне посилення суспільно-політичної підготовки майбутніх учителів і дефектологів. За обсягом цикл суспільно-політичних дисциплін упродовж 30-80-х років ХХ ст. збільшився приблизно на 300-350 год. (від 250-300 год. у 1937 р. до 552-642 год. у 1989 р. [26; 273]. Суттєві зміни відбулися й у підходах до визначення змісту циклу суспільно-політичних дисциплін. Студенти дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького в навчальному плані мали загальноосвітні дисципліни, загальнопедагогічні та спеціально-дефектологічні. У навчальних планах підготовки дефектологів у сорокових роках дисципліни педагогічного, психологічного та медичного напрямів складають 34,6 % (9 дисциплін) від загальної кількості (26 дисциплін), а саме: педагогіка (загальна та спеціальна), історія педагогіки (загальна та спеціальна), анатомія, фізіологія та патологія нервової системи, загальна патологія, психопатологія, логопедія, основи дефектології, психологія (загальна та спеціальна) і методика навчання

в спецшколі. Підготовку студентів ускладнювала відсутність спеціальних підручників, допоміжної літератури й методичних посібників. Студентам доводилося конспектувати лекції з усіх дисциплін [509, с. 9-27].

2. Введення нових дисциплін. У п'ятдесятих роках навчальні плани всіх вищих навчальних закладів СРСР доповнюються спочатку трьома, а потім чотирма обов'язковими самостійними предметами: історією КПРС, діалектичним та історичним матеріалізмом, політичною економією та науковим комунізмом; у сімдесятих роках – науковим атеїзмом; у вісімдесятих роках – основами марксистсько-ленінської етики та естетики [273; 282].

3. Посилення ідеологічної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного циклу. У навчальних посібниках із педагогіки наголошувалося, що основним обов'язком учителя є «здійснення ленінської вказівки про те, щоб відтинати реакційні тенденції, проводити свою лінію та бороти лінію ворожих нам сил і класів», а основними якостями радянського вчителя є: відданість справі робітничого класу та Комуністичної партії; усвідомлення зв'язку своєї праці з боротьбою Комуністичної партії, із соціалістичним будівництвом; знання історії Комуністичної партії, озброєність марксистсько-ленінською теорією та умінням використовувати цю теорію на практиці; поглиблене знання дисциплін, які вчитель повинен викладати [261, с. 21-22].

Отже, у повоєнні роки на знову відкритому дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького спочатку відбувалася підготовка лише олігофренопедагогів, сурдопедагогів та тифлопедагогів шляхом залучення наукових співробітників Науково-дослідного інституту дефектології, які читали лекції з фахових дисциплін: спеціальної педагогіки та логопедії. Підготовки логопедів, як окремих спеціалістів, не відбувалося. Предмет «Логопедія» читався лише як спеціально-педагогічна дисципліна для підготовки дефектологів співробітниками НДІ дефектології або спеціально запрошеним лектором з м. Москви [349].

Існуюча в ці роки в Українській РСР мережа спеціальних шкіл не забезпечувала повного охоплення навчанням усіх дітей різних категорій.

Щоб забезпечити учителями спеціальні школи для дітей з розладами слуху, зору, мовлення і розумового розвитку, які мали відкритися у 1950 році, проводилися курси перепідготовки дефектологів, логопедів для логопедичних пунктів і допоміжних шкіл УРСР, конференції. Науково-дослідний інститут дефектології готував навчальні плани і програми та забезпечував курси відповідною лектурою. Разом з тим, наукові співробітники Інституту дефектології для надання практичної допомоги вчителям спеціальних шкіл побували у відрядженнях по всій Україні.

Аналіз навчальних планів підготовки дефектологів 1953/54 н.р. дозволив визначити, що дисципліни педагогічного, психологічного та медико-біологічного напрямку склали 46,7% (14 дисциплін) серед загальної кількості предметів (30 дисциплін) а саме: психологія (загальна, спец.), педагогіка (загальна, спец.), історія педагогіки (загальна, спец.), шкільна гігієна, загальна патологія, основи невропатології, логопедія, методика навчання в спецшколі, анатомія, фізіологія та патологія органів слуху і мови, анатомія людини, гістологія з ембріологією, фізіологія людини і тварини, спецкурс із фізіології вищої нервової діяльності, спецсеминар зі спец. пед. і спецметодики [510, с. 1].

Таким чином, порівнюючи 1953/1954 навчальний рік з попередніми, можна зробити висновок, що збільшення у навчальному плані дисциплін педагогічного, психологічного і медичного напрямку підготовки було позитивним зрушенням у бік системності та міждисциплінарності фахової підготовки дефектологів. Але спеціальній освіті з боку Міністерства освіти, як зазначено в дослідженні О. Потапенко, не приділялося належної уваги: адже спочатку був зменшений набір на заочну форму навчання деффаку, а в навчальних планах зменшено години на логопедію – з 91 годин до 78 [349]. Навчальний план наступного року підготовки за спеціальністю «Сурдопедагогіка, олігофренопедагогіка, українська мова і література» налічував 24 дисципліни, серед яких 50 % (12) склали дисципліни педагогічного, психологічного та медичного напрямку, не враховуючи спецкурсу з дефектології і спецсеминару зі спеціальної педагогіки.

Отже, визначальними тенденціями розвитку педагогічної освіти в СРСР були уніфікація та стереотипізація професійної підготовки вчителя і дефектолога. Професійна освіта майбутніх учителів і дефектологів у радянський період будувалася на єдиних наукових, методичних і організаційних засадах. Усі педагогічні навчальні заклади працювали за типовими навчальними планами підготовки вчителів певних спеціальностей, а нормативні навчальні дисципліни викладалися за типовими навчальними програмами. При цьому підготовка майбутніх педагогів і дефектологів здійснювалася за 4 циклами: суспільно-політичним, загальноосвітнім, психолого-педагогічним і спеціальним, як основою інтеграції суспільно-політичних, природничо-математичних, медико-психологічних, педагогічних та ін. знань. Розподіл навчального часу між окремими циклами на різних етапах розвитку системи педагогічної освіти в СРСР відзначався достатньою стабільністю, що свідчить про наявність у радянських науковців сталих уявлень про оптимальне співвідношення суспільно-політичної, загальноосвітньої, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх освітян [79].

*Психолого-педагогічний цикл* підготовки майбутніх дефектологів за радянських часів відрізнявся достатньою усталеністю та традиційністю. Так, у 30-ті роки ХХ ст. він включав шкільну гігієну, психологію (загальну і спеціальну), педологію, педагогіку (загальну і спеціальну), педагогічні практикуми, факультативи, педагогічну практику; у 50-ті роки – анатомію та фізіологію, шкільну гігієну, психологію (загальну, спеціальну), педагогіку (загальну, спеціальну), історію педагогіки (загальну, спеціальну), спецсемінари зі спец. педагогіки, спецкурс із дефектології, педагогічну практику; у 70-ті роки – педагогіку (загальну, спеціальну), історію педагогіки (загальної, спеціальної), психологію (загальну, спеціальну), вікову фізіологію та шкільну гігієну, спецсемінари та спецкурси, педагогічну практику [1].

Проте співвідношення теоретичної та практичної підготовки вчителів і дефектологів за радянських часів зазнало значних коливань. У навчальних планах 1943-1951 рр. тривалість педагогічної практики становила 12 тижнів.

У п'ятдесятих-шістдесятих роках ХХ ст. відбулося суттєве продовження терміну практики: спочатку до 17 тижнів у 1954 р., а потім до 30 тижнів у 1963 р. Починаючи з 1970 р. з метою посилення теоретичної підготовки майбутніх учителів і дефектологів (що передбачалось здійснювати за рахунок скорочення часу, що відводився на педагогічну практику) в педагогічних вищих навчальних закладах знову повернулися до 17-тижневої педагогічної практики. У 1985 р. питання практичної підготовки майбутніх освітян (особливо до виховної роботи) знов, як і в п'ятдесяти-шістдесяти роки, набувають першорядного значення. Тривалість педагогічної практики було подовжено до 25 тижнів. Змінилася й її структура: вона стала безперервною та здійснювалася з першого до п'ятого курсу включно [26].

Обсяг психолого-педагогічної і медичної підготовки дефектологів за радянських часів мав, в основному, тенденцію до зростання [79]. Проте, незважаючи на збільшення кількості часу, що відводився на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, вирішити проблему якості професійної підготовки вчителів і дефектологів так і не вдалося. «Загально визнано, що рівень психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів не відповідає вимогам сучасної школи. Неухильне кількісне зростання обсягу цих дисциплін так і не привело до позитивних якісних зрушень у підготовці вчителя», – відзначає Є. Белозерцев, характеризуючи стан психолого-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ наприкінці вісімдесятих років ХХ ст. [26, с. 79].

До дисциплін *загальноосвітнього циклу* підготовки майбутніх учителів за радянських часів належали іноземна мова, фізкультура та медична підготовка. У 1985 р. до них було додано курси «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання» та «Основи культури мовлення». При цьому загальноосвітня підготовка майбутніх учителів становила 10-15 % сумарного навчального навантаження й мала слабку тенденцію до збільшення. Оцінюючи її ефективність, український науковець В. Луговий відзначав: «Поза межами цього блоку, за суттю, залишились культурознавчі,

людинознавчі, природознавчі, технологічні, художньо-освітні й інші предмети... У цілому дана загальноосвітня частина педосвіти не могла і не мала за мету сприяти особистісному розвитку людини взагалі, педагога зокрема» [222, с. 118].

Професійно-теоретична та професійно-методична підготовка майбутніх учителів і дефектологів за радянських часів здійснювалася при вивченні дисциплін *спеціального циклу*, на які приділялося, залежно від спеціальності, 50-70 % навчального часу. До нього належали теоретичні дисципліни першої та другої спеціалізації, методики викладання основної та додаткової спеціальної дисципліни, практика з предметів спеціалізації тощо. При цьому зміст професійно-методичної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів визначався орієнтацією на жорстко регламентований тип діяльності вчителя, системоутворювальним компонентом якого виступав комплекс загальноприйнятих фахових стереотипних прийомів, що їх студенти повинні були опанувати на репродуктивному рівні засвоєння. І це зрозуміло.

Узагальнення сказаного уможливило виокремлення основних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Радянській Україні: розбудова на засадах безперервності, створення мережі спеціальних педагогічних навчальних закладів, поступове посилення впливу соціалістично-державної обмежувальної ідеології, впровадження спеціально орієнтованої теоретичної і методичної підготовки в межах домінування моноідеології в питаннях фахової підготовки педагогічних кадрів.

Ці тенденції й обумовили позитивні (реалізація ідеї щодо професійної підготовки майбутнього дефектолога як особливого, професійно орієнтованого типу навчання, а не як надбудови над університетським загальним курсом) і негативні (безсистемність і стереотипізація професійно-педагогічної підготовки дефектолога, її відірваність від практики) аспекти розвитку спеціальної педагогічної освіти в Україні, які повинні враховуватися в процесі визначення концептуальних основ та розробки моделі інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових



професійної підготовки майбутніх логопедів, спрямованих на їх становлення як суб'єктів сучасної інноваційної професійної діяльності.

### **1.3. Інтеграція знань як основа цілісного і системного пізнання**

Ідея інтеграції, синтезу знань і вмінь, міжпредметність підходів як наукова проблема в педагогіці не нова та має глибоке історичне коріння. Учені вважають, що питання про здійснення інтеграції в педагогічному процесі постало в період, коли знання, накопичені й узагальнені філософією, перестали вкладатися в рамки однієї науки і в результаті з філософії стали вирізнятися самостійні галузі знань. Потреба узагальненості понять і теорій, тобто інтеграції знань, стала актуальною проблемою класичної філософії.

Дослідження М. Костюченко вказують на те, що перші знання (VII–VIII ст. до н. е.) можна характеризувати як нерозчленовані, буденні, синкретичні, безсистемні, хибні, помилкові. Такі знання трансформувалися у розпливчасті й нечіткі поняття, що їх можна визначити як наївні наукові знання. Лише в кінці VII – на початку VI ст. до н. е. в Стародавній Греції почали зароджуватися елементи істинного знання [194].

Задоволення практичних і духовних потреб стародавніх людей вимагало активізації та розвитку основних складових буденного пізнання: особистісних практичних знань, опанованого соціального запасу практично орієнтованих знань суспільства («здоровий глузд»), чуттєвого досвіду і звичайної мови [223]. Відтак, генезис наукового знання має складну природу. Основою його виступає донаукове знання, різновидом якого було наївне наукове знання. Формування емпіричних понять і їх системи (емпіричного знання) та розширення мислення людей від конкретного до абстрактного сприяло подальшому переходу на емпіричний рівень пізнання. Узагальнення й ідеалізація фактів і емпіричних понять стимулювали зародження теоретичного знання.

Із часом у надрах нерозчленованого знання почали формуватися самостійні галузі наукових знань або логіко-змістові системи наукових понять,

які отримали назву наукових дисциплін (математика, астрономія і медицина), потім первісна філософія (термін «філософія» вперше застосовується Піфагором, а у вигляді окремої науки її вперше виділив Платон).

Глибоке проникнення у сутність явищ природи і буденного життя привело до розшарування нерозчленованого первісного наукового знання на конкретні наукові дисципліни – процес «диференціації науки». Термін «диференціація» (лат. *differentia* – різниця, відмінність) означає «розчленування, поділ, розшарування цілого на різні частини, форми і ступені» [186, с. 156].

Диференціація наук, у свою чергу, зумовила перехід до роздільного викладання навчальних дисциплін. У процесі подрібнення, як свідчить історія педагогіки, між знаннями порушився природний зв'язок, який існує між предметами і явищами реального світу.

Процес диференціації сприяв відкриттю і пізнанню значної кількості законів у різних галузях знань та їх практичному використанню. Проте в кінці XVIII ст. у надрах фундаментальних наук виникла альтернативна (протилежна) тенденція – процес інтеграції наукових дисциплін. Аспектне бачення і дослідження об'єктів (явищ, процесів) і світу в цілому (тобто, з точки зору певних наукових дисциплін) почало доповнюватися або замінюватися багатоаспектним, різнобічним та інваріантним.

Отже, історична динаміка розвитку системи знань характеризується зустрічними тенденціями щодо розходження галузей з виявленням специфіки кожної з них та їх взаємодії, збільшення різноманіття типів і видів інтеграції. Природно, в загальному комплексі специфічних закономірностей розвитку науки і промисловості виокремлюється особливе співвідношення процесів інтеграції та диференціації. Відповідно, й інтегративність, як і диференційність, суть проявлення загальної закономірності, котра діє протягом усієї історії наукового пізнання [281; 282].

Інтеграція і диференціація знань розглядаються як дві невід'ємні й взаємозалежні сторони пізнання, які існують на всіх етапах його історичного розвитку. Учені наголошують и тому, що це не просто розумове мислення,

відтворення цілісності й розчленованості пізнавальних об'єктів, а, насамперед, об'єднання різноманітних знань у єдине ціле й розподіл їх на окремі галузі науки, напрямки, проблеми тощо.

Таким чином, поняття інтеграції тлумачиться на основі діалектичної методології лише у єдності з прямо протилежним їй процесом – диференціацією. Єдність протилежностей *інтеграції* та *диференціації* складає найважливіший вияв суперечливості структури сучасного знання [177; 371; 403].

Відтак, на філософському рівні тенденції до інтеграції та диференціації постають як своєрідна спеціалізація системи «загальне-окреме», де перша ланка (загальне) прагне до розімкнення системи й універсалізації та зовнішніх зв'язків з іншими системами, а друга (окреме) – до збереження і розвитку її внутрішньої якісної визначеності, тобто до замкнення системи [403, с.26].

Проблема інтеграції змісту навчання у XVII столітті була в центрі уваги видатного педагога Я. Коменського. У своїх працях учений відзначав: «Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку» [183, с. 244]. Я. Коменський проектує Панбіблію – повний набір книг, призначений для універсальної освіти й укладений за законами універсального методу. Й. Песталоцці у творі «Лінгард і Гертруда» розглядає інтеграцію як метод навчання. Учений, аналізуючи процес виховання людини в контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знанневих конструктів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, із об'єктивними зв'язками в природі, коли систематизація всіх існуючих у світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності [336].

Розростання обсягу енциклопедій поставило завдання пошуку нових шляхів інтеграції знань, яка тривалий час досягалася шляхом універсалізації та енциклопедизації інформації. У XVII столітті у працях Декарта, Паскаля, Арно, Лейбніца, Локка була запропонована програма інтегративного опису будь-якого змісту через обмежений набір елементів людської думки, здійснювалися спроби

створення «алфавіту людських думок». Ця ідея з нових позицій була представлена у вченні про трансцентральну апперцепцію Канта і в «Науці логіки» Гегеля у вигляді проблеми категоріальної побудови свідомості, яка опосередковує чуттєве сприйняття і понятійне мислення. В основі цих концепцій знаходиться ідея систематизації знання і приведення його до єдності як регулятивного принципу наукової раціоналізації [163, с. 259].

Ж.-Ж. Руссо, підтримуючи в такий спосіб ідею інтегративного світопізнання, вважав, що всебічно розвинута людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її. Німецький учений і педагог Й. Герbart виділив основні етапи навчання (XVIII ст.): 1) ясність (зрозумілість); 2) асоціація; 3) система (інтеграція) – можливість самотійно скласти картину світу. Учений обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого він дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують повноцінні навички швидше, ніж при ізольованому вивченні предметів. Великого значення Й. Герbart надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань вказував А. Дістервег, зазначаючи, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміли, або хоча б розумно використали його елементи.

У XIX столітті К.Ушинський розробив модель, структуру, напрямки інтеграції. Учений наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися в тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічну цілісність [428], розробив інтегрований курс, що включав аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. К. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, розглядаючи структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Наступний період формування уявлень про інтеграцію змісту освіти припадає на ХХ століття. Вчені російської школи П. Каптерев, П. Блонський заперечували багатопредметність у процесі навчання і при цьому розмежовували інтеграцію і міжпредметні зв'язки. Дослідження процесів інтеграції в освіті ґрунтувалось на системній теорії Е. Гідденса. В його теорії інтеграція розглядається як упорядкована взаємодія між індивідами і колективними утвореннями, яка базується на відношеннях відносної автономії і залежності між учасниками взаємодії. Е. Гідденс називає такі відносини «взаємним обміном практиками» (reciprocity of practices) [495].

Отже, інтеграція знань, як основа цілісного сприйняття й пізнання світу, методичний засіб навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги видатних педагогів різних часів, зокрема Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Ідеологія європейської педагогіки ХХ століття була спрямована у значно більшій мірі на розвиток дедуктивного напрямку в методології національної освіти, ніж індуктивного, щоб уникнути механічного накопичення навчального матеріалу та сприяти його систематизації і внутрішньому структуруванню. Такі освітні тенденції початку нового століття констатувала С. Русова, зауважуючи, що «сучасна школа звертає увагу на формування розуму, на дисциплінування розумових сил, а не на накидання в голову учня різноманітного знання, а на вироблення самого розуму й активної думки» [373, с. 7].

У 30-х роках ХХ ст. були зроблені спроби ввести нові програми, побудова яких передбачала наукову основу. У зв'язку з цим постало завдання визначення «стрижнів», які б об'єднували різносистемні знання. Такі значущі дії підтверджують той факт, що проблема інтеграції в навчальному процесі, як і раніше, займала одне з провідних місць у визначенні змісту навчання, але це положення, зважаючи на труднощі практичної реалізації, не було втілено до середини 50-х років.

Відтак, термін «інтеграція» практично не застосовувався до ХІХ століття. На межі ХІХ-ХХ століть відбувається процес «цементзації наук»,

утворення зв'язків між раніш розпорошеними науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У ХХ столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку, використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редукціонізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. В такому випадку, можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісності кожного шляхом установлення взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

У своєму дослідженні А. Данилюк аналізує історію інтеграції в освіті ХХ століття та виділяє три етапи [105]. Перший етап – кінець ХІХ – поч. ХХ ст. – (П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко, С. Рубінштейн, С. Шацький та ін.) – пов'язаний з розвитком ідеї «трудової школи» та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності (навчання структурується за видами культурної діяльності) і комплексності (комплексний характер представлення матеріалу). Предметність, уявляється як протилежний комплексності (інтеграція міждисциплінарних знань навколо деяких життєвих проблем) спосіб організації навчання, як той, що протистоїть і принципово відрізняється від комплексності.

Радянська трудова школа (П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, М. Покровський, С. Шацький) була першим широкомасштабним практичним досвідом організації навчання на інтегративній основі. Ідея міждисциплінарних зв'язків отримала втілення вже в перших документах про народну освіту – «Положених о единой трудовой школе» і «Основных принципах единой трудовой школы», опублікованих у 1918 році. У цих програмних документах висувався принцип зв'язку школи з життям і пропонувалося організувати навчальний процес навколо найважливіших питань і завдань громадської і трудової діяльності держави.

Об'єднання навчальної та громадської діяльності учнів було початком «комплексного» навчання, що отримало розвиток у 20-і роки ХХ століття. Комплексна система навчання створювалася на протигагу роз'єднаності вивчення відокремлених навчальних предметів.

Основні напрямки, які реалізовувалися в комплексній системі: концентрація, кореляція навчального матеріалу та асоціація елементів змісту навчання. Концентрація являла собою зосередження, комплектування навчального матеріалу навколо окремих комплексних тем, практичних знань, трудових процесів, суспільно-корисних справ і передбачала створення проектів. Кореляція передбачала об'єднання навчального матеріалу різних навчальних дисциплін на основі внутрішніх зв'язків і відносин між різними знаннями на основі єдиної змістової лінії, при цьому весь цикл дисциплін повинен був вести один викладач. На основі асоціації елементів змісту навчання встановлювалися зв'язки між предметами, явищами, видами діяльності за зовнішніми, випадковими ознаками. Істотно посилилася професійна спрямованість навчання, іноді за рахунок зниження рівня науковості та систематичності. Традиційні схеми з навчанням систематичним предметам були визнані схоластичними і непридатними.

У кінці 20-х років ХХ століття на основі дальтонського лабораторного плану Елен Паркхерст існувала також ще одна, лабораторно-бригадна форма навчання.

Уведення комплексного навчання сприймалося неоднозначно, Н. Крупська і П. Блонський виступали проти неправильної трактовки та викривленого її впровадження. Разом із тим, завдяки наявності в освіті своїх незалежних (об'єктивних) складових, паралельно працює й інша теза: «Комплексність і предметність суть одного й того ж». Саме вона відображає логіку розвитку інтеграційних процесів; виходячи з фактичної історії та в словесно-символічному вираженні, визначається таким чином: інтеграція – це предметність плюс комплексність [356, с. 18].

Другий етап – 50-70-ті рр. ХХ ст.: обґрунтування принципу міжпредметних зв'язків (П. Атутов, С. Батишев, М. Левіна, Н. Лошкарьова,

П. Новіков та ін.), що дозволяє включити в освітній процес не лише внутрішньопредметні, але й міжпредметні знання. Змінюється традиційний характер освіти та створюються відповідні умови для якісно нової системи її організації. Предметність і комплексність, як складові інтеграції, повинні мати її якості (закономірності та механізми). Логіка предметності та міжпредметності представлена в наступній діалектичній схемі: комплексність розвивається всередині предметності та поступово проявляється в формі міжпредметних зв'язків; міжпредметність отримує статус принципу дидактики та стає ширшою за предметність. Міжпредметні зв'язки дозволяють включити в освітній процес внутрішньо предметні та міжпредметні. Це якісно змінює традиційний характер освіти, створює необхідні умови для організації нової системи освітнього простору.

Комплексна розробка проблеми міжпредметних зв'язків починається з середини 50-х років ХХ століття. Спочатку ця проблема розглядалася в аспекті зміцнення зв'язків між предметними та професійно-технічними знаннями (П. Атутов, С. Батишев, М. Кондаков, П. Новіков, О. Федоров). Пізніше основним завданням міжпредметності стало встановлення і розвиток змістових, системних, дидактичних зв'язків між шкільними навчальними дисциплінами (І. Зверев, В. Максимова, М. Левіна, Н. Лошкарьова, М. Сорокін, Г. Федорець). Поступово проблема міжпредметних зв'язків почала вирішуватися в декількох напрямках, які продовжують розвиватися й до сьогодення: 1) розгляд міжпредметних зв'язків як одного з засобів формування світоглядних якостей особистості (Г. Михайлов, Е. Моносзон), 2) розкриття дидактичних аспектів міжпредметних зв'язків (П. Груздев, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Огородніков, П. Шимбір'єв), 3) розробка психофізіологічної основи міжпредметних зв'язків (Б. Ананьєв, Ю. Самарін); 4) дослідження міжпредметних зв'язків у методичних роботах (В. Брадїс, Д. Кірюшкін, П. Кулагін, П. Знаменський, І. Соколов) [356, с. 19]. Отже, у 50-ті роки сформувався системний підхід до навчання. Тенденція до диференціації знань була ще загальноприйнятою, однак у цей час розробляються



підходи, спрямовані на обґрунтування інтеграції знань учнів переважно в рамках міжпредметних зв'язків (Б. Ананьєв, О. Борисенко, Ш. Ганелін, Г. Костюк).

У 60-ті та 70-ті роки ХХ століття провідне місце в педагогіці отримала проблема міжпредметних зв'язків, що включала взаємовикористання навчального матеріалу, координації та системності знань. Незважаючи на те, що у вітчизняній освіті протягом досить тривалого часу важливість здійснення міжпредметних зв'язків недооцінювалась як у дидактичних науках, так і в шкільній практиці, в даний час теорія міжпредметних зв'язків виділена в особливу область дидактики, що зумовлено, з одного боку, посиленням інтегративних тенденцій у науці, а з іншого – суто дидактичними вимогами до якості (повнота, глибина, міцність, усвідомленість, системність, цілісність, гнучкість) знань. Відтак, другий етап розвитку теорії інтеграції в освіті характеризується широким упровадженням міжпредметних зв'язків у дидактичну науку та практику. У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці інтегративний підхід розглядається переважно при позиції формування наукового світогляду учнів.

Третій етап – 80-90-ті рр. ХХ ст. – розвиток педагогічної інтеграції (Г. Герасимов, К. Колесіна, В. Фоменко та ін.), коли поняття «міжпредметні зв'язки» поступово втрачає свою значущість і замінюється поняттям «інтеграція», «педагогічна інтеграція» [149]. Вітчизняні вчені (С. Гончаренко, В. Ільченко, Е. Паладянець та ін.) зазначають, що при всій важливості міжпредметних зв'язків як одного з аспектів інтеграції вони не можуть забезпечити необхідного рівня цілісності змісту освіти [93; 148; 272]. У цей період основні риси нового змісту освіти, її гуманітаризації характеризувалися створенням концепції інтеграції в освіті, розробленням і впровадженням у практику шкільного навчання різноманітних інтегрованих курсів та ін. Відповідні положення знайшли відображення у роботах І. Зверева, В. Краєвського, І. Лернера та ін. [133; 196; 220]. Ю. Ракчєєва визначає наступні основні завдання інтеграційних процесів: вивчення інтегративних процесів в історичному плані, аналіз місця і ролі інтеграційних процесів серед інших методологічних і теоретичних проблем; дослідження

співвідношення процесів інтеграції та диференціації як фактора розвитку педагогічної науки; з'ясування об'єктивних умов взаємодії педагогіки з іншими науками; дослідження природи і механізмів інтегративних процесів у педагогічній науці; вивчення інтегративних процесів і тенденцій у теорії формування цілісної особистості [363].

Проаналізувавши педагогічну практику цього періоду, В. Іванов виділив два напрямки вивчення інтеграційних процесів в освіті: теоретико-методологічний, що визначає сутність, механізми і засоби здійснення інтеграції, та теоретико-прикладний, спрямований на вивчення інтеграційних процесів у розвитку освітніх систем, функціонуванні навчальних закладів, навчально-виховної діяльності [145].

Оскільки інтеграція є провідною тенденцією розвитку суспільства, науки та освіти, то, на думку І. Яковлева, необхідно виявити умови успішного перебігу інтеграційних процесів в освіті, впливу останніх на підвищення ефективності вищої школи. Учений підкреслює необхідність інтегрування всіх засобів виробництва, науки, освіти, управління для отримання конкретного результату – формування особистості [480, с. 24]. Особливу увагу в своїх роботах І. Яковлев приділяв вирішенню питання внутрішньовузівської та міжвузівської кооперації й інтеграції, визначав особливості інтеграції вищих навчальних закладів із науковими організаціями.

В роботах В. Загвязінського розкриті основні положення концепції внутрішньопродметної інтеграції педагогічного знання, які визначили її чинники, принципи побудови інтегративних педагогічних концепцій, вихідні ідеї, що становлять ядро загальної педагогіки і механізми її розвитку [130].

Розглядаючи інтеграцію і диференціацію знання найбільш перспективною тенденцією розвитку освіти, А. Белкін зазначав їх нерозривний взаємозв'язок і головну умову розвитку та саморозвитку науки, її подальшої гуманізації, що носить глобальний характер. Зазначені процеси зумовлюють виникнення нових напрямків у педагогіці, які можна з достатньою впевненістю екстраполювати у XXI століття [25, с. 116].

Особливе місце посідають наукові праці М. Берулави, який розглянув особливості теорії інтеграції змісту освіти як змістовної системи, що має певні функції й структуру, і як об'єктивний педагогічний процес, який передбачає різні ступені свого розвитку. Розробка теорії інтеграції освіти на змістовому рівні, з точки зору автора, «передбачає конкретну розробку моделі, її структури, яку складають, перебуваючи у відношенні субординації й координації, її тенденції, напрями, види, типи, рівні та форми організації» [28, с. 107]. Модель структури інтеграції змісту освіти М. Берулава представив у вигляді структурної схеми: тенденції → напрями → види → типи → рівні → форми. В якості основної тенденції інтеграції загальноосвітніх і професійно-технічних дисциплін учений виділив синтез науки, техніки і виробництва, трансформовані відповідно до специфіки професійної освіти для конкретної галузі виробництва.

Проблема інтеграції з позицій гуманізації освіти була розглянута в роботах І. Алексашиної. Визначаючи інтеграцію як провідний принцип розвитку в сучасному світі, вчена проаналізувала зміст поняття «інтеграція» в науці та освіті, сформулювала суть інтеграції як педагогічного принципу і провідної тенденції оновлення змісту освіти, виділила особливості інтеграції та стандартизації [5].

Спроба реструктуризації філософського поняття «інтеграція» представлена в роботі В. Безрукової, зокрема, подано авторське визначення понять «інтеграція в педагогіці» і «педагогічна інтеграція», проведена ідентифікація категорії інтеграції щодо понять взаємозв'язку, диференціації, синтезу, на основі філософських даних запропоновані статусні показники інтеграції [24]. Представлена продуктивна стратегія розробки тезаурусу педагогічної інтеграції включає поняття, що позначають: а) компоненти інтеграції (інтеграції наук, знань, теорії, пізнання, змісту освіти, навчальних дисциплін, наукових напрямів, теорії та практики, підходів); б) предмет інтеграції (процес інтеграції, її масштаби, ступені, шляхи, форми, фактори, кордони, межі); в) типологічні характеристики (локальна, регіональна, міжрегіональна, предметна, міждисциплінарна, глобальна, специфічна).

Представлений М. Чапаєвим системний аналіз інтеграції педагогічного і технічного знання на основі методологічних, соціально-педагогічних і дидактико-методичних аспектів інтеграції знань у педагогіці дозволив визначити провідні напрямки і тенденції розвитку теоретичних положень у процесі вирішення практичних завдань педагогічної підготовки, що спричинило розвиток нового напрямку вивчення цього феномену [453].

У цей же період активно розвивається вітчизняна теорія педагогічної інтеграції. Напрями досліджень зосереджені на: вивчені теоретичних та методологічних проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Мисечко, І. Козловська, О. Сергєєв); структуруванні інтегрованих знань (Т.М. Усатенко); цілісності змісту природничо-наукової освіти (Б. Будний, В. Ільченко, С. Клепко, Я. Кміт, А. Степанюк); системологічних аспектів інтеграції (О. Джулік, Е. Яворський); інтегративних процесів у педагогіці (І.М. Богданова); інтеграції в професійно-педагогічній підготовці (Є. Волинець, А. Кучерявий); особливостей розробки інтегрованих курсів (Р. Гуревич, Л. Лук'янова, Я. Собко); обґрунтуванні шляхів впровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Ломако, В. Сидоренко); інтеграції елементів контролю в модульному навчанні (Л. Джулай); інтеграції теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Якимович); вивченні психолого-педагогічних механізмів інтеграції (Т. Яценко); з'ясуванні взаємозв'язку інтеграції та диференціації (В. Моргун).

Відтак, у 70–80-х роках ХХ ст. в педагогіці йшлося про інтегративний підхід в освіті на основі міжпредметних зв'язків та уточнення змісту понять «міжпредметні зв'язки» й «інтеграція», а в 90-х роках інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип. Теоретико-методологічний напрям дослідження проблеми інтеграції цього періоду сприяло визначенню основних категорій та понять, предмета інтеграції, розробці типологічних характеристик інтеграційних процесів, компонентів інтеграції.

Розширення інноваційних процесів, що призвело до появи нових типів освітніх установ та зв'язків шкіл із підприємствами, закладами професійно-технічного

навчання, вищими навчальними закладами та науково-дослідними інститутами, зумовило проектування інтегративних курсів і педагогічних технологій.

Особливого значення в реалізації ідей інтеграції в педагогічній практиці набувають роботи В. Ільченко, де представлена нова форма організації навчальних занять – інтегративні дні, запропоновані авторські варіанти інтегративного курсу «Еволюція природничо-наукової картини світу» [148]. Для успішного впровадження інтеграції в навчально-виховний процес, на думку Я. Собко та І. Козловської, необхідне дотримання ряду умов, зокрема, інтегративні зв'язки повинні бути природними, не порушувати логіки основних наук та логіки навчально-виховного процесу, здійснюватися в різних формах, базуватися на ретельно відібраному матеріалі [402]. Для інтеграції необхідно використовувати однакові та близькі між собою об'єкти (галузі знань і практична діяльність), а засвоєння знань повинно базуватися на тих самих теоріях і закономірностях.

Таким чином, інтеграція як динамічний процес на кожному етапі розвитку знищує існуючі зв'язки та знову відновлює їх на більш високому рівні, утворюючи єдність та цілісність системності пізнання світу. Тому інтеграцію визначають не тільки як основну форму прояву єдності знань, але і як засіб її досягнення. Проблема інтеграції в педагогіці є продуктом складних діалектичних перетворень наукової свідомості, що вбирає в себе досягнення світової культури і досвід розвитку освітніх систем.

Останнім часом значно актуалізувалися інтегративні тенденції в дидактиці, в теорії педагогіки. Дослідники розглядають феномен освітньої інтеграції на матеріалі різних дисциплін природничо-математичного, професійно орієнтованого, художньо-естетичного та ін. циклів (Р. Арцишевський, Н. Бібік, В. Гузеєв, Я. Данилюк, М. Іванчук, В. Ільченко, С. Клепко, І. Козловська, О. Курєвіна, Л. Предтеченська, Л. Савенкова, Н. Терентьева, В. Тименко, М. Чапаєв, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.). Результати досліджень доводять, що в умовах інтегрованого навчання взаємопроникнення й систематизація знань учнів і студентів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, розвиток пізнавальних

здібностей, гнучкого мислення (симультанного, критичного, діалектичного), професійних умінь і навичок відбуваються більш ефективно.

Відтак, з початком нового століття можна говорити про новий період розвитку інтеграційних процесів у різних галузях знань. Історія становлення інтеграційних процесів в українській педагогіці (90-ті роки ХХ – початок ХХІ століття), на думку І. Пастирської, містить п'ять наступних етапів:

**I етап** (1991 – 1996 рр.) – інтеграція елементів змісту навчання. Тенденції інтеграції змісту загальноосвітньої підготовки в цей період представлені у працях С. Гончаренка та В. Ільченко. У професійній освіті вчені (Я. Кміт, Б. Костів, О. Сергеев, Я. Собко) зосереджували увагу на проблемі інтеграції загальнонаукових професійних знань.

**II етап** (1997-2001 рр.) – інтеграція у професійній педагогіці досліджувалась як цілісний процес. У цей період здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних основ інтеграції, виділені її закони (С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Козловська), що дало поштовх для подальшого дослідження: обґрунтування концептуальних засад інтеграції знань учнів професійно-технічної школи, інтегративного підходу до конструювання змісту освіти, визначення оптимального співвідношення між процесами інтеграції та диференціації у змісті освіти, визначення умов і форм співіснування між предметними й інтегративними курсами та ін.

Аналіз інтеграційних процесів у педагогіці має методологічний, теоретичний і практичний напрями. Зокрема, розроблено теорію дидактичної інтегралогії (І. Козловська), філософські основи інтегративної освіти (С. Клепко), інтегративну структуру педагогічного знання (Л. Ваховський), перспективи інтеграції в освіті (А. Данилюк), інформаційну модель інтеграції наукових знань (О. Сергеев). Аналізується інтеграція у професійній освіті на основі інформаційних технологій (М. Кадемія), особливості формування дидактичних комплексів у професійно-технічних училищах (Б. Камінський), інтегровані навчальні плани та програми для ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (С. Мамрич), інтегративний підхід

до вивчення основ наук (Н. Алієва, А. Бородай, І. Даниленко, В. Кириченко, Н. Кухарук, В. Якиляшек), інтеграція теоретичного і виробничого навчання (Т. Якимович), теоретично обґрунтовано положення щодо доцільності формування дидактичних комплексів у закладах професійно-технічної освіти на засадах інтеграції; розроблено модель дидактичного комплексу; доведено доцільність інтеграції управлінського та дидактичного компонентів навчально-виробничого процесу в складі дидактичних комплексів (Б. Камінський). У дослідженні Т. Якимович [268] побудовано модель інтеграції теоретичного і виробничого навчання, яка враховує інтегративні тенденції в науці, освіті, виробництві, особливості професійних вимог до фахівця наукомісткого виробництва, структуру навчального та виробничого процесів. На прикладному рівні розроблялися інтегровані курси (С. Гусєва, І. Ігнатенко, В. Сумина, І. Хозяєв, А. Чистяков, О. Шемет), інтегративні уроки у профтехучилищах (Т. Чухно), комплекс інтеграційних дидактичних ігор (Л. Медведєва) [274].

**III етап** (2002-2004 рр.) характеризується поглибленням методичного аспекту інтегрованого навчання (М. Гапонцева, С. Кондратюк, С. Куриленко, С. Омеляненко, І. Солярова, О. Шубіна). Проведені дослідження розширили тезаурус інтеграційного підходу, довели можливість його використання у різних предметних галузях і на різних рівнях інтеграції.

Особливістю **IV етапу** розвитку ідей інтеграції (2005-2010 рр.) є формування професійних якостей майбутнього фахівця в процесі інтегрованого навчання. Актуальність цієї проблеми підтверджується дослідженнями О. Вознюк, О. Марущак, Л. Сліпчишиної, М. Сови, Т. Шаргун, Л. Васіної, А. Терємова, І. Смирнової, Н. Чернухи, С. Ткаченко, О. Левчук, М. Прокоф'євої, О. Булейко, С. Шабага та ін..

**V етап** (2011 – до теперішнього часу) характеризується, на думку І. Пастирської, посиленою увагою вчених до проблеми підготовки педагогів до реалізації інтегрованого навчання та розробки інтегрованих засобів навчання [274].

Представлена періодизація становлення теорії інтеграції в українській педагогіці з початку 90-х рр. підтверджує актуальність, різнобічність та

невичерпаність вивчення інтеграційних процесів у сучасній теорії і практиці педагогіки. Для розуміння повноти представленості проблеми інтеграції у філософії, педагогіці та психології необхідно проаналізувати існуючі тлумачення та сутність поняття.

Термін «інтеграція» (лат. *integer* – цілий, *integratio* – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності» [186, с. 203]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [437, с. 210]. У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» в широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [44]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [126, с. 356]. У «Логічному словнику-довіднику» Н. Кондакова інтеграція визначається як об'єднання яких-небудь частин, елементів [186].

Найбільш повно і глибоко розкривається поняття інтеграції у філософських працях. Зокрема, В. Ахлібінський визначає її (інтеграцію) як процес становлення зв'язків, що забезпечують взаємозалежність елементів і появу «інтегративної властивості» [22]. А. Урсул застосовує термін «інтеграція» для позначення об'єднання в ціле яких-небудь частин і використовує для характеристики процесів взаємозв'язку раніше автономних елементів як єдиної сукупності [424]. Під інтегративною взаємодією Е. Маркарян пропонує розуміти особливий вид взаємозв'язків, які приводять до зближення частин



[227]. Врешті-решт, В. Левін вбачає в інтеграції процес, який перешкоджає росту спеціалізації наукового знання і породжує єдність науки [216].

З філософсько-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям «ноосфера» [37]. Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Таким чином, представлені визначення слід розглядати в цілісній єдності, оскільки вони розкривають процес з різних сторін і скоріше доповнюють одне одного, ніж суперечать. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат. Влучно зауважує В. Сидоренко, що «поняття інтеграція поліфункціональне, яке має здатність у різних ситуаціях відігравати різну роль» [384, с. 92].

Різноманіття підходів до визначення поняття «інтеграція» представлене також у педагогічних дослідженнях, де її пояснюють як:

- досягнення взаємозв'язку змісту, методів та видів навчання (С. Архангельський);
- створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості (Г. Батурина);
- створення єдиної методичної системи, спрямованої на вирішення кінцевої мети навчання (В. Каган та І. Сиченіков).

Аналітичний огляд наукових джерел демонструє роль інтеграції змісту освіти в сучасних умовах розвитку науки, техніки і виробничих відносин як однієї з визначальних проблем сучасної педагогічної теорії, практики та як складного, багатоаспектного явища.

М. Чепіков відзначає, що «сутність інтеграції наук і наукових знань – це постійно зростаючий їх взаємозв'язок, взаємодія засобами широкого використання спільних ідей, засобів, прийомів та ін. дослідження оточуючої дійсності, це ущільнення (концентрація) знань у створених і постійно вдосконалюваних формах

пізнання і вираження пізнаного» [454, с. 63]. А. Ятайкіна вважає інтеграцію відновленням, наповненням, об'єднанням частин у ціле, до того ж, не механічне поєднання, а взаємопроникнення, взаємодія, взаємобачення [486, с. 10].

На думку К. Кречетнікова, інтеграція (в системі або систем) – це відновлення і (або) підвищення якісного рівня взаємозв'язків між елементами системи, а також процес створення із декількох різнорідних систем єдиної системи з метою виключення функціональної і структурної надлишковості і підвищення загальної ефективності функціонування. Вчені (Н. Абрамова, К. Кречетнікова та ін.) підкреслюють, що інтеграція докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук і стає важливим засобом досягнення єдності знання в змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістично-семантичному, соціальному, загально- і частково-методичному, педагогічному аспектах [2, с. 68; 201]. М. Артюшина визначає інтеграцію, «як природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, предметів, окремих розділів і тем, на основі спільної ідеї поступового, всебічного розкриття процесів і явищ, які вивчаються» [18, с. 23]. Педагогічну інтеграцію дослідники справедливо розглядають як вищу форму єдності цілей, принципів, змісту освіти, як створення укрупнених одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін, визначають основні пріоритети в міждисциплінарній інтеграції.

У своєму дослідженні І. Козловська, на наш погляд, найбільш повно розкриває суть терміну: «Інтеграція – це процес взаємодії елементів (з необхідними властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням та зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується цілісний, системний зінтегрований об'єкт з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [174, с. 179].

У словнику С. Вишнякової інтеграція освітнього процесу розуміється як «процес досягнення цілісності освітнього процесу, а також його результат;

підрозділяється на два види: цілісність по горизонталі – міцні міжпредметні зв'язки, взаємозбагачення знань з різних областей, єдність знань і умінь; цілісність по вертикалі – наступність між різними сходинками освітніх сходів, злиття цих сходинок у єдиний висхідний ряд, що охоплює всі стадії життєвого циклу людини» [76, с. 91].

Отже, інтеграція змісту освіти передбачає не тільки об'єднання, взаємопроникнення, але й «процес встановлення єдності між різнорідними його елементами за допомогою виявлення в них загальних сутностей і закономірностей» [413, с. 37].

На думку Р. Гуревича та Д. Коломійця, «інтеграція як педагогічна категорія становить цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань та умінь студентів» [102, с. 63].

Отже, наведені поняття інтеграції у філософській, загальнонауковій та психолого-педагогічній літературі доповнюють одне одного, та в кожному конкретному випадку, зокрема, в межах професійної освіти, слід розглядати її або як процес об'єднання чи як його результат, визначати характерні елементи та умови реалізації. Відтак, у контексті нашого дослідження ми розглядаємо інтеграцію як *природний динамічний процес, що включає взаємопроникнення та взаємозв'язок елементів, розділів і цілих дисциплін на основі системного і всебічного розкриття процесів і явищ, спрямованих на забезпечення цілісності знань та умінь.*

Для характеристики інтеграційних процесів сучасна наука користується різноманітними класифікаціями: за формами, типами, ступенями, стадіями, рівнями, підрівнями, механізмами, функціями, чинниками та ін. [22; 27; 85; 150; 157; 162; 174; 401; 426].

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і, відповідно, інтегративного підходу – сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу [126, с. 356].

«Зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу» [182, с. 13]. Інтегративність розглядається як «всезагальний принцип розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексну систему навчання, узагальненість, ущільненість знань, методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворень в освітніх структурах» [27, с. 98].

Таким чином, інтегративний підхід в освіті – підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісність знань різних видів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [126, с. 356].

Відтак, інтеграція може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

У результаті контент-аналізу наукових джерел, де представлені тлумачення поняття «інтеграція» в різних галузях знань, М. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, що має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку [356].

Окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, семінар, лекція, іспит, день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, корекційно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і виховання, теорії і практики, класної й позакласної роботи тощо [20].

Інтегративний підхід в освіті, як зазначає В. Ільченко, – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі, педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації [156].

Таким чином, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

Отже, різне розуміння інтеграції в освіті (досягнення цілісності світогляду чи особистості як основи головного інтегративного начала в особистісних смислах, як інтегрування знання у нові полідисципліни чи мегапредмети) зумовлює перебудову освіти на основі філософсько-естетичних закономірностей, оскільки, за Г. Гадамером, «все об'єднується лише універсальним гештальтом естетичної освіти». Ми погоджуємося з твердженням С. Клепка, що серед усіх понять інтеграції найбільш актуальним для освіти є поняття інтеграції як форми організації знання з

метою його ущільнення, компресії. Ущільнення знань – це процес реконструкції певного фрагменту знань, засвоєння якого в реконструйованому вигляді потребує менше часу, проте надає особистості еквівалентні загальнонавчальні й технологічні уміння [163].

До засобів підвищення місткості наукової інформації (за словами Лейбніца: «максимум знання в мінімумі протяжності») належить критерій «цікавих ідей»: змістовно багата ідея коротко передає громіздку сукупність попередніх міркувань, доказів, висловлювань. Чим об'ємніше знання, тим багатше воно у своїх наслідках, застосуваннях, передбаченнях. Багатство висловлювання пропорційне кількості многовидів, які воно відображає [161].

Таке поняття збігається з поняттям складності. Чим багатше знання, тим воно складніше. Складність знання можна зменшити, обмеживши різноманітність шляхом ототожнення елементів і зв'язків, пошуку в них схожості, подібності, усуванням надлишку інформації.

Відтак, підготовка конкурентоспроможних дефектологів вимагає переоцінки системи педагогічної, психологічної та медичної підготовки за рахунок інтеграції дисциплін професійно орієнтованого циклу як основи усвідомленого оволодіння професійно необхідними знаннями. Ефективність професійної підготовки на сучасному етапі розвитку науки пов'язана з трансформацією її змісту на основі формування більш загальних і глибших концепцій і законів, оскільки здобуте знання можна вивести з нового як більш загального, об'ємнішого.

Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничонаукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту багатьох освітніх галузей, систему навчально-методичних комплектів (програми, підручники, посібники та ін.); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Умовно можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі: 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математика, мова й історія; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки;

4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; б) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Таким чином, процес інтеграції складових професійної підготовки, як динамічний, суперечливий, безперервний, передбачає врахування специфіки фахової підготовки, виявлення особливостей структурування предметних і інтегрованих знань, що зумовлює застосування адекватних форм, методів і засобів навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність у порівняльно-ретроспективному аналізі досвіду інтеграційних процесів у різних галузях знань із метою організації інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих навчальних закладах.

#### **1.4. Досвід впровадження інтеграційних тенденцій у педагогіці**

У середньовічній філософії для визначення інтегративності пізнавальних процесів використовуються нові терміни: сума, дисципліна, доктрина та ін. З виникненням науки і філософії в епоху Відродження (XV ст.) відбувається радикальне перетворення у тлумаченні буття. Трактують буття як космосу змінюється розгляданням його як системи світу. Така система світу розуміється як незалежна від людини, така, що володіє своїм типом організації, ієрархією, іманентними (властивими, внутрішньо властивими якому-небудь предмету, явищу, що виникають із їхньої природи) законами і суверенною структурою. Буття стає не тільки предметом філософського роздуму, що прагне досягнути його цілісність, але і предметом соціально-наукового аналізу. Виникає ряд наукових дисциплін, кожна з яких ґрунтується на природній основі певної галузі і аналізує її властивими їй методами.

Прагнення навчити мислити цілісно і системно, як проблема педагогічної освіти, передбачає необхідність організації її інтегрованих, системних форм. У кожний історичний період розвитку людської думки тлумачення інтеграції розглядалося під різним кутом зору та набувало рис провідних концепцій – релігійно-езотеричної, позитивістсько-

редукціоністської, діалектичної, синергетичної та інші. Перераховані традиції мають свої педагогічні інтерпретації, які можуть бути представлені як парадигми педагогічної інтеграції та при їх проєкції на педагогічну практику – як моделі інтеграційно-педагогічної діяльності. Підґрунтям традицій (парадигм, моделей) слугують відповідні філософські вчення. Відтак, у педагогічній інтеграції існує філософсько-евристична установка, що визначає її характер і змістову спрямованість, простежимо еволюцію та становлення цієї концепції.

*Релігійно-езотерична* традиція своїм корінням сягає часів «стародавнього синтезу». Згідно цієї теорії, інтеграція розуміється як всепроникаючий («все у всьому») процес руху складових світу, зокрема, знань про нього, шляхом здобування гармонійної цілісності. Наприклад, визнається існування пра-знання, в якому «зливаються всі науки і далі виражаються органи цілого». Дана традиція знайшла віддзеркалення в ученні про цілісність знань, живий зв'язок усіх наук (Новаліс, Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель), в російській теософії (В. Соловйов, Є. Булгаков та ін.), в ученнях антропософско-теософського характеру; (Е. Блаватська, Р. Штейнер та ін.), у концепції «соборного пізнання» (А. Хомяков та ін.) та ін..

На позиціях релігійно-езотеричних традицій будується концепція пансофічного утворення Я. Коменського. «Как едино бытие всего сущего, Бог, как единая система всех систем, мир, как едино зеркало зеркал, ум, как едино объяснение объяснений, Священное писание, и один толкователь толкователей, язык, так будет единой книга книг, Пансофия, учащая всему» [185]. Пансофія виражає прагнення використовувати все багатство пізнавальних здібностей людини і передбачає поєднання не лише божественного з людським, конкретно-наукового з абстрактно-метафізичним, можливого з дійсним. Виходячи з сукупності накопиченого людством знання, Я. Коменський розуміє пансофію не як своєрідну енциклопедію знань, а як раціонально побудовану систему, в якій все взаємопов'язане й органічно взаємообумовлене, в якій шляхом аналізу можна опанувати основами буття і пізнання [163, с. 230].



З позицій *позитивістської традиції*, основоположником якої вважають Г. Спенсера, редуціонізм зводить об'єднання соціальних явищ, зокрема педагогічних, до біологічних основ. В основі цих позицій лежить розширення сфери дії біологічних законів та порада батькам слідувати правилам цих законів при вихованні своїх дітей.

У межах *позитивістсько-редуціоністської* традиції формуються положення біхевіористської; прагматистської; технократичної педагогіки. У двох перших випадках педагогічна реальність редукує до своєї біологічної основи, в останньому – до її управлінсько-кібернетичних параметрів. Редуціоністський елемент істотно відчувається в процесі комп'ютерного навчання, під час якого ігнорується педагогічний компонент у відносинах людина-машина, що веде до перетворення складного навчально-пізнавального процесу згідно спрощеної схеми передачі інформації від джерела до споживача.

Діалектична традиція інтеграції полягає у визнанні загальних закономірностей у якісно різних складових. Вона досить велике місце в інтеграційному процесі відводить частинам: не ціле творить частини, а мов би останні творять ціле. Значну роль у розвитку діалектичної концепції відіграє гіпотеза «єдиної науки» К. Маркса, який проголошував: «Впоследствии естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука» [229]. Діалектичний підхід дав можливість зробити досить сміливий висновок про те, що закони навколишньої природи і закони, що керують тілесним і духовним буттям людини, складуть, по суті, «два класи законів, которые мы можем отделить друг от друга самое большее в нашем воображении, отнюдь не в действительности» (Ф. Энгельс) [229].

Таким чином, марксистська філософія орієнтувалася на ідеал «єдиної науки», тому до 70-х років проблеми взаємозв'язку засобів і принципів різноманітних наук, синтезу сучасного наукового знання розглядалися лише у прийнятих аспектах та були порівняно недостатньо розроблені. У 80-ті роки проблеми інтеграції знання переважно досліджувалися у рамках

системного підходу на шляху осмислення ідей Л. фон Берталанфі, А. Богданова, Н. Вінера, Г. Крона, І. Блауберга, Е. Юдіна.

Зусиллями представників діалектичного матеріалізму була створена досить чітка система поглядів та уявлень, яка розкривала різні сторони інтеграції знань. Загальнотеоретичні і логіко-методологічні проблеми інтеграції знайшли відображення в працях В. Готта, Б. Кедрова, В. Кузьміна, В. Лекторського, М. Моїсеєва, А. Огурцова, А. Ракітова, О. Січівіци, В. Степіна, А. Урсула, Ю. Шрейдера, М. Чепікова, В. Швирьова, Б. Юдіна, В. Енгельгардта та ін. Різним аспектам розвитку інтеграційних ідей присвячені роботи видатних вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема, Б. Ананьєва, Г. Гачьова, Б. Ломова, В. Сластьоніна, І. Фролова та ін., де розкриваються питання інтеграції знань в окремих наукових галузях або в групі наук (людиназнавство, гуманітарні дисципліни); у роботах І. Беха, С. Гончаренка, С. Клепка, І. Козловської, В. Моргуна, Я. Новака, О. Савченко, Т. Яценко та ін. представлені філософські, дидактичні та психологічні засади інтеграції.

Філософами, соціологами, педагогами і психологами вирішуються проблеми інтеграції у виробництві (економіці) (І. Козловська, О. Левчук, В. Миронов, В. Осипов, Н. Потехін, В. Турченко, І. Яковлев та ін.), філософії (В. Кремень, С. Клепка, Ю. Солонін, Д. Чижевський, В. Шкода та ін.), освіті (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Бібік, В. Ільченко, Т. Пушкарьова, В. Тименко та ін.), психології (Н. Вьюнова, Е. Зеєр, В. Зінченко, Г. Костюк, В. Моргун, О. Петровський та ін.) і мистецтві (М. Сова, Г. Шевченко, Б. Юсова та ін.). Актуальною постає проблема глобальної інтеграції освіти з соціальними підструктурами – культурою, суспільством у цілому, що торкається розгляду питань становлення і розвитку нового напрямку – філософії освіти (В. Зінченко, С. Клепка, М. Пахомов, В. Розін та ін.).

Ідея інтеграції знань є центральною у синергетиці, яка ініціювала становлення нової моделі освіти на основі нелінійного мислення (О. Князева, В. Аршинов, О. Балобанов, В. Буданов, Г. Шефер та ін.). У 70-х роках

минулого століття як результат міждисциплінарного напрямку в науці виникла синергетична традиція інтеграції.

У межах синергетики здійснюється теоретична реконструкція мимовільних процесів переходу систем різної природи – фізичних, хімічних, соціальних, економічних – від загального нестійкого стану до виникнення в них стабільних і організованих структур. У 1980 році вийшов переклад праці Г. Хакена «Синергетика», де це поняття характеризувалася як спільний цілісний; або кооперативний, ефект взаємодії великого числа підсистем. Пізніше у роботах І. Пригожина синергетичне вчення отримало глибоке природничо-наукове і філософське обґрунтування [350]. Наявність великої кількості літератури з питань синергетики не спрощує проблему ідентифікації даного феномена. Перехід до дослідження складних самоорганізованих систем вимагає нелінійного мислення. На основі наявних характеристик синергетики (Г. Хакен, І. Мітошін, І. Стенгерс) виділяють її стрижневі ідеї: а) ідею саморозвитку, яка допускає «народження» порядку з хаосу; б) ідею «колективного ефекту» («ефекту ансамблю»); в) ідею динамічної рівноваги, або, вірніше, динамічної нерівноваги. Узята сама по собі, кожна з них мало що несе нового. Але будучи синтезованими в концепції синергетизму, вони виділяються потужним інноваційним потенціалом. У випадку з синергетичною інтеграцією особливого значення набуває префікс «само»: акцент робиться на самоінтеграції людини. Тим самим інтеграція наділяється певним екзистенціальним змістом. Положення «человек есть то, что он сам из себя делает» (Ж. Сартр) у синергетичному прочитанні звучить: людина є те, що вона з себе робить шляхом самоорганізації.

Ідеї синергетики широко впроваджуються в педагогіку. Наукові знання на кожному історичному етапі розвитку науки синтезуються за допомогою наукової картини світу. У даний час з'явилася можливість створення єдиної еволюційно-синергетичної наукової картини світу на основі ідей нового міждисциплінарного напрямку теорії самоорганізації. В основі сучасної наукової картини світу лежить стихія взаємоперетворень,

різноманіття явищ, заснована на імовірнісних законах; вона значно точніше відображає діалектично суперечливу дійсність.

На фундаментальному рівні всі грані в природі виявляються умовними, бо для неї характерне стирання цих граней. Відповідно, зникають межі між традиційними природничими науками. У процесі створення нової картини світу принципово змінюється підхід до вивчення природи, тепер сам дослідник стає невід'ємною частиною створюваної ним картини. Сучасна еволюційно-синергетична картина світу виконує функції формування попереднього теоретичного бачення досліджуваного об'єкта, бере участь у постановці завдань і визначенні шляхів їх вирішення [317].

Сукупність ідей синергетики пояснює взаємодію загальної системи знань із навколишнім середовищем, де якій знання про людину виступає системоутворюючим принципом будь-якого знання про світ і дозволяє говорити про зміну способу пізнання світу як про нову взаємодію людини з природою. Синергетика розкриває єдиний механізм розвитку систем різної природи, виступає центром інтеграції природничонаукового і гуманітарного знання та слугує основою інтеграції педагогічних, психологічних та медичних складових у системі професійної підготовки логопедів.

У природничих і гуманітарних дисциплінах потрібно знаходити розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового і, поряд з традиційним використовувати мову синергетики, що дозволяє в подальшому створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу. Синергетика орієнтована на те, щоб виявити закони самоорганізації та еволюції складних систем будь-якої природи, незалежно від конкретної природи їхніх складових елементів. Саме цим визначається, перш за все, специфічна роль синергетики в системі освіти. Синергетика, маючи спочатку природничу основу, нині все більше набуває рис гуманітарності. Її позиції актуальні при осмисленні феномена людини і людської культури, в розгадуванні таємниць людської свідомості і мислення [317].

Поняття самоорганізації, хаосу і порядку, нелінійності та інтегративності знань починають широко використовуватися як у

природничі, так і в гуманітарних науках. Теорія самоорганізації активно розробляється в даний час у різних країнах багатьма науковими школами в найрізноманітніших аспектах (І. Пригожин, Г. Хакен, Ф. Варела, Е. Ласло, К. Майнцер, Б. Мандельброт, Е. Моран та ін.).

Синергетика, як нова парадигма, викликає зміни в способах постановки проблем та наукового дослідження, в концептуальній основі і моделях, в цілях і установках наукового пошуку. Нова якість у пізнанні досягається за рахунок використання нелінійного мислення та інтеграції досягнень різних наук при пізнанні світу та конструюванні образу світобудови.

У сучасній педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і, відповідно, інтегративного підходу – так, відомі сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізика, мережа теорій, картина світу [126, с. 356]. Охарактеризуємо деякі з них. Зокрема, холістська інтеграція спирається на принцип: «Ціле більше за суму своїх частин», є процесом становлення цілісності на основі визначення істотних взаємозв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами, внаслідок чого фіксуються інтегративні якості певного явища, об'єкта тощо. У цьому випадку інтеграція наукових знань трактується як асиміляція різноманітного емпіричного змісту в узагальнюючі теоретичні конструкції; як об'єктивний існуючий процес проникнення понять і теорій різних галузей знань. Інтеграція постає як теоретична реконструкція цілісного об'єкта на основі зворотного руху пізнання щодо редукції – зведення складного (цілого) до більш простого (елементарного) [163, с. 223]. В. Енгельгардт цей пізнавальний принцип назвав інтегративізмом. Відповідно до концепції В. Кузьміна, інтегративне знання розуміється як подвоєне знання, яке складається із звання «предметного» (про предмет сам по собі) та знання макросистемного (знання про функціонування предмета у відповідності із законами більшої системи).

Трансверсальна інтеграція «Все у всьому» базується на можливості констатації принципів, узагальнюючих структур, інваріантних у деяких галузях; взаємовпливу ідей і теорій, виникнення інтегрованих наук; переплетіння всіх елементів наукового знання і узгодження їх функцій у рамках усієї духовної культури. Поняття інтеграції застосовується для характеристики процесів організації знання, сутність яких полягає в об'єднанні галузей, вирішенні комплексних проблем, уніфікації, ущільненні, виникненні нових дисциплін на стиках теорій [163, с. 224].

Економічно-естетична інтеграція прагне переорганізувати знання за парадоксальним принципом «Ціле менше за суму своїх частин». Вона зводиться до ущільнення, стискування, спрощення, компактизації, конденсації знання з метою економії часу на його оволодіння і більш ефективного використання. Інтегроване знання – це своєрідне сконденсоване, легко засвоюване знання, очищене від «шумів», помилок, емоцій тощо. Така інтеграція відповідає критеріям естетичності, оскільки забезпечує «повідомлення якомога більшої кількості уявлень за якомога менший час» (Г. Біркгофф).

Отже, перші два трактування сутність інтеграції вбачають в об'єднанні знань у більш складні, інформаційно місткі комплекси. Лише третій спосіб цілеспрямовано вимагає від інтеграції «спрощення знання», полегшення процесу оволодіння інформацією. Серед усієї сукупності значень терміну «інтеграція», для освіти найбільш актуальне поняття інтеграції як форми організації знання з метою його ущільнення, компресії. Ми поділяємо позиції С. Клепка щодо доречності виділення феномену інтегративної освіти, тобто освіти, яка має багато центрів і напрямів інтеграції в процесі навчання – холістського, трансверсального й економічно-естетичного, які взаємодіють між собою чи відштовхуються на основі принципу компліментарності (Г. Гранатов) і яка не ігнорує жодного типу інтеграційних процесів.

У сучасній науковій літературі різні аспекти дослідження проблеми інтеграції представлені достатньо широко. Зокрема, В. Енгельгардт спробував з'ясувати природу інтеграції та визначив «інтегратизм» як шлях від простого до

складного у пізнанні явищ [470]. Учений визначає три ступені інтеграції частин і цілого: а) виникнення системи зв'язків між частинами; б) втрата частинами своїх початкових ідентифікаційних якостей при входженні до складу цілого; в) поява у виникаючої цілісності нових властивостей, обумовлених як властивостями частин, так і виникненням нових систем міжчастинних зв'язків.

У науковій літературі розглядаються генетичні аспекти інтеграції, запропоновані підходи до виділення об'єктивних основ, умов та факторів інтеграції знань. Розкриваючи природу взаємин природних і суспільних наук, Ю. Шрейдер зазначає, що головне – не співпраця незалежних партнерів, а взаємне «проростання», або «тісний симбіоз організмів» [234]. Г. Гачев піднімає проблему впливу гуманітарних дисциплін на розвиток природознавства та здатність гуманітарного знання «дати образ Цілого», що постає як центральна проблема [234].

У контексті нашого дослідження актуальним є визначення напрямку інтеграції, спрямованого на взаємодію природничих, професійних і гуманітарних дисциплін. Розшарування наук веде до деформації світогляду людини, негативно впливає на її виховання та професійну підготовку.

Традиційна педагогічна парадигма формувалась не лише під впливом ідей, сформульованих Я. Коменським, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї та іншими мислителями. Упродовж кількох епох, як зазначає більшість науковців, вона постійно збагачувалась інноваціями, але завжди мала системний характер [80; 213; 217; 466; 467]. Основними характеристиками традиційної (науково-технократичної, або раціональної) парадигми є:

- лінійний характер навчання (без можливості повернутися назад і розглянути ту саму проблему, але на вищому рівні);
- орієнтація на досягнення якнайшвидших результатів (оцінки та рейтинги є самоціллю, не використовуються для прогнозування і передбачення навчальних досягнень);
- створення ситуацій, коли вміння аргументувати власні думки фактично заперечується регламентацією діяльності того, кого навчають

(студента розглядають як об'єкт впливу, яким можна керувати за допомогою зовнішніх стандартів і нормативів);

- логічний розподіл та послідовність у викладенні окремих предметів (предметоцентризм), догматизація знань;
- централізований контроль над ресурсами (навчальними планами та програмами, методикою та тривалістю навчання);
- авторитарний тип мислення та відносин (у системі «педагог – студент» існує нерівність; фактично не визначено пізнавальну ініціативу з боку учнів, а їхні безпосередні живі інтереси розглядають як прояви стихійності та дезорганізованості) [367, с. 6].

Взаємодія учасників педагогічного процесу може здійснюватись у активних формах, але будується за принципом інформаційного повідомлення. Технології, притаманні традиційній парадигмі, досить різноманітні – від репродуктивних до інтерактивних. Їм властивий загальний підхід: із найбільшою точністю «ввести» нормативний зміст у свідомість і поведінку вихованця і забезпечити його найбільш наближене і повне засвоєння та відтворення на момент оцінювання з урахуванням готовності чи неготовності виконувати певну соціальну функцію [335].

Проаналізувавши практику функціонування систем освіти кількох країн світу, Ф. Кумбс дійшов висновку, що традиційне навчання вичерпало свої можливості [213]. Криза освіти, як зазначають О. Долженко і В. Шатуновський, має значні креативні можливості. Процес розвитку не є одностороннім, не є лінійним накопиченням нових і нових якостей. Криза з'являється як результат існуючих розбіжностей між реальним і очікуваним. Кризовий стан закінчується визнанням наявності нової якості, яка раніше не враховувалась. Визначення цієї якості веде за собою перебудову свідомості, приводить її у відповідність з тією новою реальністю, у рамках якої розгортається практика людини [122, с. 11].

Ідея інтеграції як основа отримання найточніших уявлень про загальну будову світу знаходять відображення в концепції сучасної шкільної



освіти та в концепції професійної підготовки спеціалістів. Провідною тенденцією розвитку і вдосконалення змісту освіти С. Гончаренко називає його гуманітаризацію, що передбачає «...інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, у єдину наукову картину світу» [94, с. 9].

Визначення змісту освіти вже є, власне, важливим інтеграційним процесом у системі сучасних знань, адже він являє собою відбір уповноваженими суспільством експертами тих елементів знань, які, на їхню думку, найповніше характеризують світ знань і оволодіння якими необхідне для успішності особистості [163, с. 252]. У процесі такого відбору відбувається перетворення складної системи, при якому вона розглядається як більш проста система. У процесі укрупнення відбувається об'єднання, інтеграція понять, теорій. Визначення змісту освіти впливає на процеси організації наукового знання.

*Поліцентричну інтеграцію* знань можна визначити як особливість освіти ХХІ ст., яка базується навколо таких інтеграційних центрів – мови, математики, філософії, технології, медицини, психології та ін..

Поліцентрична інтеграція у змісті освіти виявляється в таких формах:

а) внутріпредметна інтеграція – впорядкування дисциплінарної галузі знань на основі ядра технологічних умінь та звичок мислення необхідних для успішної діяльності у «галактиці» цієї дисципліни;

б) «експансіоністська» інтеграція – реалізація інтегративного потенціалу певної галузі змісту освіти в міждисциплінарних процесах взаємодії наукового знання;

в) філософська інтеграція – реалізація дисципліною її автономного філософського компоненту;

г) інформатизаційна інтеграція – оволодіння знаннями й технологічними вміннями за допомогою сучасних інформаційних технологій;

д) технологічна інтеграція – оволодіння знаннями і вміннями передусім для ефективного використання сучасних суспільних і особистісних технологій з метою задоволення власних і суспільних потреб;

є) особистісно зорієнтована інтеграція – створення індивідом власної, неповторної організації знання, формування інтегративного (трансверсального) розуму, здатного до особистісного самовизначення, до вільної життєтворчості, до соціально-психологічної інтеграції з якнайширшими спільнотами людства [163, с. 252].

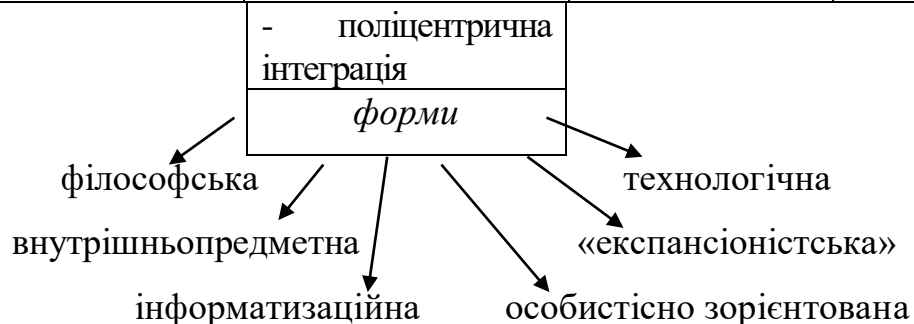
Кожна з цих форм інтеграції повинна враховуватися при формуванні філософії конкретної школи, виробленні змісту освіти, підготовці спеціалістів за певним напрямом і спеціальністю, розробці програм, складанні підручника та ін.

Таким чином, за напрямом дії, ступенем, субмеханізмами, видами можна виділити основні властивості інтеграції в освіті (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Інтеграція в освіті

ступені	напрями	види інтеграції	субмеханізми
- виникнення системи зв'язків між частинами; - втрата частинами своїх початкових ідентифікаційних якостей при входженні до складу цілого; - поява у виникаючої	- холістський, - трансверсальний, - економічно-естетичний	сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована	закон, метафізація, мережа теорій, картина світу
- цілісності нових властивостей, обумовлених як властивостями частин, так і виникненням нових систем міжчастинних зв'язків			



Філософське осмислення передбачає і судження про цілісний світ із високим рівнем узагальнення, знаходження того значення, яке фахова підготовка має як частина цілого – всього життя людини, її розвитку або всього суспільства. Осягнути інтегративні процеси в освіті в цілому означає «охопити» її у двоєдності матерії та її відбиття. Однак єдність цих підсистем системного цілого передбачає їх відмінності, а тому і вивчення взаємовідношень між ними. Їх відображення у свідомості людини становить завдання *інтегративного мислення* – «мислення, здатного оперувати загальними фундаментальними закономірностями, інтегрувати і обґрунтовувати на їх основі явища дійсності, закони різних наук» [57, с. 42].

Отже, *інтеграторами* всієї системи знань виступають діалектичний світогляд, методологія, логіка, на основі яких формується стиль мислення і, тим самим, інтенсифікується процес розвитку знання. Цей процес обумовлюється збігом діалектизації та логіки мислення вчених із логікою досліджень, відповідаючи логіці об'єкта пізнання. Відтак, слід наголосити на зростаючій ролі філософії як найвищої форми інтеграції, об'єднанні знань у зв'язку з необхідністю відображати цілісність об'єктів в умовах їх комплексного пізнання.

У процесі підготовки дефектологів комплексні підходи до вивчення предметів професійно орієнтованого циклу, що передбачає всебічне їх охоплення (з урахуванням багаторівневості та різноманіття дисциплін), висувають складне завдання здійснення синтезу та інтеграції набутих знань і їх відображення як цілісного утворення. При цьому пізнання педагогічних, психологічних і медичних дисциплін у фаховій підготовці має відповідати філософському тлумаченню цілого, його розгляду не як суми частин (простого сумування у вивченні певного об'єкта та явищ), а як створення цілісної теоретичної картини професійних знань і вироблення на цій основі конкретних наукових і методичних рекомендацій для реалізації цих знань на практиці. Тому виникла потреба в розробці концептуального апарату, логіки і методології інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових та їх

комплексного вивчення, засобу «зведення» різних «часткових» моделей оволодіння знаннями з різних дисциплін у цілісну систему.

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Сучасна стадія розвитку наукового мислення характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об'єкти, явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Тож інтеграція як вимога об'єднання у ціле якихось частин чи елементів «вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу» [133, с. 14].

Отже, сьогодні ідея інтеграції змісту навчання приваблює багатьох вітчизняних та зарубіжних учених і вчителів. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Таке її розуміння дозволило науковцям висунути нову освітню парадигму.

У трактуванні О. Данилюка вона окреслена наступним чином: оскільки існуюча освіта предметоцентрична, тобто реалізується принцип внутрішньо-предметної інтеграції, а інтеграція складає основу будь-якої освітньої системи, то перехід освіти в сучасних умовах на якісно новий рівень, по суті, є рухом від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції. Такий перехід передбачає не зміну, а доповнення одного принципу іншим [106, с. 25-26]. Автор спрогнозував подальші перспективи використання інтегративної основи в навчанні, що дозволить у майбутньому сформувати якісно нову систему – інтегральний освітній простір, який надбудується над предметною системою і повністю збереже її у якості своєї функціональної основи.

Тому сьогодні ще з більшою актуальністю постала проблема вибору напряму побудови та розмежування навчального матеріалу. Серед їх різноманіття з вирішенням проблем інтегрованого навчання пов'язані три основні напрями навчання: педоцентричний, предметоцентричний, змішаний [153, с. 42].

Педоцентричний напрям базується на ідеях ліквідації навчальних предметів та запровадженні комплексності як універсальної системи. На цій підоснові існують такі системи навчання, як проблемно-комплексна та

модульна. Другий напрям заснований на непохитному існуванні предметного принципу, де інтеграція є засобом розв'язання проблем у структурі змісту окремих предметів. Змішаний напрямок ґрунтується на положенні про діалектичну взаємопов'язаність предметоцентризму й інтеграції, які є взаємообумовленими. Предметоцентризм є зовнішньою формою внутрішньо-предметної інтеграції. Змішаний напрям передбачає поєднання предметного й інтегрованого навчання, де інтеграція виступає як шлях модернізації освіти, посилення її теоретичних основ на базі загальнонаукових ідей [320].

В останні роки, в процесі розвитку теорії та практики використання інтегрованого підходу, зусиллями науковців та педагогів-практиків запроваджується система інтегративно-предметного навчання. Її принципами є: орієнтація навчання на сучасні вимоги суспільного розвитку, формування цілісної системи знань, єдиної картини світу, наукового світогляду, поєднання інтегративного й диференційованого підходів до навчання, безперервність освіти та її вихід на рівень професійної освіти [94, с. 13-14].

Однак предметна система навчання має і низку суттєвих недоліків. По-перше, це предметоцентризм, який призвів до розрізненого, автономного, слабо пов'язаного функціонування сукупності навчальних предметів, що, у свою чергу, призводить до розмежованості навчальних знань. Зазначимо, що головна ознака системності знань – це їх цілісність. Насамперед, системність знань у навчальних предметах пов'язана з термінологічним і понятійним перенасиченням, невизначеністю, незафіксованістю та надмірністю обсягу фактичного навчального матеріалу і рівня його складності, що в результаті провокує невисокий темп вивчення навчальних предметів і перевантаження студентів.

Крім того, на нашу думку, спроба кожний навчальний предмет подати як систему навчальних знань спричинить наступне: споріднені навчальні предмети (наприклад, психолінгвістика і психологія мовлення, онтопсихолінгвістика), зазвичай, дублюють один одного. Дублювання навчального матеріалу призводить до збільшення терміну навчання і втрати інтересу студентів до тієї навчальної дисципліни, що дублює попередню.

Необхідно зауважити, що через різноманітність навчальних предметів у ВНЗ України, їх значну кількість та обсяг різнопланового за складністю і призначенням навчального матеріалу виникає певна еклектичність у системі навчальних знань, перевантаження пам'яті студентів і неможливість реального засвоєння навчального матеріалу всіма студентами.

Таким чином, якщо навчальний план побудовано за предметним принципом – створюється небезпека ізоляції у свідомості студента змісту одного предмета від іншого, навичок і вмінь, які даються одним навчальним предметом від специфічних навичок і вмінь, що формуються під час вивчення іншого. Ми поділяємо думку І. Козловської про те, що багатопредметність породжує різний підхід до трактування спорідненого навчального матеріалу, несинхронність вивчення окремих тем, порушення наступності у викладанні предметів [176, с. 117]. На нашу думку, виправити становище можна, пов'язавши дисципліни між собою через міжпредметні зв'язки, однак, за нашим баченням, це важка та неефективна робота. Такої ж думки про міжпредметні зв'язки й І. Козловська: «Ця гігантська робота задалегідь приречена на низький коефіцієнт корисної дії» [176, с. 109].

Отже, інтеграція ізоморфно відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства. Як процес створення цілісної й багатовимірної картини світу набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти. Водночас, не можна не визнати релятивізму науково-педагогічних позицій щодо цього явища, яке стимулює теоретичні та прикладні розробки, насамперед технологічні, що забезпечуватимуть не лише змістову, а й процесуальну сторону навчання, виховання і розвитку учнів і студентів на засадах інтеграції.

Виникає необхідність у розумінні інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів як процесу переходу від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції, що передбачає створення нового інтегративного освітнього простору в межах сучасної освітньої парадигми.

## **1.5. Теоретико-методичні основи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів**

Важливе значення для продуктивного засвоєння студентами знань, умінь, навичок і для їх творчого особистісного розвитку має встановлення тісних зв'язків не тільки між розділами одного предмета, що вивчається, а й між різними дисциплінами також. Сучасний процес інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, що виступає як гносеологічне явище, форма єдності професійно орієнтованих знань, модель пізнання образу світу, зв'язотворний чинник в організації освітніх систем, характеризується різноманіттям рівнів, форм, типів, видів і, відповідно, множиною детермінаційних кореляцій між ними. Їх взаємозумовленість і взаємозалежність визначають багатоаспектність розгляду феномена, що досліджується. Ґрунтуючись на аналізі наукових праць багатьох відомих учених-педагогів, В. Сидоренко зазначив, що інтеграційні процеси стають неминучим явищем у сучасній педагогіці і дидактиці зокрема, що ідея синтезу психолого-педагогічних знань є головною умовою формування цілісної теорії навчання та виховання. При цьому, як стверджує вчений, повинна бути знайдена системоутворювальна основа, обґрунтована в дидактиці на трьох рівнях: методологічному – інтеграція законів, закономірностей, принципів розвитку особистості (інтеграція в педагогіці); дидактичному – інтеграція ідей, закономірностей тощо (інтеграція дидактичних теорій); прикладному – інтеграція змісту навчальних дисциплін, методів і способів навчання й виховання [384].

Дослідники проблем інтеграції (С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, І. Козловська, М. Сова та ін.) виокремлюють чотири форми дії механізму інтеграції: 1) горизонтальна (розкривається зв'язок наукових галузей усередині великих комплексів наук, наприклад, природничих, технічних тощо); 2) вертикальна (інтегруючий вплив наук від більш загальних до проміжних і потім до тих, які безпосередньо пов'язані з виробництвом); 3) зовнішня (зв'язок

між галузями знань під час утворення навчальних комплексів); 4) внутрішня (ця форма дії характеризується взаємним проникненням напрямків наукових знань у кожній окремій науці) [93; 148; 162; 176; 403].

Тим самим уможлиблюється розкриття інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки як цілісної системи і логічним стає використання заснованого на її засадах підходу до аналізу цього процесу, зокрема, його структури й внутрішньої організації. Тому доцільним є визначення класифікаційних характеристик і універсальних форм зв'язку педагогічної, психологічної і медичної складових – взаємодії, міждисциплінарності, комплексності, синтезу, редукції, холізму цілісної системи професійно орієнтованих знань, що виражають внутрішню структурну єдність всіх її елементів і властивостей а також різноманіття форм, зв'язків і відношень цієї системи з іншими оточуючими системами.

Взаємодія як філософська категорія виступає початковою формою інтеграції, як і будь-якої цілісної системи. У науковій літературі цей процес тлумачиться як вплив об'єктів один на одного та їх взаємна зумовленість, універсальна форма зміни станів об'єктів або їх взаємоперехід, виникнення нового об'єкта в результаті перетворення іншого. Взаємодія є видом безпосереднього чи опосередкованого зовнішнього та внутрішнього відношення, зв'язку, оскільки властивості об'єкта можна пізнати, як правило, лише у процесі його взаємодії з іншими об'єктами. Вона визначає існування і структурну організацію матеріальної системи, її властивості, об'єднання з іншими об'єктами в систему вищого порядку [439].

У контексті інтеграції взаємодія виступає як *інтегруючий чинник*, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, що вимагає аналізу поняття взаємодії у зв'язку з поняттям структури об'єкта [176]. Для будь-якої якісно визначеної системи є характерним свій, особливий тип взаємодії, причому в деяких випадках притягуються подібні, а в інших – протилежні начала. Однак, «на перший план виступають взаємодії, в основі яких



лежить принцип (комплементарності, взаємного доповнення начал, які мають неоднакові (у граничному випадку – протилежні) властивості) [471, с.101].

За конкретно-предметним змістом взаємодія поділяється на речовинну, енергетичну та інформаційну, що виступає умовою існування самого процесу виникнення явищ і систем явищ. Взаємодія явищ та елементів, які утворюють певні системи, обумовлює загальний зв'язок явищ, причому доцільно розрізняти зв'язки зовнішні та внутрішні, суттєві та несуттєві. Якщо розглядати «ступені руху за результатами зв'язаності наукових понять у напрямі утворення цілісної концептуальної системи» [231, с. 145], то можна виділити такі рівні взаємодії, як *координація, кооперація та комплексність, комплементарність*. Нові сполучні ланки між науками можуть мати в основі не лише об'єктивну єдність знань, а й використовувати взаємопроникнення на різних рівнях, таких як взаємообмін конкретними даними, використання понятійного апарату чи специфічної мови, обмін пошуковими методами тощо. Процеси взаємопроникнення ідей, методів і структурних елементів наук і виробництва є характерною особливістю сучасної епохи [176, с.41]. З цих позицій І. Козловська розкриває взаємодію систем знань як спільне різнонаукове відображення теоретичних і практичних об'єктів [176]. Інтегративні процеси супроводжуються виникненням міждисциплінарних проблем, «які вимагають для свого розв'язання асиміляції концептуального апарату та методології різних наук» [151, с.7].

Отже, взаємодія є основою всезагального зв'язку і взаємозумовленості явищ та об'єктів, причиною руху і розвитку. Її виявом виступають: причинні відношення, залежність системи від її попереднього стану, від впливу оточення, зв'язок між властивостями об'єкта, зворотний зв'язок у всіх саморегулюючих системах.

Із гносеологічної точки зору, взаємодія в цілісній системі знань є процесом взаємовпливу, взаємозв'язку і взаємовідношень між поняттями, ідеями, теоріями, концепціями, методами пізнання, універсальною формою їх розвитку і оновлення. Взаємодія супроводжується взаємним відображенням логіко-гносеологічних структур знання, в результаті чого вони зазнають певних змін.

У сучасному знанні виокремлюються дві основні тенденції щодо вивчення взаємодіючих систем. Перша – вивчення систем взаємодії конкретних об'єктів і явищ. Дослідження організації конкретних систем передбачає використання інтегративного підходу. З цієї точки зору необхідним є віднайдення механізму управління функціональними системами, здатного забезпечити зворотний зв'язок, переробку інформації, виробити коригуючі впливи і способи їх реалізації. За умов інтегративного підходу конкретні об'єкти і явища беруться як такі, в їх цілісному вигляді, розглядаються функціональні системи, всередині яких виявляється дія різних за якістю законів. Друга тенденція – вивчення систем як абстрактних взаємодій об'єктів і явищ за окремими властивостями. При такому підході аналіз системи має ґрунтуватися на якісно однорідних законах; розглядається не система об'єктів і не об'єкти як система, а система взаємодій, кожна з яких визначається специфічними для неї законами, виникає з попередньої форми взаємодії, містить у собі цю форму і в процесі свого розвитку поступово перетворює її згідно з власною природою. Тому аналіз цілісності системи передбачає розгляд кожного її компонента в тих відношеннях, якими вони пов'язуються з іншими компонентами. Звідси предметом наукового аналізу має бути не ізольований об'єкт, а взаємодіюча система.

Ми поділяємо думку М. Сови про те, що взаємодіючі системи мають статичну або динамічну структуру. При дослідженні статичної структури розглядається система, виокремлена для конкретного аналізу з урахуванням того, що вона сама – компонент (полнос) більш складної системи. Використовується і зворотний хід розгляду – розпад вихідної системи на полюси, що її утворюють, котрі самі є системами зі складною організацією [403].

Статична структура взаємодіючих систем у контексті даної проблеми є найбільш зручною при засвоєнні професійно орієнтованих знань і становить горизонтальний вимір інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Динамічна структура, на нашу думку, точніше відображає діахронічний аспект інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань, її вертикальний вимір. Динамічна структура пов'язана з рухом через науковий простір у часі, що сприяє встановленню генетичних зв'язків між освітніми, психолого-педагогічними, медико-біологічними, культурно-історичними та ін. явищами і процесами, створенню моделей діахронічного руху наукової думки.

Динамічна структура взаємодіючих систем, як зазначає М. Сова, складається з міжкомпонентних і внутрішньоконпонентних взаємодій. Міжкомпонентна (зовнішня відносно даних полюсів) взаємодія передбачає переорганізацію (зміну форми) структур компонентів засобом особливих внутрішніх (відносно даних компонентів) взаємодій.

Поняття зовнішніх і внутрішніх взаємодій відносні, вони визначаються вибором вихідної системи. Внутрішні зв'язки стають зовнішніми, коли розглядають компонент цієї системи як самостійну систему [403].

Функціонування взаємодіючої системи, за висновком М. Сови, здійснюється шляхом постійних переходів процесу в продукт і, навпаки, продукту в процес. Виникаючи як наслідок процесу, продукти взаємодії перетворюються в умови нового процесу, здійснюючи таким чином зворотний вплив на подальший хід взаємодії і стаючи, разом з тим, етапами розвитку [403].

За своєю природою і структурою процеси взаємодії значною мірою відрізняються від процесів розвитку. Розвиток «розтягнуто» в часі – майже до нескінченності; а взаємодія «стиснена» у часі – до визначеної межі.

Будь-який акт взаємодії є поліморфним і складається, щонайменше, з трьох елементів: зовнішнього (якщо його прийняти за вихідний), внутрішнього і знову зовнішнього. Акт взаємодії не здійснюється безпосередньо у межах однієї форми. Безпосередній зв'язок опосередковується переходом однієї форми в іншу, тому лише загальна сукупність низки перетворень дає ефект у межах однієї форми [403].

Із розвитком матеріальних систем і переходом їх до форм вищого рівня організації відбувається процес ускладнення форм взаємодії і

взаємозв'язків між об'єктами, поява якісно нових видів руху. Ця закономірність є всезагальною і знаходить своє відображення як у суспільстві, так і в науці, знанні, мистецтві.

У процесі взаємовідношення між галузями знань виділяють різні їх види, зокрема: об'єднання в одну теорію чи науку описово-емпіричних галузей, які були перед тим відносно самостійними; взаємодія розвинутих фундаментальних наук, що веде до утворення наукової картини світу; взаємозв'язок між теоретичними дисциплінами та науковими картинами світу на основі загальних, логічних, математичних, кібернетичних та інших методів; взаємодія галузей знань із науковими картинами світу та філософією. Тому зв'язки між науками визначаються різноманітними факторами: предметом науки, властивостями і відношеннями об'єктів, методами й умовами пізнання об'єктів наук, цілями наук тощо.

Взаємодія наук, таким чином, є проявом більш загальної закономірності, «властивої розвитку не лише природознавства, суспільства і техніки, але й управління і виробництва як окремо, так і у їх зовнішньому та внутрішньому взаємозв'язку і цілому ряді інших природничих та соціокультурних феноменів» [16, с. 61].

Розкриваючи сутність *медико-психологічної і педагогічної взаємодій*, зазначимо, що вони становлять різноманітні процеси дії одних явищ на інші, їхні взаємозв'язки, взаємовплив, взаємоперехід між елементами розвиваючих систем, різні форми взаємодії елементів всередині освітньої галузі даної епохи або сучасної освіти з минулим.

Існують численні форми взаємодії між науками. Серед них – генетичні, змістові, формальні, морфологічні, структурні, функціональні, динамічні, статичні тощо.

Необхідність виявлення структурної специфіки *медико-психологічної і педагогічної взаємодій*, встановлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами наукових систем, завдяки яким виникають якісно нові інтегральні утворення, зумовлюють потребу класифікації форм взаємодії в освітніх системах. Їх можна розподілити на внутрішні та зовнішні.

До внутрішніх форм взаємодій належать такі, де взаємодія між дисциплінами відбувається всередині певної дисципліни (між традиціями, науковими течіями, філософськими концепціями, темами та ін.).

У зовнішній формі взаємодія здійснюється між окремими науками; між спорідненими науками на основі міжпредметних зв'язків.

Тлумачення взаємодії наукових дисциплін передбачає умовне проведення двох «зрізів», які дозволяють досягнути структурну цілісність світу. Перший зріз пов'язаний із природою цілісності наук, вирізненням змістового рівня предметних взаємодій, другий – процесуального. Змістовий рівень ґрунтується на внутрішніх – генетичних, морфологічних і функціональних – властивостях. Визначальним чинником досягнення загального взаємозв'язку предметних явищ є міра досягнення загальних закономірностей розвитку, діалектики єдності педагогічного процесу та його різноманіття. Процесуальний рівень відображає зовнішні зв'язки: організаційну структуру предметних взаємодій, технологію їх функціонування (рис. 1.1).

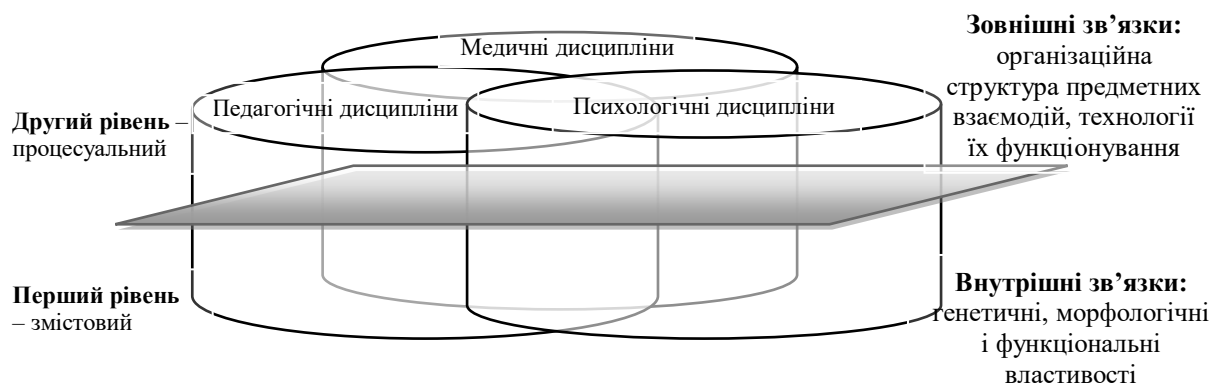


Рис. 1.1. Взаємодія на основі міжпредметних зв'язків

На увагу заслуговує інший підхід до класифікації предметних взаємодій за рівнями. Даний феномен пропонується спостерігати на таких рівнях: наукових шкіл, окремих науковців, наукових течій, напрямів, стилів і, насамкінець, на рівні епох. Прикладом взаємодії на рівні наукових шкіл є вплив Московської та Ленінградської психолінгвістичних шкіл на становлення сучасної психолінгвістики; на рівні наукових течій – вплив

біхевіоризму на формування науково-теоретичних концепцій щодо механізмів і моделей виробництва і сприйняття мовлення; на рівні епох – вплив діяльності мислителів античних часів на подальший розвиток науки (загальної і спеціальної педагогіки).

У педагогічному процесі, спрямованому на досягнення інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, доцільно застосовувати всі зазначені форми взаємодії, що уможливорює розгляд професійних знань у системній цілісності, встановлювати міжпредметні зв'язки й відношення як між предметно-змістовими, структурними елементами знань, так і способами корекціо-педагогічної діяльності. Це дозволяє вдосконалити функціонування системи професійно орієнтованих знань, механізму педагогічного впливу на всебічний розвиток особистості студента.

Тенденція до єдності взаємодіючих систем є однією із загальних закономірностей, що виявляється у таких корелятивних феноменах, як загальнонауковість, міждисциплінарність. Серед них на увагу заслуговує поняття *міждисциплінарності*, яке виражає багатопланове переплетіння проблем, предметів, методів пізнання у різних галузях наукових знань.

Міждисциплінарність передбачає використання певних понять, які є спільними для різних наук, а також кооперацію різних наукових галузей (прикладомі міждисциплінарних досліджень є синергетика, когнітологія, комп'ютерна наука тощо). У понятті міждисциплінарності можна виокремити кілька значень, що характеризують її як узгодження мов суміжних чи віддалених дисциплін, як перенесення евристичних моделей з однієї науки в іншу, як взаємодію кількох дисциплін при вирішенні певних проблем (екологічних, соціальних, штучного інтелекту тощо), як самоорганізовану комунікацію [62, с. 331-340]. Ці значення є взаємодоповняльними, вони дають змогу окреслити різні аспекти і прояви міждисциплінарності.

В історії наукового пізнання дисциплінарна організація мала ключове значення на етапі становлення різних наук як окремих, автономних сфер пізнання.

Однак міждисциплінарні впливи виявлялись навіть на цьому етапі і здебільшого мали вигляд запозичень пізнавальних схем із більш розвинутих наук.

З часом міждисциплінарна взаємодія набула значно більш різноманітного характеру. По-перше, перенесення концептуальних схем з однієї науки в іншу набуло характеру взаємного запозичення, а не односпрямованого переносу з більш розвинутих наук до менш розвинутих. Адже методи, що пов'язуються з соціальними науками, знайшли своє застосування у природничих. По-друге, дослідження складних об'єктів, які неможливо віднести до компетенції якоїсь однієї науки, передбачає тісну співпрацю кількох наукових дисциплін.

Поняття «міждисциплінарність» вживається у різних значеннях та диференціюється на поняття власне «міждисциплінарність», «полідисциплінарність» і «трансдисциплінарність». Розрізнявальні засади цих понять детально проаналізовано в роботах російських учених О. Князевої та С. Курдюмова [164, с. 341-357]. Зокрема, О. Князева «міждисциплінарність» визначає як «перш за все кооперацію різних наукових областей, циркуляцію загальних понять для розуміння деякого явища. Полідисциплінарність є характеристикою такого дослідження, коли будь-який феномен чи об'єкт вивчається одночасно і з різних боків кількома науковими дисциплінами. У такому випадку лише окреслюється можливість діалогу між науками, адже, незважаючи на спільність об'єкта, кожна наука має свій окремий предмет дослідження. Трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, котрі йдуть «через», «крізь» дисциплінарні кордони, виходять «за межі» конкретних дисциплін» [165, с. 373-374]. Трансдисциплінарність передбачає вихід досліджень за дисциплінарні межі, коли відбувається перенесення дослідницьких схем із однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проектом для кількох відмінних галузей знання. Тут взаємодія між різними науками є тіснішою, оскільки відбувається не просто вивчення спільного об'єкта з різних точок зору, а принципово новий тип досліджень, неодмінною умовою якого є взаємодія між науками, яка

передбачає узгодження методологічних засобів (нейрофізіологія, нейролінгвістика, нейропсихолінгвістика тощо).

Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою, а не єдину пізнавальну модель. «Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить в полі- і трансдисциплінарний комплекс, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита щодо нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, до реалізації спільних дослідницьких проєктів. Замкнута, бо вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати свої прогресивні й найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії» [164, с. 347-348]. Таке розуміння нагадує концепцію еволюційної епістемології (передусім, Поппера), де науковий прогрес постає як зміна і взаємодія різноманітних теорій, а не рух до єдиної правильної моделі.

Отже, на сучасному етапі міждисциплінарність існує у досить широкому діапазоні: від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цільових напрямів і утворення «стикових» концепцій і навіть дисциплін. Це відбувається в тому випадку, коли міждисциплінарне дослідження утворює стає ядро, яке не піддається розчленуванню на традиційні «дисциплінарні частини», з'являється новий понятійний апарат і нове комплексне бачення предмета вивчення. Тоді та галузь знання, котра вважалась міждисциплінарною, стає повноправною дисципліною.

Міждисциплінарність, таким чином, слугує обов'язковим фоном при аналізі складних процесів диференціації та інтеграції, які мають взаємопов'язаний перебіг у сучасному науковому пізнанні.

Розвиваючи в контексті гносеологічного біному «об'єкт пізнання – предмет дослідження» висунуте Б. Кедровим положення («один предмет вивчається відразу багатьма науками, і одна наука вивчає відразу різні предмети»), сучасні дослідники виділяють такі типи конвергентно-дивергентних процесів:



1.1. Розшарування єдиного об'єкта однієї науки на численні предмети дослідження різних наук;

1.2. Перекриття або зрощування об'єктів пізнання різних наук, що раніше мали чітко окреслені (іноді далекі одне від одного) предмети дослідження;

2.1. Розгалуження однієї проблеми на декілька відносно самостійних питань;

2.2. Об'єднання декількох відносно самостійних питань в одну загальну порубіжну проблему;

3.1. Використання методу дослідження однієї науки для вивчення предметів і об'єктів численних інших наук;

3.2. Використання методів дослідження численних наук для вивчення предмета або об'єкта однієї науки;

3.3. Формування комплексного методу, що концентрує в собі дані численних наук про один складний об'єкт.

Серед зазначених типів на особливу увагу заслуговують епістемологічні процеси, позначені 1.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3. Вони є або потенційно можливими (1.2, 2.2), або актуально реалізованими (3.1, 3.2, 3.3) формами інтеграції [160, с. 80].

Розвиток різних форм інтеграції здійснюється на основі міждисциплінарних зв'язків, скоординованих і субординованих між науковими напрямами.

Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки є відображенням у змісті дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно існують у природі й пізнаються сучасними науками; тому міждисциплінарні зв'язки слід розглядати як еквівалент міжнаукових. Вони виступають конкретною формою загального методологічного принципу системності, що детермінує особливий тип розумової діяльності – системне мислення. Міжпредметні зв'язки відносять до багатовимірних системних об'єктів пізнання.

Реалізація в навчальному процесі міжпредметних зв'язків проходить у кількох напрямах: здійснення дидактичних принципів та правил навчання,

оволодіння окремими науковими поняттями та їх системою з метою формування в учнів світогляду, здійснення політехнічної підготовки учнів та підготовка їх до трудової діяльності [405].

Г. Біленький під міжпредметними зв'язками розуміє «таку єдність цілей, функцій змістових і структурних елементів предметів, яка, будучи реалізованою у навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, виробленню узагальнених умінь і, у кінцевому підсумку, – формуванню цілісного світогляду, всебічному і гармонійному розвитку особистості».

За своєю сутністю дана категорія має поліфункціональну комплексну педагогічну природу, а це означає, що встановлення міжпредметних зв'язків приводить до якісних змін не тільки у змісті навчання, але й у системі методів і організаційних форм. У результаті формування знань на міжпредметній основі підвищується їх світоглядне значення, зростає пізнавальний потенціал студентів, об'єктивно розширюються можливості реалізації розвивальних, освітніх і виховних функцій навчання.

Зауважимо, що міжпредметні зв'язки виражають найбільш загальні й важливі напрями взаємозв'язків педагогічних, психологічних і медичних наук, теорії і практики, відображених у змісті педагогічної освіти. Тому їх можна розглядати як дидактичну умову забезпечення системності змісту освіти, викладу навчального матеріалу, створення комплексних проектів та організації пізнавального процесу.

Міжпредметні зв'язки передбачають наявність певних структур, які у педагогіці здобули назву блоків. Вищеназвані зв'язки мають багатоступеневу структуру, обумовлену численністю елементів змісту освіти. Розробка дидактичних основ цієї проблеми дає змогу визначити такі рівні (елементи) структури міжпредметних зв'язків: між навчальними предметами для підготовки фахівців за професіями; між предметами різних циклів; між предметами одного циклу; між предметами підциклів; між розділами і темами різних предметів; між знаннями і способами діяльності, що складають зміст навчальних дисциплін; між поняттями,

законами, теоріями і фактами різних навчальних предметів; між видами діяльності (практичними, лабораторними, суспільно-організаційними тощо).

Згідно з викладеним, зазначимо, що в основу цієї структури покладено систему змісту освіти у вищій школі. На кожному рівні комплексні міжпредметні зв'язки ускладнюються не тільки за формою, а й по суті. Більш низький за рівнем зв'язок є частковим по відношенню до того, який стоїть вище. На особливу увагу заслуговує останній рівень, що є інтегральним для всіх попередніх та передбачає полідисциплінарність і трансдисциплінарність. Логіка розташування навчального матеріалу, таким чином, дозволяє встановити багатоступеневість у досягненні його основних елементів. На кожному рівні студенти мають засвоїти і, при необхідності, вміти використати на практиці комплекс зв'язків. Вони ґрунтуються як на прямій послідовності, так і на зворотній, передбачають вихід досліджень за межі конкретних дисциплін, оскільки в освіті практична діяльність може випереджати вивчення теорії з метою продуктивного засвоєння знань.

Вирішення проблеми міжпредметних зв'язків, природно, потребує розгляду питання їх класифікації, що відображає закономірності розвитку класифікованих понять, дає змогу глибоко розкрити зв'язки між ними, сприяє створенню науково-практичних передумов для реалізації цих зв'язків у навчальному процесі. Розуміння міждисциплінарності, запропоновані О. Князевою та В. Будановим, різняться за метою, що її бачать перед собою автори. Визначення мети та критеріїв створення класифікацій типів міждисциплінарності потребує, на нашу думку, не тільки орієнтації на синергетичну парадигму, але й узгодження з ґносеологією, акмеологією, теоріями істини, комунікації та ін. На сучасному етапі можна говорити про інтегративну трансдисциплінарність, яка забезпечує зв'язок різноманітних дисциплінарних знань, знань і діяльності, теорії і практики, традицій і новацій.

Розгляд міжпредметних зв'язків із позицій цілісності навчального процесу показує, що вони функціонують на рівні трьох взаємопов'язаних типів: змістово-інформаційного, операціонально-діяльнісного, організаційно-методичного.

Міжпредметні зв'язки в їх різних структурних характеристиках виступають базою для створення дидактичних інтегральних систем, що становлять нижчий рівень інтеграції знань.

Однак, розмежовуючи поняття міжпредметних зв'язків та інтеграції, слід зауважити, що міжпредметні зв'язки є співвіднесенням інформації, котра охоплює різні предмети професійно орієнтованого циклу за зовнішньою формальною ознакою, горизонтальним механічним додаванням інформації, знань та їх елементів, тоді як інтеграція становить взаємопроникнення елементів, що знаходяться в розрізненому стані, але при цьому мають генетичну спорідненість і не тільки горизонтальні, а й внутрішні вертикальні зв'язки між знаннями й уявленнями про світ.

Постійно зростаюча значущість взаємодіючих систем, встановлення закономірностей їх взаємозв'язку визначається, насамперед, тим, що найважливіші проблеми сучасності набувають комплексного характеру.

*Комплексність*, як найхарактерніша ознака науки та виробництва, є проміжною ланкою між простою множиною уявлень, поглядів, знань та внутрішнім органічним синтезом [426, с. 106]. Комплексність сучасних наукових і виробничих проблем є виявом їх інтегративного характеру [110, с. 82]. Однозначний критерій комплексності знань передбачає інтеграцію знань не лише за предметом, й за об'єктом, багатогранність і багатоаспектність якого завжди визначає комплексність його вивчення та використання [388].

Комплексність виражається через поняття «комплекс» і «комплексний». У широкому сенсі під комплексом розуміють «сукупність предметів, явищ або властивостей, що утворюють одне ціле» [43, с. 292]. Дане визначення потребує уточнення, оскільки поняття «одне ціле» і «сукупність предметів» вказують, що в комплексі явищ і предметів не передбачається органічна цілісність, оскільки остання не може бути утворена сукупністю предметів як частин цілого. Органічна цілісність має розуміти ціле не як складну сукупність самостійних предметів, а як розчленування єдиного. Утворені в такий спосіб частини не можуть самостійно існувати поза цілим. Передумовою становлення

комплексності в науковому пізнанні є ускладнення об'єкта вивчення, використання методів, що визначають його розчленування на підоб'єкти, перетворення загальних підходів у конкретні, заглиблена спеціалізація прикладних досліджень і набуття ними відносної самостійності. Їх співвіднесеність із основним об'єктом вивчення і усвідомлення необхідності інтеграції знання як способу відображення складного об'єкта з різних аспектів об'єднує відносно самостійні дослідження в єдину комплексну проблему. У цьому розумінні ускладнення об'єктів вивчення, необхідність об'єднання зусиль спеціалістів різного профілю та вимоги комплексного підходу є взаємовизначальними сторонами розвитку сучасного знання.

Ускладнення об'єкта вивчення прямо пов'язане із заглибленням його аналітичного розчленування. Значимість такого розмежування для комплексних досліджень обумовлена кількома причинами. По-перше, – необхідністю чіткого визначення теоретичних і прикладних цілей узагальнення конкретних знань або застосування загальних теорій і методів на практиці. Тому досконалим видом комплексного дослідження є теоретико-практичний комплекс, який ґрунтується на активній взаємодії вертикального і горизонтального типів інтеграції, що розгортаються на всіх рівнях сучасного знання (фундаменталізація спеціального і прикладнізації загального знання). По-друге, – наявністю міждисциплінарної взаємодії при комплексному підході до вивчення складного об'єкта, що вказує на спорідненість понять комплексності і міждисциплінарності. По-третє, – зростанням структурних рівнів організації об'єкта, що визначає різноманіття напрямів пізнання і призводить його до міжрівневого вивчення, в якому сполучаються предметний, проблемний і міжгалузевий підходи.

Отже, основними рисами комплексного пізнання є взаємозв'язок і взаємодія фундаментального і прикладного аспектів вивчення професійно орієнтованих дисциплін, що вимагає об'єднання досягнень фахівців різних сфер для розробки комплексних корекційно-педагогічних проектів.

Посиленню взаємозв'язків між дисциплінами сприяє створення комплексних навчальних програм із загальних і спеціальних предметів

(психолого-педагогічних і медичних). Способами їх реалізації є: включення матеріалу даних дисциплін до інших курсів форм навчальних занять; зміна змісту дисциплін, що дає змогу більш органічно здійснити включення інших розділів і тем. При активному здійсненні інтеграційного процесу зникають міждисциплінарні бар'єри й посилюється взаємозв'язок між галузями знань. У змісті кожної дисципліни утворюються два шари: «ядро» – із знань, які належать даній дисципліні, та «протоплазма», де знання з інших дисциплін інтегруються між собою і з матеріалом базової дисципліни. У такий спосіб кожна галузь знання стає комплексною.

Актуальне значення комплексного вивчення професійно орієнтованих дисциплін проявляється в тому, що різні підходи, інструментарії різних наук елімінуються в інтегрованому знанні як у системотвірному ядрі, сукупності наук, що вивчаються.

Сучасні варіанти вивчення професійно орієнтованих дисциплін характеризуються об'єднанням внутрішніх і зовнішніх теоретичних моделей близького рівня спільності (психологія, психолінгвістика, логопсихологія, спеціальна педагогіка і психологія). У цьому полягає принципова нетрадиційність комплексного дослідження в сьогоденні. Різні методи вивчення професійно орієнтованих дисциплін об'єднуються за принципом доповнення і тим самим обмежують одне одного. При такій спрямованості змінюється співвідношення компонентів, що об'єднуються: пояснювальні функції виконуються вже не зовнішніми понятійними засобами, а власне в межах дисципліни; функції ж емпіричні, пов'язані з первинною обробкою матеріалу, з виявленням нових ракурсів самого поняття «корекційний процес», беруть на себе «зовнішні» щодо спеціального знання методики.

Передумовою розвитку комплексних досліджень є також формування швидкорозвивальних галузей знання, що дозволяють у класичних науках виокремити нові, перспективні напрями вивчення. Такими галузями є психолінгвістика, психодіагностика та ін., котрі не тільки будують свої дослідження як комплексні, інтегруючі результати взаємодіючих

психологічних, педагогічних і лінгвістичних дисциплін, але й призводять до утворення нових напрямів дослідження в психології, педагогіці й лінгвістиці.

Таким чином, комплексність і як явище, і як спосіб організації процесу пізнання, зокрема дисциплін професійно орієнтованого циклу, виникає на певному рівні розвитку педагогіки, психології та медицини і обумовлена, з одного боку, ускладненням завдань, що постали перед ними, а з іншого – певним співвідношенням процесів диференціації та інтеграції. Серед численних характеристик цих процесів доцільно виділити деякі моменти. Насамперед ті, що призводять до заглиблення процесів диференціації і створюють певний фон для розвитку комплексності: 1) зміна оцінок набутого знання, зокрема перетворення передбаченого загального знання у спеціальне; 2) ускладнення об'єкта пізнання, вичленування в ньому нових аспектів вивчення, що приводить до зростання кількості систем опису в його повному відображенні; 3) заглиблення психолого-педагогічних і медичних знань до фундаментальних рівнів вивчення; 4) заглиблення спеціалізації. Розвиток інтегративних процесів детермінується такими моментами: діалектичною методологією, спрямованою на розвиток інтегративних тенденцій, на встановлення зв'язку між предметами професійно орієнтованого циклу і явищами та відповідними галузями знань; ускладненням і масштабністю завдань, що висуваються сучасністю щодо організації корекційно-педагогічного процесу; комп'ютеризацією і технізацією сучасного знання, що передбачає участь у ньому спеціалістів різного профілю; недостатньою розвиненістю засобів теоретичного синтезу, зокрема міжгалузевого використання, що обумовлює необхідність пошуку несинтетичних (або досинтетичних) форм інтеграції знань.

Розуміння комплексу як певної сукупності компонентів, що мають деякі риси цілісності і, разом з тим, характеризуються певною недосконалістю і нестабільністю, досить широко розповсюджене в науці. Відношення (принцип, ознака), на основі якого утворюється комплекс, визначає його специфіку (наприклад, природний комплекс, медико-психолого-педагогічний комплекс).

У науковій літературі термін «комплекс» часто використовують і для вичленування питань, вивчення яких об'єднано загальною метою. Її реалізація пов'язана з приблизним окресленням сфери можливого пошуку і не встановлює чітко ні їхніх зв'язків, ні послідовності. Так, наприклад, виокремлюють комплекс експериментів, які мають загальну цілеспрямованість, однак їх зв'язок, послідовність постановки не визначені точно. Аналогічно може бути сформульовано комплекс питань для вирішення будь-якого масштабного завдання, спроектовано комплекс заходів.

Створення комплексу у процесі підготовки спеціалістів на початковому етапі передбачає двостороннє зрощування знань. Так, поєднання психолого-педагогічного і медико-біологічного знання означає процес проникнення цих знань до кожної конкретної галузі. У такий спосіб відбуваються зміни і у «взаємопроникаючих» сферах науки, пов'язаних із пошуком оптимального співвідношення між загальними і прикладними сторонами знань.

Розвиток двосторонніх взаємозв'язків між дисциплінами призводить і до багатоаспектного комплексування. Для педагогічних, психологічних і медичних знань, наприклад, характерним є зближення з комплексом дисциплін, що обумовлено їх зростаючим впливом на людину, суспільство, природу, техніку. Виникають глибокі зв'язки з соціологією, естетикою, інформатикою та іншими науками, котрі включаються в комплексний критерій ефективності корекційної роботи.

Встановлення різних зв'язків призводить до формування комплексної системи знань. Це питання потребує теоретичного аналізу, який є гносеологічною основою підготовки спеціалістів-логопедів, для яких характерна універсальність і синтетичність знань, що логічно включене в їх комплексність.

При переході від комплексу проблем до комплексної проблеми (і далі – до уточнення етапів її вирішення в комплексній програмі) встановлюється чіткий зв'язок її компонентів і послідовність її вирішення. Аналіз комплексних проблем передбачає їх вивчення як таких, типізацію умов, виявлення передумов вирішення, що потребує дослідження конкретного змісту комплексних проблем.



До умов формування комплексної проблеми належать такі: наявність науково-методичного центру, що працює над проблемою в цілому, визначення мети комплексного дослідження, передбачення результатів її вирішення; дискретність проблеми, можливість її розчленування на декілька етапів і ланок; встановлення послідовності вирішення компонентів комплексної проблеми; вдосконалення організаційної структури освіти; високий рівень узагальнення.

Науковою базою, на основі якої може бути вирішена комплексна проблема, є комплексні зв'язки. Їх сутність полягає в тому, що вони відображають взаємну залежність явищ у природі, суспільстві, які виявляються в діалектичній єдності загального і особливого, абстрактного і конкретного. Зв'язки визначаються внутрішнім змістом, логікою знання, комплексними програмами. Розрізняють такі види комплексних зв'язків: зв'язки між об'єктами, що розглядаються в різних галузях знання; зв'язки за спорідненими законами і теоріями, що пояснюють різні об'єкти в різних галузях знання; зв'язки за методами дослідження і практичних дій; зв'язки, що поєднують закони окремих наук у загальні філософські поняття; зв'язки вимірjuвального характеру; зв'язки знань із практикою. Зазначені типи зв'язків утворюють єдине ціле на підґрунті більш значних систем зв'язків.

Інтеграція наук виступає як «побудова цілісних комплексів знання, причому цілісність цих комплексів забезпечується тим, що складові блоки, які розробляються в рамках різних груп наук, замикаються внаслідок своєї орієнтованості на одну й ту ж форму чи сферу перетворюючої дійсності, на одну й ту ж практичну ситуацію» [473, с. 208].

Комплексне вивчення може реалізувати різний ступінь інтеграції знання, що виражається у таких логічних формах: 1) логічна кон'юнкція визначень, яка вказує на їх зв'язність, хоча і не розкриває характер зв'язку між окремими визначеннями; 2) додаткове використання понять, взаємне застосування і характер зв'язку яких визначені регулятивними принципами, що виконують методологічну функцію (концепція доповнення);

3) континуум понять, що використовується як єдине поняття: час-простір, структура-функція у філософії, психології, педагогіці, медицині; 4) синтез понять, що складає декілька компонентів у єдине ціле і є основою для утворення нової самостійної галузі знання.

Отже, інтеграція знань як прогресуючий процес стимулює нарощування неадитивності систем, що інтегруються. Тим самим інтегративні процеси тісно пов'язані з подальшою диференціацією знання і сам синтез стає, разом з тим, зворотною стороною диференціації – появи нових явищ у сфері знання.

На особливу увагу, в контексті нашого дослідження, заслуговує аналіз значення та вживання поняття «синтез». Під синтезом найчастіше розуміють злиття взаємодіючих систем в *однорідну цілісність*, у той час як інтеграція є *єдністю багатоманітного* [16], де не виключена диференціація знань. Складові елементи у процесі синтезу втрачають індивідуальність, частково збіднюються, позбуваються своєї багатогранності. Синтез знань передбачає об'єднання знань, методів та за своєю суттю повністю заперечує диференціацію знань, працюючи лише в одному напрямку.

Синтез компонентів знання, будучи конкретизацією узагальнених концептуальних структур більш високого порядку, стверджує двосторонній рух вивчення, яке одночасно реалізується у двох напрямках: «угору» – відповідно до зростання ступенів абстрактності концептуальних структур синтезу і «вниз» – за ступенями конкретизації знання. Воно неначе розшаровується на два рівні – абстрактний і конкретний, синтетично ущільнений і синтетично розподілений за галузями і предметами інтеграції. У результаті компоненти, які входять до акту синтезу, не тільки узагальнюються на рівні синтезування, але й зберігають самостійне значення на попередньому, більш конкретному рівні, хоча й переосмислюються під кутом зору своєї інтеграції. Тим самим синтез призводить до зростання кількості знань не тільки тому, що не відділяє існування вихідних галузей, а і як загальна концептуальна система, котра сприяє вичленуванню в ряді традиційних галузей нових напрямів розвитку знання.

Характеризуючи тенденції до синтезу знань, важливо розрізняти дві основні форми цього процесу [255, с. 310]: *методологічний синтез знань*, пов'язаний із виявленням загальної характеристики наукового пізнання даної епохи в цілому, та *міждисциплінарний синтез* як внутрішньонауковий механізм синтезування різних дисциплін. Деякі автори виділяють також внутрішньодисциплінарний синтез як об'єднання теорій у рамках однієї науки. Діалектичний характер синтезу знань дає змогу не виключати диференціацію, що усуває можливість перетворення системи наукових знань у «амфорне нерозчленоване утворення» [255, с. 317]. Синтез знань є, як правило, статичним процесом, у той час як інтеграція має *динамічний* характер. У процесі інтеграції та диференціації науки об'єднуються в єдину і генетичну структуру зі своєю диференційованою ієрархією та цілісністю [176].

У наукових працях, присвячених дослідженню інтеграції, як зазначають І. Козловська, М. Сова та ін., виникають розбіжності в поняттях і підходах до тлумачення дефініцій інтеграції й синтезу [176; 404]. Ученими представлений детальний аналіз способів і форм вивчення зазначених категорій, виявлення їх спільності й розбіжності, як елементів, так і цілих систем. Узагальнені нами данні представлені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

### Порівняння понять «синтез» та «інтеграція»

Синтез	Інтеграція
Злиття елементів та цілих взаємодіючих систем в однорідну цілісність	Єдність різноманітного
Зняття протиріччя між взаємодіючими системами	Передбачення протиріччя між взаємодіючими системами
Заперечення диференціації	Диференціація не виключається, а діалектично заперечується: зберігається на рівні елементів і знімається на рівні системи
Включає лише об'єднання елементів	Включає моменти поділу знань
Відносна самостійність взаємодіючих систем	Абсолютна самостійність взаємодіючих систем

Синтез	Інтеграція
Часткове збіднення елементів та втрата багатогранності елементів	Якісні перетворення елементів та збереження багатогранності елементів
Кількісні та якісні зміни при повному синтезі, їх відсутність при частковому	Кількісні та якісні перетворення у взаємодіючих системах
Внутрішньо - та міжсистемні Відношення	Внутрішньо -, між -, транс -, Метасистемні відношення
Виникнення якісно нової системи при повному синтезі	Виникнення якісно нової цілісної Системи
Створення синтетичного об'єкта	Створення полісистемного об'єкта
Форма, метод, засіб досягнення єдності систем і знань на всіх стадіях	Історичний етап і форма, метод, засіб досягнення єдності систем і знання
Форма прояву єдності наукового знання	Форма прояву єдності наукового знання
Рівень-форма інтеграції	Універсальне поняття, більш широке і загальне, ніж синтез
Статичний характер процесу	Динамічний характер процесу
Стосується лише наукових знань	Стосується науки в цілому, включає різноманітні наукові структури та організаційні процеси у науці
Не включає в себе інтеграцію	Включає в себе синтез
Поява нового теоретичного знання	Поява нового теоретичного знання

Таким чином, порівняльний аналіз понять дозволив визначити, що інтеграція як особливий вид гносеологічної діяльності є більш загальним і багатогранним, порівняно з синтезом, способом розвитку процесу пізнання. Синтез же виступає як особливий цикл діяльності, що регулює злиття елементів і цілих взаємодіючих систем та її найбільш істотні підсумки. Інтеграція, на відміну від синтезу, стосується не тільки способів розвитку знання, а й засобів його інституалізації, тобто засобів організації знання в певні суспільні інститути, розподіл наукової практики та її оформлення у вигляді самостійних галузей знання. У семантичному відношенні різниця між феноменами полягає в тому, що синтез означає злиття взаємодіючих систем в однорідну цілісність, – тоді як інтеграція становить єдність різноманітного,

тобто в ній диференційованість не виключається, зберігається протиріччя між взаємодіючими системами і народжується якісно новий предмет, відмінний від тих, які вступили у взаємодію. Однак і кожна дисципліна окремо повинна нести в собі синтезійні риси [333, с. 38].

Аналізуючи поняття синтезу й інтеграції, І. Козловська зазначає, що вони є формами прояву єдності наукового знання. Інтеграція, включаючи в себе синтез, є вищим його виразом, але *не зводиться* до нього: вона є глибшою за змістом, ніж поняття синтезу [176, с. 44]. Інтегративність у діалектичному розумінні означає не розчинення одного в іншому, а їх єдність (єдність різноманітного), тобто збереження взаємодіючих систем і встановлення між ними зв'язків і відношень. За таких умов відбуваються відповідні зміни в кожній із взаємодіючих систем та їх збагачення. Відтак, інтеграцію розглядають, перш за все, як взаємопроникнення, що виражається у знаходженні внутрішньої єдності розрізнених структурних елементів цілого, ущільненні та уніфікації знання, встановленні когнітивних, методичних, інструментальних зв'язків між різними дисциплінами. Інтеграційне поле може бути різним за масштабом, наприклад: внутрішньодисциплінарним, бідисциплінарним, мультидисциплінарним, міждисциплінарним і загальнонауковим.

Доцільно врахувати, що «в синтезі» узагальнюючих ідей, що пронизують різні галузі знань, виникає необхідність регіональних узагальнень з метою оглянути широкі галузі науки і логічно пов'язати дисципліни, що виходять з них, логічними принципами» [425, с. 74]. Аналізуючи три споріднені поняття «синтез», «інтеграція» та «єдність», можна зробити висновок [87], що найбільш широким з них є поняття «єдність». Синтез може вважатися методом досягнення такої єдності на всіх стадіях. Інтеграція, в свою чергу, – це історичний етап і форма єдності знання. На відміну від синтезу, інтеграція стосується не лише наукових знань і науки в цілому, тобто включає різноманітні наукові структури та організаційні процеси у науці [176].

Синтез окреслюється рамками певного акту конструювання самого знання у єдине ціле. Результатом цього акту є нова система понять, що характеризується єдиною структурою. Історично склалися дві форми синтезу: двокомпонентна, що є синтезом протилежностей, і багатоконпонентна, що передбачає діалектичну єдність численних складових. Двокомпонентний синтез полярностей є фундаментальним у тому сенсі, що розвиток різних психолого-педагогічних і медичних наук завжди виявляє «роздвоєння єдиного» і є його відтворенням у бінарних структурах. Однак, як і багатоконпонентний синтез, передбачає вичленування деякого принципу або закону зв'язку [403]. Багатоконпонентні синтетичні акти, подібно до двокомпонентного синтезу, утворюють особливі структури, які в конкретних науках набувають формалізованого вигляду.

Постіндустріальна цивілізація висуває завдання глобального масштабу, актуалізує проблеми інтеграції та синтезу знань. Типологія видів міждисциплінарного синтезу розроблена Б. Кедровим та виглядає наступним чином: «інтимний внутрішньодисциплінарний синтез» (відкриття закону, створення теорії та її розширення); «внутрішній міжгалузевий синтез» (біохімія, біофізика, педагогічна психологія); «зовнішній синтез», у результаті якого виникають «перехресні» науки типу біоніки, сіоніки. Уособленням міждисциплінарного синтезу всіх наук виступає діалектика, закони якої є універсальними для «основних галузей світу» – природи, суспільства, мислення [164, с. 33].

Для характеристики процедури синтезу важливим є не стільки тип використаної структури (змістово-категоріальний, предметно-концептуальний, формальний), скільки сама приналежність цієї процедури актам структурування. Істотним є те, що: синтез – це завжди створення нової концептуальної системи, елементи якої пов'язані необхідним чином; цей необхідний зв'язок доводиться до усвідомлення його принципу чи закону або у формі категоріальних структур, або у вигляді схем.

Однак, якщо синтез передбачає використання деяких категоріальних або формальних схем, то це застосування завжди буде специфікацією деякої загальної форми розвитку знання або створення деякої різновидності категоріальної матриці. Категоріальна структура виступає матрицею синтезу в усіх галузях знання (зокрема, педагогічних, психологічних і медичних) у предметній формі закону залежності руху від просторових і часових координат.

Інтеграція ж, як відомо, здійснюється у протилежному напрямі – від конкретного до загального, від численних даних, галузей, теорій, концепцій до їх загальних основ або схем. Тому перехід до синтезу – це завжди якісний перелом у перебігу інтегративного процесу, перехід від форми руху – від окремого до особливого і всезагального – до руху від всезагального до особливого і окремого. Певна річ, при цьому окреме розуміється як індивідуальне, як перехід від загальної схеми до конкретної моделі.

Розглядаючи системно-структурну організацію інтеграції, зазначимо, що численні класифікаційні характеристики цього процесу не позбавлені зайвого накопичення різних рівнів, типів, видів інтегрування, не мають логічної співвідповідності і складні для сприйняття та використання. Встановлюючи ієрархічну структуру рівнів і фаз інтеграції, деякі науковці дотримуються традиції розкривати цей процес крізь призму синтезу, не розрізняючи цих понять. Так, М. Депенчук на основі аналізу інтеграції, заключним етапом якої, на думку вченого є синтез, встановлює ієрархію рівнів розвитку цього процесу за ступенем інтенсивності, тобто за ступенем «просунення» результатів зв'язності понять у напрямі утворення цілісної концептуальної системи. Дослідник вирізняє такі рівні інтеграції: проста координація (користування взаємними послугами); кооперація, комплексність; синтез (злиття взаємодіючих систем в однорідну цілісність); інтеграція (єдність різноманітного, що включає диференціацію) [110, с. 78].

І хоча М. Анісімов і А. Турсунов не ототожнюють поняття «інтеграція» і «синтез», однак вплив сталих поглядів на структурну організацію інтеграції системи наукового знання є досить помітним. Дослідники виокремлюють

п'ять рівнів, що послідовно підвищуються у напрямі системної цілісності: внутрішньодисциплінарний, міждисциплінарний, загальнонауковий, методологічний, філософський [16, с. 63].

У наведених концепціях чітко виділяються ієрархічні рівні інтеграції знання (етапи становлення динамічних взаємозв'язків між ними як елементами системи) і пов'язані з цим якісні перетворення у функціях і способах взаємодії відповідно до зайнятого ним ступеня. Йдеться не про традиційні теоретичні та емпіричні рівні, а про встановлені рівні інтеграції, котрі виступають особливим способом відтворення у знанні об'єктивної дійсності.

Аналіз інтегративних процесів з точки зору прямування їх до синтезу, а саме: асиміляція – дві форми синтезу (частковий і повний) – власне інтеграція, не вичерпує весь спектр теоретично можливих форм інтеграції. Такий аспект розгляду неначебто «нав'язує» вказаним рівням-формам інтеграції лінійну часову залежність, що впливає зі зміни одних форм іншими, а самі форми фіксуються головним чином у структурному аспекті. При цьому на другому плані опиняються різні варіанти співіснування, одночасні дії тих або інших форм інтеграції, а конкретні інтегративні процеси між взаємодіючими галузями «підганяються» під одну з форм інтеграції. Тому при аналізі інтегративного процесу в таблиці рівнів-форм інтеграції уточнюють місце для редукції (лат. *reductio* – повернення, приведення до зворотного) і холізму (греч. *holos* – ціле). У розглянутому ряді інтеграційних рівнів-форм редукція відповідає частковому синтезу, а холізм – повному.

Однак, якщо конкретно-науковий синтез, на відміну від світоглядного, пов'язують з об'єднанням знань, що відображають один і той самий рівень організації матерії або близький, то редукцію – з об'єднанням знань, що відбивають віддалені рівні організації, а холізм – із внутрішнім об'єднанням елементів, у якому втрачається їх самостійність і стверджується внутрішня доцільність цілого, що підпорядковує собі всі елементи.

Методологічний принцип редукції полягає у зведенні складного до простого, за яким вищі форми матерії можуть бути пояснені на підставі закономірностей нижчих форм. Філософська позиція холізму полягає в тому,



що ціле не може бути демонтоване, увага зосереджується на цілому та його характеристиках без будь-якого звернення до розгляду частин.

Порівнюючи поняття редукціонізму і холізму, зазначимо, що вони є полюсами в парадоксальній цілісності. Перший з них передбачає аналіз виявлення елементів, з яких складається ціле, а другий – має синтетичний характер і вказує на сприйняття цілого як такого.

Підкреслимо, що явище інтеграції в науці та освіті є водночас редукціоністським і холістським процесом. Редукціоністським, бо інтеграція породжує нову уніфіковану мову зведення складного до простого; холістським, оскільки інтеграційне зведення знань завжди має на увазі нову цілісність, виникнення нової якості.

Відмежування поняття інтеграції від редукції і холізму ґрунтується на розрізненні конструктивної антиномії цілого і частин: «ціле дорівнює сумі частин» (редукціонізм); «ціле більше за суму частин» (холізм); «ціле менше за суму частин» (інтегративний підхід). Останній покликаний пов'язати елементаристські (редукціонізм) і організмичні (холізм) уявлення в одну схему і визначити шлях вирішення редукціоністсько-холістських суперечностей.

Розглянуті підходи не вичерпують усього багатоманіття існуючих у науковій літературі підходів до визначення рівнів процесу інтеграції знань як основи професійної підготовки. Однак вони репрезентують розуміння знання як системи неоднозначно організованої, зі складною внутрішньою структурою. Тому основним методологічним напрямом у дослідженні проблеми інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань є *системний підхід* – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Він застосовується на всіх рівнях пізнання та діяльності, оскільки передбачає перехід до пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішнім механізмом.

Системний метод відображає сучасні тенденції розвитку суспільства та є одним з універсальних. Системний підхід з успіхом використовується у

різноманітних видах діяльності людини, зокрема, в освіті. Як загальнонауковий спосіб бачення та перетворення дійсності, застосовується на всіх рівнях пізнання та діяльності, «оскільки він передбачає перехід до пояснення зовнішньої функції внутрішньою організацією чи внутрішнім механізмом» [379, с. 29].

Системний підхід орієнтує на *інтегровані* властивості об'єкта, їх походження, зв'язки і структуру об'єкта. В його основі лежить відмова від однобічних, лінійно-причинних методів дослідження [365]. Інтеграційні процеси, так само як і поняття структури, пов'язані з наявністю елементів, зв'язків і відношень. *Елементи* – це відносно неподільні частини системи, які за своїми індивідуальними властивостями якісно відрізняються від системи як від цілого та один від одного. При інтеграції елементи також повинні мати оптимальне поєднання кількості подібних і різних ознак для ефективного їх інтегрування.

Принцип системності посідає особливе місце в процесі інтеграції знань, хоча іноді не вичерпує всієї суті інтеграції. Поняття системи можна вважати «згустком наукового знання» [425, с. 21], яке концентрує інформацію про загальні особливості найрізноманітніших предметів, явищ і процесів. Застосування системного підходу створює широкі пізнавальні можливості та об'єктивні передумови ефективності розвитку різноманітних наук, зокрема педагогіки.

Сучасна теорія систем оперує різними уявленнями про системи (структурно-реляційне, функціонально-організмове, монадне, елементаристське) [473]. Сукупність елементів становить зміст системи; розчленованість і цілісність є найважливішими її рисами; сукупність закономірних зв'язків між елементами становлять внутрішню форму або структуру системи.

Характерною ознакою системи знань є відносна однорідність її елементів, яка виражається в тому, що будь-яким елементом системи є *поняття*. Однак система наукових знань не зводиться до понять, які є її фундаментом, а включає також наукові факти, закони, теорії тощо. Будь-яке наукове поняття конкретне і визначене лише всередині певної теоретичної системи, «тому засвоєння окремого поняття передбачає одночасне засвоєння суміжних понять і інших елементів системи» [365, с. 16]. Спираючись на

природу елементів, системи поділяють на матеріальні та ідеальні. В педагогіці основними об'єктами дослідження є саме ідеальні системи, зокрема, системи наукових знань. Такі системи відносять до складних систем (із дуже великою кількістю елементів) та динамічних систем (постійно зазнають зовнішніх та внутрішніх змін). Вибраний для дослідження об'єкт можна подати у вигляді системи *різними* способами. Це залежить від вибору елементів системи (властивостей, внутрішніх та зовнішніх зв'язків, відношень, станів тощо).

При структурному описі системи головний акцент робиться, в першу чергу, на особливий тип відносин між елементами, а не на спосіб зв'язків. Поняття впорядкованості в загальносистемному сенсі містить не лише просте поняття порядку та логічні наслідки, але й більш загальні поняття, як *композиція елементів, функціональна залежність* тощо, що дає можливість ефективно використовувати системний підхід у педагогіці, зокрема, в дидактиці. Структуру системи можна означити як вид чи закон композиції (впорядкованості) елементів, який зберігається стосовно певних визначених змін. Структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи та може виступати як спосіб організації різних систем. Вона виражає *інваріантний бік системи* та є виявом спільності, подібності різнорідних систем.

Із процесом формування системних понять тісно пов'язаний процес *узагальнення знань*, проте систематизація та узагальнення знань, за наявності деяких споріднених ознак, мають суттєві відмінності. «Узагальнення – така процедура мислення, коли виділяються загальні для деякої предметної області ознаки (властивості), відношення, тенденції розвитку. В результаті генералізуючої абстракції відбувається виділення однакових, подібних, тотожних ознак, їх включення в одне загальне поняття» [426, с. 104]. З поняттям узагальнення іноді ототожнюють індукцію. Однак індуктивні умовиводи можуть містити узагальнення, та й бути ймовірнісним умовиводом на одному і тому ж рівні узагальнення [176].

У процесі розвитку система проходить наступні етапи: виникнення, становлення та формування системи як цілості [411]. Формування

цілісної системи знань передбачає структурування змісту знань. Причому, система не завжди є цілісною, а основною ознакою цілісності системи можна вважати такі риси знань, як їх системність, повнота та узагальненість. Склад цілого, внутрішня природа його компонентів, утворюючи матеріальний субстрат цілого, певним чином визначає властивості цього цілого, його природу. Причому, під *складом* розуміють сукупність елементів, а під *структурою* – систему відношень елементів. Інший підхід передбачає, що склад – це сукупність елементів системи, а *структура* – сукупність істотних взаємодій між ними, даних у певних часово–просторових відношеннях [176].

Основою системного підходу під час формування системи знань є дотримання принципу цілісності, згідно з яким усі елементи і властивості системи розглядаються в тісному взаємозв'язку, оскільки вони утворюють єдине ціле та відображають завершеність, внутрішню єдність об'єкта і його відносну автономність у процесі взаємодії з іншими системами і зовнішнім середовищем. При цьому ціле слід розуміти не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно організовану систему, що виконує певні функції.

Зміст і характер цілісності як загальної властивості різних систем, ступінь її розвитку і умови зростання є предметом численних наукових праць. Узагальнення їх положень дає змогу тлумачити *цілісну систему* як певним чином організовану, керовану систему з розвинутими внутрішніми й зовнішніми зв'язками. Зростання органічної єдності різноманіття зв'язків з їх організацією, упорядкованістю призводить до більшої цілісності та ефективнішого функціонування системи. Її рух до найвищих рівнів цілісності означає комплексне вдосконалення всіх елементів, зв'язків, управління з метою підвищення ефективності функціонування.

Інтегративні ідеї тісно пов'язані з проблемами цілісності, оскільки метою інтеграції є утворення саме цілісної системи для отримання нових знань. Основні ідеї принципу цілісності – це незвідність цілого до суми частин і провідна роль цілого у становленні специфіки частин. Цілісні характеристики, властиві всім сторонам і явищам матеріального світу,

пов'язані з інтегральними властивостями об'єкта за своїм походженням [2, с. 275]. Таким чином, інтеграційним процесом називають рух системи до більшої та органічної цілісності, а цілісні властивості – це інтегральні характеристики об'єкта, що є результатом взаємодії його частин.

Усі системи за ступенем цілісності поділяють на неорганічні (агрегативні, сумативні) і органічно-цілісні. Зміст будь-якої системи становить сукупність елементів, а внутрішню форму або структуру системи – сукупність закономірних зв'язків між елементами. В органічно-цілісних системах встановлюються більш упорядковані відношення. У неорганічних системах їх елементи слабо взаємопов'язані, знаходяться у відносинах зовнішньої залежності, що унеможливує виникнення нових властивостей.

На основі двох типів систем виокремлюють два якісно різних рівні у розвитку окремої системи. На неорганічному рівні відбуваються зовнішні взаємодії зінтегрованих елементів, що призводить до кількісних змін взаємозв'язків і управління у створеній сумативній системі.

На рівні органічної цілісності в системі здійснюються внутрішня єдність елементів і якісні зміни взаємозв'язків. Елементи вступають у функціональні зв'язки і втрачають попередню самостійність; стверджується внутрішня доцільність цілого. Вона здобула назву органічної системи, в якій будь-який елемент виступає як «орган» цілого. Її розвиток у напрямі цілісності полягає в тому, щоб підпорядкувати собі всі елементи. Це свідчить про досягнення високих, зрілих рівнів здійснення інтегративного процесу.

На кожному рівні розвитку системи існує декілька етапів, крайніми випадками яких є вузькоцілісний і сумативний у межах першого етапу, комплексний і органічний – у рамках другого. Процес розвитку системи від вузькоцілісного до сумативного рівнів пов'язаний із розширенням і посиленням взаємозв'язків, удосконаленням управління і підвищенням ефективності без якісних змін у системі.

У результаті переходу від сумативного етапу до комплексного відбувається перехід кількісних змін у якісні. При формуванні нового

комплексу внутрішніх і зовнішніх зв'язків відбувається перебудова управління і посилюються нові якісні моменти в функціонуванні системи. Надалі система рухається до органічно-цілісного рівня як найвищого етапу розвитку системи, що характеризується інтегральними взаємозв'язками і максимальним ступенем їх єдності.

Цей перехід від початкового етапу до кінцевого як загальний інтеграційний процес є внутрішньо суперечливим; перехід від одного етапу до другого здійснюється в результаті вирішення протиріч, з появою в системі нових інтегральних властивостей. Зростання цілісності, в даному випадку, може бути охарактеризоване як закономірність розвитку системи. У чистому вигляді взаємоперехід важко виокремити на практиці, оскільки різноманіття елементів і багаторівневості створюють досить складну систему їх переплетіння і взаємодії. Однак за допомогою теоретичного розгляду можна виділити певний інтеграційний процес, визначити рівень і етап, на якому знаходиться конкретна система, і прогнозувати подальший її розвиток. В цьому полягає науково-практичне значення будь-якої теорії.

У процесі розвитку системи в напрямі цілісності всі елементи досягають найбільшої єдності та узгодженості, стають універсальними та багатоякісними, динамічно змінюючи сукупність властивостей згідно зі ступенем зміни системи і завдань, які вона вирішує. Поняття цілісності досягається інтегративними засобами, оскільки обидва ці близькі поняття орієнтовані на взаємодію елементів, яка в результаті утворює нову якість.

Отже, чим ціліснішою є система, чим динамічніше здійснюються в ній інтеграційні процеси, тим вона є досконалішою. У цьому сенсі за рівнем цілісності інтеграції можна визначити міру ефективності і перспективності системи.

Застосування системного підходу до вивчення інтеграції передбачає структурний аналіз цього процесу: упорядкування об'єктів за певними властивостями і відношеннями; розчленування об'єктів на елементи, вивчення їх якісної характеристики; встановлення істотних зв'язків системи, забезпечення її цілісності, побудова структури системного об'єкта;

класифікація основних зв'язків і взаємодій даної системи та її елементів; виявлення системотвірного фактора, вивчення процесів управління системою, які зумовлюють її стабільний характер вияву, оптимальне функціонування та досягнення бажаних результатів.

Наведені теоретико-методологічні позиції були покладені в основу розгляду проблеми класифікації процесу інтеграції знань і виявлення умов їх єднання.

Розкриваючи наукові критерії класифікації і структуру інтеграційних процесів, важливо зосередити увагу на їх сутнісній природі. З цього приводу зазначимо, що між різними елементами системи (факти, поняття, закони, теорії, методи наук) існують певні відносини. Це означає, що тут є дві сторони, котрі співвідносяться між собою. Отже, відносини включають зв'язок одного з одним і, водночас, роз'єднання одного з іншим (предмета, явища, процесу).

Таким чином, інтерпредметні відносини характеризуються відмежуванням, диференціацією, з одного боку, і взаємозв'язком, інтеграцією – з іншого.

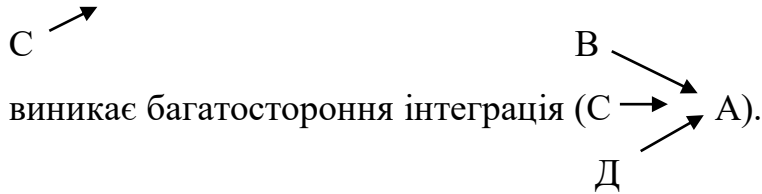
Підкреслимо, що структура зв'язку визначається складом, напрямом і способом співвідношення її складових, сторін, елементів. Оскільки внутрішня структура, побудова, зв'язок і спосіб взаємодії частин і елементів предмета і явища є формою, то варто виділити такі форми інтеграції: за складом; за напрямом дії; за способом взаємодії зв'язотворних елементів та їх інтегрування.

Виходячи з викладеного, *форми інтеграції за складом* можна розподілити на: 1) локальну і тотальну; 2) внутрішньо-, між-, транс-, метасистемну.

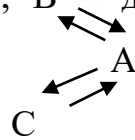
Беручи до уваги те, що склад інтеграції визначається застосуванням змістового, формального або морфологічного методу однієї галузі знань до вирішення змістової задачі-проблеми іншої сфери пізнання, то в першій формі можна виділити такі *типи інтеграції*: змістовий (семантичний), формальний (логічний), морфологічний (синтаксичний).

У другій групі *форм інтеграції*, яку складають вертикальна, горизонтальна і схрещена інтеграція, виокремлюються основні *типи*

інтеграції за напрямом дії. Якщо позначити сторони зв'язку, що співвідносяться, умовно літерами А, В, С, Д, то при В, спрямованому до А ( $B \rightarrow A$ ), маємо односторонню інтеграцію, при В, С, спрямованими до А ( $B \rightarrow A$ ), інтеграція буде двосторонньою, при В, С, Д, спрямованими до А, –



Всі ці типи інтеграції можуть бути прямими (діяти в одному напрямі) і зворотними (інверсійними) або відновлювальними, що виникають за умов їх дії у двох напрямках: прямому і зворотному. Наприклад,  $B \rightarrow A$  – пряма одностороння інтеграція;  $B \rightleftarrows A$  – двостороння зворотна або відновлювальна інтеграція.



Таким чином, за напрямом дії можна виділити типи інтеграції одно-, дво- та багатосторонні й види інтеграції: прямі і зворотні або відновлювальні.

Аналіз *форм інтеграції за способом взаємодії та інтегрування елементів* (фактів, понять, законів, теорій, методів, а також їх складових частин або груп) свідчить, що в третій групі форм дослідниками виокремлюються численна кількість варіантів зв'язку. Нерідко дана форма інтеграції об'єднується з іншими, і від цього багатоваріантність ще більше зростає. Форми інтеграції за способом інтегрування розподіляють на: предметну, понятійну, теоретичну, концептуальну, методологічну, проблемну, діяльнісну, практичну, психологічну, педагогічну. Названі форми інтеграції часто використовуються в різних поєднаннях і знаходяться у взаємодії одна з одною (координації та субординації), утворюючи складну структуру інтеграції знань.

Зазначимо, що численні способи взаємодії елементів та їх інтегрування зумовлюють необмеженість пошуків шляхів удосконалення педагогічного процесу в умовах використання інтегративних зв'язків.

Цей пошук шляхів міжпредметної інтеграції об'єктивований необмеженістю способів взаємодії та інтегрування, а отже, і численністю



варіантів інтеграції, що відноситься до третьої форми. Кількість *типів і видів інтеграції за способом взаємодії та інтегрування* елементів може варіюватися в залежності від того, з позицій і яких наук (філософії, акмеології, психології, естетики, дидактики, математики, кібернетики тощо) розглядається класифікація інтеграції, які конкретні завдання вона має вирішити. Так, наприклад, у деяких наукових працях зазначається, що істотні зрушення в розробці теорії інтеграції, в тому числі такого її складного компоненту, як класифікація інтеграційних зв'язків, обумовлені гостротою практичних проблем.

Основними причинними чинниками, що забезпечують застосування певного способу реалізації інтеграційних зв'язків, є часовий і просторовий. Тому в третій групі форм інтеграції виокремлюються такі *типи*: просторові, часові і просторово-часові.

Кожний з типів інтеграції знань поділяється на види, класифікація яких ґрунтується на розумінні об'єкта як галузі пізнання, а предмета – як певного ракурсу цього процесу, позиції дослідника. Звідси виокремлюють такі *види інтегрування*: диференційований об'єкт – інтегрований предмет, що передбачає розгляд декількох різних об'єктів з однієї позиції; диференційований об'єкт – диференційований предмет, що становить пізнання об'єктів з різних позицій; інтегрований об'єкт – диференційований предмет, що вивчає єдиний об'єкт з різних позицій; інтегрований об'єкт – інтегрований предмет, що полягає у вузькій спеціалізації на рівні об'єкта і предмета водночас [172].

Види інтеграції є конкретною формою її виявлення і становлять специфічні закономірності в їх внутрішньому зв'язку і єдності. З цієї позиції серед *видів*, що є універсальними епістемологічними феноменами, можна виділити такі: математизація, логізація, фундаменталізація, інформатизація, екологізація, культурологізація, естетизація. До даної групи видів також належать: взаємодія всередині різних галузей знання і між цими галузями, що супроводжується виникненням нових суміжних і комплексних знань; уніфікація інформації й понятійно-категоріального апарату; креолізація мови, використання метамови; концентрація інформації в результаті виникнення узагальнюючих теорій,

інтертеорій, метанаук; вироблення загальних методів пізнання; діалектизація знання; комплексність досліджень; укріплення міжнародних зв'язків.

Подальше розширення об'єктивного процесу інтеграції та його глибоке пізнання має виявити нові види, конкретні форми і стадії інтеграції. Процес, що розглядається, виконує різні *функції*: гносеологічну, відображальну, інформаційну, прагматичну, евристичну, прогностичну, інтеграційну, системну тощо.

Інтегративні функції реалізують принцип координації і субординації в інтеграційному процесі і задають структурування цілісної системи, поліфункціональність якої проявляється в усіх внутрішніх і зовнішніх зв'язках. *Інтегративні функції* можна класифікувати за такими рівнями: а) інтропредметні – об'єднують власний зміст певного предмета, відбиваючи властивості, притаманні кожному предмету як самостійній галузі пізнання об'єктивної реальності; б) інтерпредметні – виявляються через міжпредметні зв'язки і відношення між групами предметів, зміст кожного з яких виступає не тільки в самостійному значенні, а і як відображення комплексного, полінаукового процесу пізнання; в) метапредметні – реалізують внесок кожного предмета в цілісну структуру професійної підготовки і виявляються через опосередковані цим предметом складові системи знань, що прямо не зводяться до змісту інтегративного утворення, але формуються за участю цього предмета всім педагогічним процесом; йдеться про створення картин і моделей світу, оволодіння складними методами роботи із сучасною інформацією, розвиток інтегративного мислення, творчий підхід до вирішення метапроблем.

Складність і багатоаспектність інтеграції знань, а також різноманіття її форм пов'язані з тим, що цей процес не зводиться до одного предмета або одного рівня. Предметом інтеграції можуть виступати і компоненти емпіричного рівня, і найвищі поверхи систематизації знання. За своїм рівнем інтеграційний процес можна уявити як такий, що сходить від простої класифікації фактів і теорій до систем теорій, інтертеорій, локальних картин світу і світоглядної сфери знань. Загальна структура інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки представлена у таблиці 1.3.

**Структура інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки**

Функції інтеграції	гносеологічна, системна, відображальна, інформаційна, прагматична, евристична, прогностична, інтеграційна тощо	
Форми інтеграції	<i>За способом взаємодії</i>	<i>За складом</i>
	предметна, понятійна, теоретична, концептуальна, методологічна, проблемна, діяльнісна, практична, психологічна, педагогічна, вертикальна, горизонтальна, схрещена	внутрішньо-системна, міжсистемна, транс-системна, метасистемна, локальна, тотальна
Рівні інтеграції	інтропредметний, інтерпредметний, метаяпредметний	внутрішньо-дисциплінарний, міждисциплінарний, загальнонауковий, методологічний, філософський та ін.
Типи інтеграції	просторовий, часовий, просторово-часовий	односторонній, двосторонній, багатосторонній
Види інтеграції	діахронний, синхронний, матричний; прямі і зворотні (відновлювальні)	математизація, логізація, фундаменталізація, інформатизація, екологізація, культурологізація, естетизація

Розглянутий системний підхід до структурної організації інтеграції знань, зокрема медико-психологічних і педагогічних, набуває неабиякого значення для впорядкування цього процесу в основних напрямках професійної підготовки логопедів – формування компетентності і конкурентоспроможності, організації інтегративного пізнання і мислення суб'єкта, розвитку цілісної особистості – в єдину цілісну систему, створену на засадах інтеграції. Згідно з вищерозглянутими філософсько-методологічними положеннями, єдність цієї системи ґрунтується на діалектичному розумінні універсальних форм зв'язку, взаємній зумовленості та цілісності явищ і процесів навколишнього світу, а також на принципах єдності протилежностей і єдності різноманітного, заперечення-ствердження. Відтак, особливої значущості в інтегративному процесі професійної підготовки та пізнанні світу набувають споріднені з ними і суто інтеграційні форми зв'язку, тісна взаємозалежність між якими виражається у таких

поняттях, як взаємодія, міждисциплінарність, комплексність, синтез, редукція, холізм, система. У контексті досліджуваної проблеми ці феномени виступають головними інтеграторами медико-психологічних і педагогічних знань, за допомогою яких відбувається об'єднання різних форм корекційної та педагогічної дійсності в цілісну органічну систему. Це обумовлює доцільність ґрунтовного аналізу вказаних категорій, визначення їх сутності і класифікаційних ознак із необхідністю багаторівневого і багатогранного осягнення складних об'єктів наукового пізнання в їх системній цілісності.

З огляду на категоріально-понятійний апарат інтеграції проблема структурної організації єдиного медико-психологічного і педагогічного знання набуває спеціальної конкретизації. На основі аналізу універсальних форм зв'язку в дослідженні встановлюються різні рівні, форми, типи, види взаємодії та інтегрування загальних і спеціальних знань, виявляються співвідношення між ними. Вибір класифікаційних характеристик інтеграції знань визначається різноманітними чинниками: об'єктом і предметом пізнання та їх інтегративними властивостями, цілями корекційної діяльності, методами й умовами корекційно-педагогічного процесу.

Досконалою формою встановлення закономірних зв'язків між загально- і спеціально-педагогічними знаннями, злиття їх в органічну цілісність є система і заснований на цих засадах пізнавальний підхід до організації інтеграційних процесів освоєння медико-психологічних і педагогічних дисциплін. Будучи загальнонауковим способом відтворення у знанні об'єктивної дійсності, системний підхід до структурної організації процесу художнього пізнання уможливорює перехід до пояснення зовнішньої функції осягнення навколишнього середовища внутрішньою організацією або внутрішнім механізмом пізнання. За допомогою системного розгляду предметів професійно орієнтованого циклу з'ясовуються інтегративні властивості їх елементів, визначається структура та особливості форми, встановлюються зв'язки між системами і закономірності їх розвитку. Створена в такий спосіб інтегративна система медико-психологічних і педагогічних знань концентрує в собі

інформацію про загальні особливості корекційних явищ, дозволяє виокремити в них спільне і відмінне, спричиняє появу психолого-педагогічних теорій і концепцій, методів і стилів пізнання дійсності і, отже, стає основою для розробки системно-структурної моделі професійної діяльності.

Таким чином, процес інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань розкриває перспективи і принципи організації підготовки до професійної діяльності. Наявність численних класифікаційних характеристик інтеграції знань, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість визначають багатовимірність аналізу інтегративних тенденцій у всіх сферах пізнання. Тим самим інтеграція знань виступає як перспективна галузь системного аналізу закономірностей розвитку науки і освіти, що зумовлює необхідність аналізу професійної підготовки логопеда на засадах інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових.

### **Висновки до першого розділу**

Актуальність проблеми інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, дослідження теоретико-методичних засад її реалізації визначається об'єктивною потребою суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців, у забезпеченні високої якості освіти. Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять студента здатним до педагогічної діяльності.

Аналіз підходів до періодизації теорії і практики спеціальної освіти, становлення та розвитку професійної підготовки педагогів і дефектологів (В. Бондар, О. Булінін, І. Гавриш, Г. Живіна, В. Золотоверх, В. Луговий, В. Майборода, С. Миронова, Л. Одинченко, В. Синьов, М. Супрун, Л. Хомич та ін.) засвідчив, що ці періодизації відрізняються за основними якісними і кількісними ознаками, покладеними в основу етапів, доповнюють одна одну та розкривають тенденції і сутність становлення системи професійної підготовки

педагогічних працівників в Україні, в тому числі й дефектологів. Відзначаємо, що система підготовки логопедів періодично видозмінювалася і по цей час не має усталеного характеру, що викликано неоднозначними підходами в той чи інший період розвитку освіти до навчальних предметів професійно орієнтованого циклу.

З'ясовано, що в історії вітчизняної системи професійної освіти наявні позитивні тенденції до поглиблення загальнопедагогічної, психологічної і медичної підготовки студентів. Але медичні знання, які б розкривали клінічні аспекти окремих нозологічних форм та дитячих психічних хвороб, що досить широко досліджувались у різні часи, впродовж тривалого періоду не розглядалися достатньою мірою як основа при організації спеціального навчання і виховання. Інтеграція складових професійної підготовки логопедів як значущий ресурс її поліпшення залишається поза належною увагою.

Історико-філософський аналіз проблеми інтеграції знань підтвердив об'єктивність та доцільність інтегративних тенденцій у науці впродовж усього її розвитку. У кожному історичний період розвитку людської думки тлумачення інтеграції розглядається під різним кутом зору та набуває рис провідних концепцій – релігійно-езотеричної, позитивістсько-редукціоністської, діалектичної, синергетичної та інші.

В педагогіці історія педагогічної інтеграції структурується в межах 3 етапів: трудова школа, міжпредметні зв'язки, власне інтеграція. В даний час теорія інтеграції освіти має методологічну базу, понятійно-термінологічний апарат та інструментально-методологічне забезпечення, що дозволяє розглядати її як одну з закономірностей розвитку освіти.

Інтеграція знань як основа цілісного сприйняття й пізнання світу, методичний засіб навчально-виховного процесу знаходилась у центрі наукової уваги видатних педагогів різних часів, зокрема Я. Коменського, Й. Гербарта, А. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Доцільність інтеграції знань підтверджується філософськими, гносеологічними та психологічними передумовами. Суто предметна система навчання та посилена

диференціація викликали розвиток ідей інтеграції, передусім міжпредметних зв'язків, та окремі спроби побудови інтегрованих курсів.

Логіко-семантична експлікація поняття інтеграції у його змістовому відношенні до інших суміжних і загальнонаукових категорій дозволила виявити споріднені з інтеграцією всезагальні форми зв'язку явищ і процесів об'єктивного світу – взаємодію, міждисциплінарність, комплексність, синтез, редукцію, холізм, систему, котрі виражають структурну єдність елементів і властивостей системи медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. У педагогічній теорії та практиці вказані категорії використовуються для позначення відношень між об'єктами та явищами навколишньої дійсності, застосовуються у змісті, формах і методах навчання, спрямованого на досягнення системності, комплексності та інтегративності знань, вироблення узагальнених способів діяльності, формування світогляду. Виявлення структурної організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань та класифікаційних характеристик за системним підходом уможливило визначити її рівні, форми, типи, види, функції, що знаходяться у взаємодії, утворюючи інтегративну систему медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки.

В контексті нашого дослідження розглядаємо інтеграцію як природний динамічний процес, що включає взаємопроникнення та взаємозв'язок елементів, розділів і цілих дисциплін на основі системного і всебічного розкриття процесів і явищ, спрямованих на забезпечення цілісності знань та умінь.

Виділенні методологічні та теоретико-методичні основи інтеграції та схарактеризований інтегративний процес (рівні, чинники, типи, механізми, види, форми, умови, функції та наслідки інтеграції) підтверджують доцільність та виступають підґрунтям для розробки моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

## РОЗДІЛ 2

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

У енциклопедичних словниках поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – сприйняття) визначається як: 1) система доказів певного положення; 2) система поглядів на те чи інше явище; 3) ідейний задум твору, наукової праці [43, с. 452; 396, с. 124-125].

У науковій літературі даний термін тлумачиться як система поглядів, що, будучи об'єднані ідейним задумом, визначають розуміння певного класу явищ і процесів. У педагогіці поняття «концепція» розглядається як основоположний задум, вихідні положення педагогічної теорії, що зумовлюють спосіб побудови системи навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [57, с. 216].

Відтак, необхідно здійснити теоретичне обґрунтування концептуальних основ інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових підготовки логопеда, розуміючи під ними систему вихідних положень процесу професійного становлення студентів педагогічних вищих навчальних закладів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ.

#### **2.1. Загальні закономірності інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки**

Інтеграційні процеси глибинні та різноманітні, тому повинні вирішуватися не лише на емпіричному рівні, а й базуватися на глибоких теоретичних засадах та законах. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань як стабільний, динамічний і перспективний процес у системі професійної підготовки логопедів забезпечується дією загальних і спеціальних



законів і закономірностей, що виражають об'єктивні зв'язки між процесом розвитку і його результатами, з одного боку, та причинами, що впливають на них, і наслідками – з іншого. Саме вони обумовлюють універсальність змісту і процесу професійної підготовки вчителів-логопедів, перспективність розвитку якої ґрунтується на інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як основи професійної компетентності та становлення особистості в цілому, єдності загальної і професійної освіти – характерних ознак сучасного рівня інтеграції.

Закон – це об'єктивно існуючий, постійно діючий і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами та процесами, що випливає з їх внутрішньої природи, сутності. Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток (І. Лернер) [220].

Побудова інтегративних систем характеризується багатоманітністю форм переходу від старого до нового, сучасного та прогресивного. Закон розвитку проявляється спочатку як тенденція, що вказує його напрям. Протилежна спрямованість дій характеризує суперечливі тенденції, а об'єктивно обумовлена послідовність явищ формує закономірність: необхідний, викликаний визначеними причинами процес, у якому діє не один закон, а їх сукупність. Встановлення фундаментального закону дидактики вносить системність у її принципи та вимагає врахування всіх компонентів процесу, що є визначальним законом для окремих дидактик. На сучасному етапі інтегративні тенденції в освіті починають реалізуватися як закони. Відтак, дослідження інтегративних процесів у навчальних системах доцільно розвивати у напрямі формування системи законів і закономірностей, які можуть виступати як окремі випадки загальнодидактичних законів. Існування теорії дидактичної інтеграції як комплексу поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення явищ інтеграції в освіті, передбачає визначення форм наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та зв'язки інтеграції у навчальному процесі.

Дослідження інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових у навчальних системах доцільно розглядати в напрямі формування системи

аксіом, постулатів та законів. Закони і закономірності педпроцесу в вищій школі виступають основою інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань професійної підготовки логопедів і педагогічного процесу в цілому. Встановлення законів і закономірностей, які діють у педагогічному процесі, вносить системність у принципи та методи професійної підготовки логопедів, що вимагає взаємоузгодження компонентів цієї системи. Як зазначають І. Козловська та М. Сова, на всіх рівнях пізнання діють загальні закони інтеграції: цілісності, конвергенції і дивергенції, корелятивності та імперативності, асиміляції і дисиміляції, асоціації і дисоціації, аналогії і контрасту, доповнення і «хвилі», сформульовані в теоріях І. Вайцеккера, К. Мадсена, М. Планка. Дія цих законів у галузі освіти дає змогу вирізнити базові закономірності інтеграції у підготовці вчителів-логопедів і вивести нові закономірності як наслідки дії цих законів.

На особливу увагу, в контексті нашого дослідження, заслуговують закони дидактичної інтеграції та їхні умови і наслідки, які виступають основою інтеграції медико-психологічних та педагогічних складових професійної підготовки логопедів, зокрема: закон корелятивності, імперативності, доповнення [176, с. 189].

Закон корелятивності: елементи інтеграції мають властивості, які забезпечують їх здатність до узгодженої взаємодії (корелятивності). Цей закон має аксіоматичний характер і впливає як з узагальнення значної кількості емпіричних фактів, так і з законів філософської та формальної логіки. Властивість корелятивності елементів, тобто їх взаємозумовленість, є обов'язковою умовою їх інтеграції. Формально цей закон можна довести від супротивного: якщо елементи інтеграції не мають властивості корелятивності, то не може бути мови про їхнє об'єднання в будь-які системи, тим більш інтегративні.

Умови реалізації та наслідки:

1. Елементи інтеграції, що знаходяться у розрізненному стані, мають бути генетично однорідними, щоб зберегти здатність до взаємодії та взаємопроникнення.

2. Елементи інтеграції повинні бути достатньою мірою різномірними, щоб уникнути їх синтезу.

3. Елементи інтеграції мають порубіжні зони, в яких відбувається їх взаємодія, взаємовплив, переріз і виникають нові продукти інтеграції.

4. Взаємоузгодженість і взаємозалежність елементів інтеграції уподібнюється замкнутому колу, в якому кожний елемент зв'язку, з одного боку, є наслідком, а з іншого – виступає як передумова виникнення зінтегрованого об'єкта.

5. Елементи інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки мають взаємовизначальні властивості, які характеризують специфіку корелятивних зв'язків у цілісності: з одного боку, це – самодостатність, що виражається у незмінності елементів інтегративної педагогічної системи, незалежно від її інтерпретацій і способів комбінаторного формотворення; з іншого – це автономність, яка характеризується наявністю повного циклу саморуху (початок, середина, кінець) цілісності (втілення «нескінченного в кінцевому»), а також внутрішніх зв'язках, що відрізняє елементи педагогічних систем від складових елементів навколишнього матеріального світу.

6. Елементи інтеграції повинні мати критичні (порогові) значення, починаючи з яких їхня взаємодія є ефективною.

7. Взаємодія елементів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань призводить до досягнення досконалості та цілісності знань.

8. Взаємодія елементів інтеграції складових професійної підготовки призводить до повної локалізованої самостійності цілого.

9. Взаємодія суто предметних знань веде до сумування цих знань (принцип локалізації).

10. Взаємодія проблемних (інтегративних) знань породжує нові знання (принцип суперпозиції).

11. Якість засвоєння знань залежить від ступеня їх інтегративності.

Закон імперативності: процес є інтегративним тільки тоді, коли виконуються наступні умови: поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції; наявність системно-структурного характеру зінтегрованого

об'єкта; збереження індивідуальних ознак елементів інтеграції; існування декількох стабільних станів зінтегрованого об'єкта; видозмінення зінтегрованого об'єкта, його рухомість і динамічність.

Наслідки:

1. Результатом інтегративного процесу є система, структурні елементи якої знаходяться у різних типах зв'язків (зовнішніх і внутрішніх, горизонтальних і вертикальних, корелятивних і інтегративних, функціональних і структурних, просторово-часових і причинно-наслідкових) і відношень, завдяки чому створюються нові інтегративні системи.

2. Поява якісно нових властивостей об'єктів у результаті інтеграції зумовлює трансформацію системи, висвітлюючи її нові грані.

3. Функціональні залежності між параметрами інтегрованої системи є нелінійними.

4. Виявлення якісно нових властивостей здійснюється у контексті певної системи в залежності від способу розчленування її змісту і структури.

5. Збереження індивідуальних властивостей інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань здійснюється через досвід практичної діяльності і може підлягати теоретичним узагальненням і структуруватися як за предметним, так і за проблемним принципом.

6. Залежно від умов знання набувають предметного або інтегративного характеру (дуалізм знань), що обумовлено збереженням індивідуальних ознак елементів.

7. Під час формування інтегративної системи елемент якісно змінюється, виконуючи «роботу входу» в структуру системи.

8. Обсяг інтегративних знань менший за обсяг елементів знань, що інтегруються (за рахунок якісних перетворень елементів).

9. За умов досягнення декількох стабільних станів зінтегрованого об'єкта, що здійснюється за допомогою процесів управління, встановлюється рівновага структурних елементів інтегративної системи та її оптимальне функціонування.

Закон доповнювальності: інтегративні процеси викликають процеси диференціації (і навпаки). Оскільки це твердження конкретизує закони філософії, його можна вважати аксіоматичним.

Наслідки:

1. Процеси інтеграції та диференціації, взаємодоповнюючи один одного, утворюють цілісність. Еволюція педагогічного процесу несе в собі гармонізацію двох історичних тенденцій, серед яких: перша – визначає диференціацію наук, їх розвиток за законами дивергенції; друга – їх зближення і взаємозбагачення за законами конвергенції.

2. Результатом взаємодоповнення і взаємозалежності процесів інтеграції і диференціації є бінарна система, в якій діють дві взаємопов'язані тенденції: перша (загальна) – прагне розімкнення системи й універсалізації її зовнішніх зв'язків, а друга (специфічна) – збереження і розвитку її внутрішньої якісної визначеності, тобто замкнення системи.

3. Суперечливість дії доцентрових (інтеграційних) і відцентрових (диференційних) сил свідчить про нерівномірність розвитку певних галузей і, відповідно, неоднакову інтенсивність вияву окремих структурних ланок на користь то першій, то другій, залежно від політичних, економічних і соціокультурних умов.

4. Критичне значення у динаміці інтегративного процесу обумовлює появу порогового значення процесу диференціації.

5. Гармонійний розвиток системи передбачає оптимізацію протилежних процесів інтеграції та диференціації на кожному етапі її формування з урахуванням принципу функціональної відповідності.

6. Здатність знань як до інтеграції, так і до диференціації свідчить про наявність у них інваріантної складової (фундаментальні знання).

7. Здатність знань як до інтеграції, так і до диференціації свідчить про їх здатність до квантування.

8. Дидактичний потенціал знань знаходиться у резерві поетапно: то у резерві інтеграції, то – диференціації.

Отже, закони дидактичної інтегралогії утворюють систему, оскільки логічно пов'язані між собою: перший закон встановлює аксіоматичні властивості (атрибути) інтеграції, другий – постулює саме поняття «інтеграція» та його суттєві ознаки, а третій – охоплює діалектичне протилежний процес (диференціацію), що забезпечує можливість розвитку інтегративних процесів. На ґрунті дії цих законів формуються професійні якості педагогів. Педагогічна, психологічна і медична галузі знань злиті в єдине ціле, що дістає в конкретному корекційному процесі своє друге життя як продукт взаємодії знань у професійній діяльності.

Слід підкреслити, що застосування законів інтеграції та їх наслідків у процесі професійної підготовки вчителів дає можливість будувати педагогічні системи на основі базових знань (залежно від профілю, зокрема гуманітарного). Перевагою таких систем є те, що вони водночас є стабільними (ґрунтуються на фундаментальних знаннях та дидактичних законах) і варіативними (швидко реагують на зміну соціальних та особистісних потреб).

Закономірності дидактичної інтегралогії визначені на основі закономірності інтеграції, в органічній єдності з дидактичними закономірностями. До зовнішніх закономірностей можна віднести діалектичну єдність інтеграції та диференціації з перевагою інтегративної тенденції, збільшення швидкості, складності та можливостей інтеграції в освіті, динамічність інтегративних факторів і нерівномірність інтегративних процесів, ступеневий характер процесу інтеграції тощо. Внутрішні закономірності відображають дидактичний, акмеологічний, гносеологічний, аксіологічний, психологічний, організаційний, кібернетичний та соціологічний аспекти дидактичної інтегралогії.

Встановлення закономірностей процесу професійної підготовки вчителя, а також їх класифікаційних ознак доцільно здійснювати згідно з моделлю, системними компонентами якої є різні аспекти цілісного процесу, які необхідно доповнити акмеологічним і аксіологічним. За цією моделлю загальні і спеціальні закономірності відповідають певним характеристикам компонентів педпроцесу та знаходяться у певних взаємозв'язках (рис. 2.1).

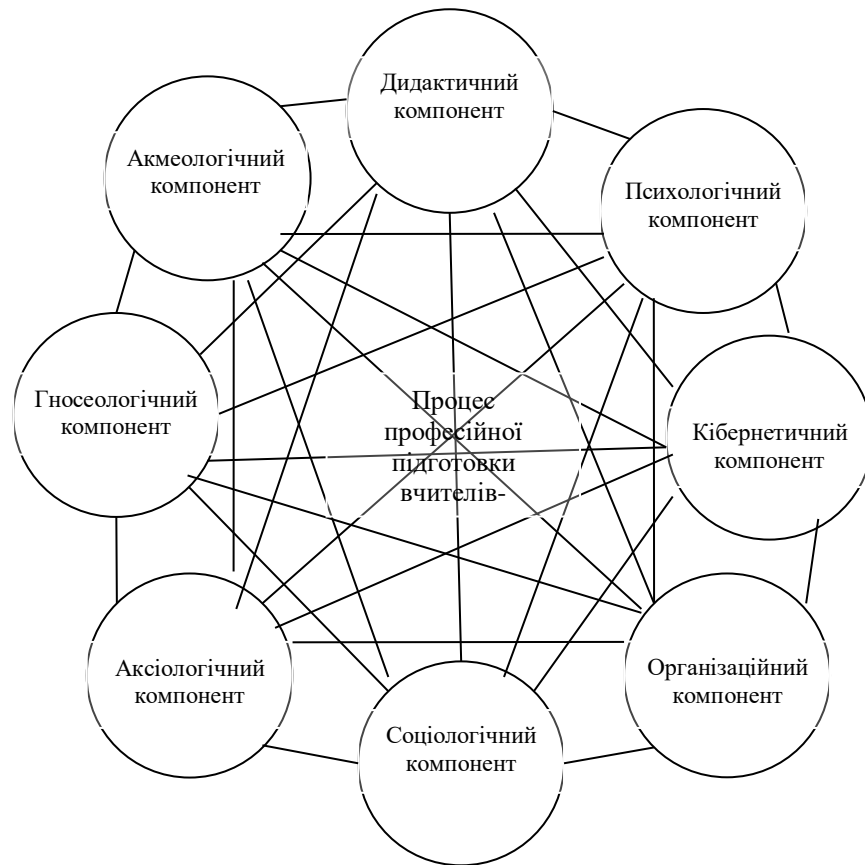


Рис. 2.1. Структурні компоненти процесу професійної підготовки логопедів

Загальні закономірності інтегративного навчання у системі професійної підготовки вчителів характеризуються виокремленням головних або комплексних чинників, що обумовлюють продуктивність навчання, визначення сутностей понять і фіксацією загальних зв'язків між ними. До них відносимо закономірності загальні та специфічні.

#### 1. Цілі професійної підготовки.

- Результати професійної підготовки вчителів прямо пропорційні до усвідомлення ієрархічно побудованої системи цілей і функцій навчання. Дія цієї закономірності відбувається інтенсивніше, якщо цілі, зміст, засоби і структура процесу професійної підготовки складає цілісну інтегровану систему.

- Цілі професійної підготовки вчителів об'єктивно обумовлені рівнем і темпами розвитку культурно-політичного і соціально-економічного процесів. Наслідком цього положення є перетворення структурної організації процесу професійної підготовки вчителів-логопедів на основі інтеграції

медико-психологічних і педагогічних знань як вираження тотожності суб'єкта і об'єкта пізнання (а не знань про об'єкт).

## 2. Зміст професійної підготовки.

- Зміст професійної підготовки визначається інтегративною єдністю ідей психологічного, педагогічного і медичного знання, що зумовлено потребами корекційно-педагогічного процесу і можливостями науки задовольняти ці потреби, темпів соціального і науково-технічного прогресу, особистісно-професійних запитів майбутніх учителів, їх індивідуальних особливостей, матеріально-технічних і економічних можливостей ВНЗ. Наслідком цього постулату є створення ускладненої моделі змісту професійної підготовки вчителів, яка виконує інтегративну і конструктивну функції у побудові цілісної системи гуманітарної освіти.

- Взаємозв'язок загальнонаукового, внутрішнього і міждисциплінарного рівнів комплектування змісту професійної підготовки здійснюється відповідно до рівня групування спеціальностей (I рівень – незалежно від груп професій, II рівень – з урахуванням професійного профілю) на єдиній інваріантній основі. Наслідком даного твердження є створення комплексного алгоритму для систематизації змісту педагогічної підготовки з урахуванням ієрархічної структури груп професій і рівнів інтеграції.

- Взаємопроникнення і взаємообумовленість соціальних, психологічних, педагогічних, консультативно-просвітницьких, корекційних, інтеграційних, конструктивних функцій дефектолога в структуруванні системи змісту професійної підготовки вчителів-логопедів. Наслідком цього положення виступає створення інваріантної галузевої моделі змісту, що типізує зміст корекційної освіти для груп спеціальностей (логопедія, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, психопедагогіка, ортопедагогіка).

- Єдність структурних елементів змісту професійної підготовки обумовлена логікою розвитку системи наукового знання. Базисом прояву даної закономірності є інтеграція змісту структурних елементів і їх взаємозв'язок на основі розкриття інваріантної частини, взаємозв'язку



наукових категорій, світоглядних ідей, що пронизують усю структуру оптимального сполучення загальнонаукових, загальнопедагогічних і спеціальних понять, взаємозв'язку теоретичних і практичних знань.

- Єдність змістової і процесуальної сторін професійної підготовки зростає відповідно до інтеграції дидактичних засобів та координації змісту навчання з його організаційними формами.

- Рівень проблемності навчання підвищується з підвищенням ступеня інтегративності знань, тобто продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання.

### 3. Засоби та якість підготовки вчителів.

- Ефективність процесу професійної підготовки підвищується за умов: інтегративного характеру навчального матеріалу, перетвореного крізь призму соціокультурного досвіду; застосування різних форм, видів, типів педагогічної взаємодій, які протікають на різних рівнях інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань; інтегративного підходу до професійної підготовки вчителів, що скорочує час навчання за рахунок запобігання взаємного дублювання матеріалу. Продуктивність засвоєння заданого обсягу знань збільшується за інтегративного згортання чи ущільнення знань.

- Результати навчання залежать від способу дозування навчального матеріалу та розподілу на частини, які є основою формування підсистем (частин) та загальної системи знань на інтегративних засадах.

- Результати навчання підвищуються за інтеграції дидактичних засобів та координації змісту навчання з його організаційними формами.

### 4. Методи та умови професійної підготовки.

- Ефективність дидактичних методів залежить від: знань у застосуванні компаративних, асоціативних, інноваційних, проблемних методів, які стимулюють цілі навчання; професійних здібностей і навчальних можливостей студентів; організації педагогічного процесу.

- Ґрунтовність вивченого матеріалу залежить від способу відтворення матеріалу: ступеня інтегрованості знань (у певних межах),

пропорційної ґрунтовності засвоєних знань.

- Ефективність заучування матеріалу за умов інтегративного підходу вища за концентроване заучування, тобто розподілене заучування передбачає інтегративний, а концентроване – синтетичний підхід до змісту освіти.

- Результати навчання залежать від включення предмету, що вивчається, на інтегративних засадах у ті зв'язки, носієм яких є якість об'єкта, що вивчається.

#### 5. Закономірність стимулювання професійної підготовки.

- Продуктивність професійної підготовки прямо пропорційна підвищенню рівня мотивації студентів до засвоєння матеріалу та навчального процесу в цілому, інтенсивність якого залежить від системно-структурної упорядкованості і складності зінтегрованих медико-психологічних і педагогічних знань. Значущість навчального матеріалу зростає за мотивації змісту навчання системою взаємопов'язаних різнопредметних аргументів.

- Продуктивність засвоєння знань та вмінь прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань і вмінь та зацікавленості студентів до навчальної діяльності, тобто обсяг практичного застосування знань та вмінь збільшується за інтегративного підходу до навчання, інтегровані знання викликають більший інтерес до навчання.

- Продуктивність засвоєння заданого обсягу знань обернено пропорційна трудності та складності навчального матеріалу, а саме: складність заданого відрізка навчального матеріалу зменшується та піддається кращому засвоєнню за оптимального співвідношення інтеграції та диференціації у його змісті.

- Розумовий розвиток студентів прямо пропорційний засвоєнню обсягу взаємопов'язаних знань, умінь, досвіду практичної діяльності: інтегративні взаємозв'язки є ефективнішими за інші (синтетичні, механічні, кореляційні тощо).

Сфера дії представлених *закономірностей* професійної підготовки на засадах інтеграції розповсюджується на компоненти педагогічного процесу, які вважаємо за необхідне доповнити аксіологічним і акмеологічним.

Дидактичні закономірності:

1. Продуктивність засвоєння заданого обсягу знань збільшується за умов інтегративного згортання і ущільнення навчального матеріалу.

2. Продуктивність засвоєння заданого обсягу знань збільшується, якщо при визначенні складності навчального матеріалу враховується оптимальне співвідношення інтеграції та диференціації у його змісті.

3. Результати навчання прямо пропорційні до усвідомлення цілей і відповідного змісту і засобів навчання, що складають цілісну інтегровану систему.

4. Результативність професійної підготовки вчителів на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань залежить від вибору системи методів навчання, що реалізуються як процедура встановлення діалектичної єдності способу інтегративного пізнання та мети, завдань і результатів процесу професійного становлення.

#### Гносеологічні закономірності:

1. Продуктивність професійної підготовки вчителів прямо пропорційна універсалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2. Результати професійної підготовки є ефективнішими при включенні психологічних, медичних і педагогічних предметів у інтегративні зв'язки (носієм яких є якість об'єкта), ніж при застосуванні інших способів включення.

3. Розумовий розвиток студентів є ефективнішим при засвоєнні об'єму інтегративно взаємопов'язаних знань, умінь і досвіду корекційної-педагогічної діяльності, оскільки інтегративні зв'язки між ними є органічнішими за інші («механічні», «хімічні», комплексні, синтетичні, кореляційні та ін.).

4. Продуктивність професійної підготовки прямо пропорційна рівню проблемності навчання, підвищення якого здійснюється відповідно до підвищенню ступеня інтегративності знань.

#### Акмеологічні закономірності:

1. Акмеологічні закономірності – це стійкі зв'язки між рівнем продуктивності фахівця, результатами, яких він досягає в тій чи іншій області, і факторами, які обумовлюють цей рівень.

2. Результативність професійної підготовки вчителів на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань залежить від усвідомлення необхідності досягнення вершин професіоналізму у корекційно-педагогічній діяльності та творчості.

3. Результати професійної підготовки прямо залежить від особистого ставлення студентів до навчального процесу як до передумов особистісного росту та самовдосконалення.

4. Інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки сприяє розвитку творчого мислення (елемент педагогічної творчості), що дозволяє як здійснити конструктивне прогнозування корекційно-педагогічного процесу, так і вибудувати стратегію свого життєвого шляху (цілепокладання).

#### Аксіологічні закономірності:

1. Усвідомленість вищих цінностей суспільства та їх природи сприятиме активності студентів у навчальному процесі, формуванню ціннісної свідомості, ціннісного становлення і ціннісної поведінки особистості та успішності інтеграції психологічних, медичних і педагогічних складових професійної підготовки.

2. Результати професійної підготовки прямо залежить від знань про сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності, що відображають гуманістичну сутність філософії освіти.

3. Результати професійної підготовки є ефективнішими при засвоєнні навчального матеріалу на основі інтеграції психологічних, медичних і педагогічних знань, розкритих через систему аксіологічних принципів.

4. Зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей, що становлять культуру людства. Роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами виконує аксіологічний, або ціннісний, підхід, який виступає своєрідним мостом між теорією і практикою. Він дозволяє, з одного

боку, вивчати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства, що виступає основою корекційно-педагогічної діяльності.

5. Ефективність підготовки корекційних педагогів підвищується за умов аксіологічного підходу, що органічно притаманний гуманістичній педагогіці і розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Саме такий підхід дозволяє формувати майбутнього вчителя як особистість, яка розвиває індивідуальні особливості дитини та зберігає її здоров'я.

#### Психологічні закономірності:

1. Активність участі у навчальному та корекційно-педагогічному процесі підвищується за умов встановлення інтегративних зв'язків між різними епохами, концепціями, течіями, науковими школами, що обумовлює широчінь і новизну спектрів, узагальнень, глибину інтерпретацій та оцінок корекційної діяльності.

2. Психологічні процеси, що виникають у процесі корекційної роботи, є не лише інтенсивнішими, ніж при звичайному спілкуванні, а й набувають нової якості.

3. Інтенсивність психологічної взаємодії пропорційна упорядкованості і складності зінтегрованих медико-психологічних і педагогічних знань.

4. Результати засвоєння навчального матеріалу при пізнанні прямо пропорційні дії психологічного закону «загального емоційного знаку», згідно з яким передається об'єднуюче начало численних асоціацій, уявлень, сприймань, що виникли в результаті інтегративного пізнання.

#### Соціологічні закономірності:

1. Включення інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань до структури і змісту професійної підготовки вчителів обумовлює комплексний вплив і системність у стимулюванні соціально активної та корекційної діяльності людей.

2. Успішна соціалізація, як кінцева мета корекційної діяльності, обумовлює її різноманіття (диференціацію) і спільність існування (інтеграцію) медико-психологічних і педагогічних знань.

3. Ефективність підготовки корекційних педагогів підвищується за умов полікультурного підходу в навчальному процесі та естетизації навколишнього середовища.

4. Універсалізація людських почуттів обумовлена становленням цілісної особистості в сучасному суспільстві, що виступає суб'єктом розвитку в цілому та інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань зокрема.

5. Соціальна значущість професійної підготовки вчителів прямо пропорційна ступеню інтегративності змісту, форм і методів навчання, що забезпечують універсалізацію професійної підготовки на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань.

#### Кібернетичні закономірності:

1. Ефективність професійної підготовки вчителя на основі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань прямо пропорційна частоті й об'єму зворотного зв'язку з урахуванням принципу обмеження різноманіття.

2. Ефективність управління процесом професійної підготовки знаходиться у прямій пропорційній залежності від кількості і якості управлінської інформації, за допомогою якої встановлюються закономірності циркуляції медико-психологічних і педагогічних потоків, а також від духовних станів і можливостей студентів, які сприймають і переробляють управлінський вплив.

3. Продуктивність професійної підготовки залежить від встановлення у навчальних матеріалах (текстах, системах понять, наборах завдань, інформаційних джерелах) основного стрижня проблемного блоку інтегративних занять.

4. Результати професійної підготовки вчителів залежать від конструювання і повноти підбору ключових творчих завдань, складність яких зростає відповідно до адекватно відображеного у навчальному матеріалі рівня інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, цільової орієнтації, цільової достатності і зв'язності з урахуванням запасних варіантів.

5. Продуктивність професійної підготовки підвищується, якщо модель інтегративної дії – «програма руху» та її розвиток – «програма цілі» випереджають у свідомості майбутню корекційно-педагогічну діяльність.

#### Організаційні закономірності:

1. Ефективність процесу засвоєння педагогічних, психологічних і медичних знань підвищується за умов організації навчання на основі інтегративного підходу. Її системна упорядкованість і міждисциплінарна взаємопов'язаність забезпечують зростання у студентів мотивації до навчання, стимулюють їхню пізнавальну активність, розвивають світогляд, формують інтегральну готовність майбутніх учителів до корекційно-педагогічної діяльності в закладах освіти, охорони здоров'я та соціального забезпечення.

2. Розумова працездатність студентів підвищується при організації навчання на засадах інтеграції, що забезпечує економію часу, активізацію органів почуттів, зменшення втомленості, ущільнення режиму розумової діяльності.

3. Інтегровані заняття підвищують рівень організації педагогічної праці.

Таким чином, розглянуті закономірності обумовлюють дію наступних законів дидактики: закон інтегративного підходу до досягнення соціально обумовлених цілей освіти; закон єдності інтеграції та диференціації у змісті освіти; закон інтегративної єдності загальної і професійної підготовки вчителів, взаємозв'язку теорії і практики; закон нерівномірного розвитку наукових галузей; закон асиміляції та дисиміляції в процесі професійного розвитку особистості; закон аналогії та контрасту, що знаходить своє відображення у процесі пізнання інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань; закон зміни характеру праці (корекція на вплив інтегративних факторів).

Розкриваючи значущість застосування законів інтеграції для моделювання інтегративних систем у професійній підготовці вчителів-логопедів, варто розглянути їх дію детально. Відтак, закон імперативності, що акумулює в собі необхідні й достатні ознаки інтеграції, виконує функції означення цього процесу. Найсуттєвішою серед них можна виділити наступну: поєднання окреслених умов – поява якісно нових властивостей об'єктів у результаті інтеграції при збереженні

індивідуальних властивостей елементів інтеграції, системність кінцевого результату – забезпечує можливість існування декількох стабільних станів зінтегрованих об'єктів, що набуває особливої значущості у педагогічній практиці. Слід зауважити, що інтегративним є не тільки процес медико-психологічної і педагогічної підготовки, а й система знань у цілому. Створена система знань загальнопедагогічного і спеціального рівня в понятійній формі є інтегративною, оскільки: з'являються якісно нові знання (онтогенетичний та інтегративний принцип, психологічні й педагогічні течії тощо); знання мають системно-структурний характер (будується алгоритм пошуку нових знань за інтегративним принципом і вироблення оперативної системи розумових дій); зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції (кожне поняття продовжує виконувати свою функцію, відмінну від функцій інших понять – наприклад, реабілітація у медико-біологічному і психолого-педагогічному розумінні); існує декілька стабільних станів підсистеми, що є рівноцінними із загальнопедагогічних позицій, які можна використати для формування конкретних підсистем з даної теми для підготовки фахівців різного профілю.

Для пояснення значущості законів і закономірностей інтеграції у системі професійної підготовки вчителів-логопедів можна навести тлумачення одного з наслідків закону доповнення, який твердить: результатом інтегративного процесу є система, зокрема інтегративна система. Слід, насамперед, виявити спільне і відмінне між суттєвими ознаками системи та зінтегрованого об'єкта. Як відомо, обидва поняття об'єднує те, що вони є системами, яким притаманна цілісність, однак, якщо система як така (зміст якої становлять визначені елементи, а форму – сукупність закономірних зв'язків між ними) складається ззовні, то зінтегрований об'єкт як інтегративна система і за змістом, і за формою структурується зсередини: найменші елементи знання (поняття, ідеї, факти, явища, теорії) формують атомарні системи знань, тобто інваріантні системи фундаментальних знань, які, в свою чергу, формують системи більш складного – молекулярного – рівня, що становлять вияви варіативних



комбінацій різних (однорідних і різнорідних) атомарних систем. На цьому тлі розробляються проблемні блоки, на основі яких створюються різноманітні типи навчальних курсів. Що забезпечує інтегративний підхід до обґрунтування структури змісту професійної підготовки вчителів, за умов якого нове знання виводиться із знання цілісних систем.

Такою цілісною системою в даному випадку є система загальної і спеціальної освіти у взаємозв'язку цих елементів та їх наступності. Ключові, цілісні характеристики системи вищої педагогічної освіти являють собою складні, багатоаспектні категорії, на функціонування яких впливають численні фактори: соціальні, економічні, політичні, логіко-пізнавальні, культурологічні, лінгвосеміотичні, педагогічні, психологічні, фізіологічні, науково-технічні, професійні (корекційні). Теоретичні основи вирішення проблеми на рівні загальнонаукової інтеграції виражаються у формуванні закономірностей інтеграції змісту освіти як єдиної системи і в інтеграції педагогічної термінології незалежно від груп професій, і з урахуванням професійного профілю. Загальнонауковий рівень інтеграції передбачає єдність усіх вищеназваних факторів, які знаходять своє втілення у професійно-педагогічній моделі – кваліфікаційній характеристиці на групу професій освітньої галузі «Педагогічна освіта». Ця характеристика виконує, поряд з іншими функціями, дві головні – інтеграційну і конструктивну – у побудові цілісної системи змісту професійної підготовки вчителів-логопедів.

Таким чином, сформульовані закони є базисом для визначення зі значного числа відомих закономірностей дидактики найбільш загальні (базові) закономірності, які не виводяться одна з одної. Сформована на основі цих закономірностей система законів дає можливість виводити інші існуючі закономірності як наслідки цих канонів (похідні закономірності). Разом з тим, наявність системи законів дає можливість виводити нові, невідомі досі закономірності дидактичної інтеграції, оскільки взаємодія існуючих закономірностей і законів є джерелом нових знань. Зазначені закони і закономірності виступають універсальною основою розуміння майбутніми

вчителями загальної картини об'єктивного розвитку інтегративних процесів у їх професійній підготовці. Однак вони не містять безпосередніх вказівок для практичної діяльності, а є лише теоретичною основою для розробки і удосконалення її технології. Практичні вказівки визначаються у принципах та умовах, що реалізуються в процесі інтегративної системи навчання.

## **2.2. Рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань**

Складність і багатогранність інтеграційних процесів зумовлює детальне вивчення ступеня та повноти вираженості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки з метою визначення спеціальних педагогічних характеристик, зокрема рівнів інтеграції в процесі професійної підготовки логопедів.

Процес інтеграції, на думку І. Козловської, В. Мадзігона та ін., забезпечується інтегративними чинниками, до яких відносяться ускладнення об'єктів дослідження, загальні ідеї, існування стикових наук, комплексних проблем тощо. Необхідним компонентом інтеграції є «виділення інтеграційних чинників синтезуючих понять науки, які мають широке загальноосвітнє значення» [224, с. 5]. У педагогічному процесі інтегративними чинниками можуть служити підходи до використання методологічних знань у ході навчально-пізнавальної діяльності, науковий світогляд учнів, методи навчання, форми оволодіння знаннями з різних галузей знань (О. Гребенюк, В. Ільченко, Н. Гладушина, І. Козловська, В. Кравченко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, Н. Сабіров, В. Сисоев, М. Сова та ін.).

Упровадження інтегративних процесів у навчально-виховну роботу зумовлює необхідність вироблення її спеціальних характеристик, які б відображали специфіку (мету, завдання, зміст, форми, методи тощо) педагогічної діяльності. Цільові характеристики, як доречно зазначають І. Козловська, Ю. Тюнников та ін., дозволяють встановити, з якою

педагогічною метою здійснюється інтеграція, її зміст (формування світоглядних понять, формування системи наукових понять про окремі об'єкти) [176; 420]. До *змістовних характеристик* належать логіко-змістова структура інтегративних процесів, їх різноманітні елементи, рівні, масштаби та форми інтеграції. Ці процеси суттєво залежать від того, які елементи беруть участь в інтеграції та які виникають внаслідок інтеграції. Елементами інтеграції можуть слугувати уявлення, поняття про властивості тіл та речовин, світоглядні ідеї тощо. *Структурні характеристики* інтегративних процесів відображають їх певну послідовність. Послідовністю інтегративних процесів можна вважати сукупність розміщення взаємодіючих елементів або циклу дисциплін, у межах якої здійснюється інтеграція. *Процедурні характеристики* інтегративних процесів дозволяють уявити ту сукупність способів, засобів, прийомів і форм організації, шляхом яких вони здійснюються [174, с. 119].

Терміни «ступінь інтеграції», «ступінь інтегрованості», «рівень інтегрованості», на думку Г. Павельциг, доцільно розрізняти лише «в тому випадку, якщо відомо, яким чином можна визначити цей ступінь або цей рівень. І навіть якщо ми маємо таку шкалу оцінки, не можна перебільшувати її значення, оскільки в ході розвитку системи може трапитися, що старі критерії втрачають свій сенс, а інші висувуються на перший план» [269, с. 31].

У науковій літературі існує безліч спроб виділення рівнів інтеграції, в основі яких лежать різні підґрунтя. З філософської точки зору за функціонуванням синтетичних процесів Б. Ахлібінський виділяє три рівні інтеграції [22]: на першому відбувається становлення взаємозв'язку між раніше відносно незалежними явищами, об'єктами; на другому встановлюються істотні взаємозв'язки, що визначають і змінюють функціонування явищ і процесів, які інтегруються; на третьому з'являються якісно нові аспекти, характерні для деякої цілісності. Цей підхід не відображає суттєвих властивостей інтеграції і нагадує ознаки системного підходу.

*Рівні інтегративних процесів, як важлива змістова характеристика інтегративного процесу, вказують на ступінь зміни інтегрованого змісту*

(О. Гребенюк, І. Козловська, Н. Сабіров, Ю. Тюнников, М. Махмутов, Л. Артем'єва та ін.). Різні рівні інтеграції дозволяють забезпечити логічну послідовність формування основних понять, а також узагальнення основних ідей сучасної науки. Зокрема, рівні інтеграції формуються та використовуються залежно від типу навчального закладу. Як зазначає І. Козловська, у професійних навчально-виховних закладах вони повинні бути вищі, ніж у загальноосвітній школі. На її думку, інтеграція може виступати як генералізація та універсалізація навчального знання. Теорія і практика інтегративної педагогіки передбачає декілька рівнів інтеграції: від традиційних міжпредметних зв'язків (використання знань з одного предмета для засвоєння навчального матеріалу з іншого) до активної взаємодії і творчого використання набутих знань у професійній діяльності. Детальний аналіз визначення рівнів інтеграції в сучасній дидактиці представлений у роботах І. Козловської [173; 177].

Однією з поширених є трирівнева градація інтегративного процесу. Зокрема, в педагогічному процесі Ю. Тюнников виводить наступні рівні та подає їх характеристики [421]:

– низький – рівень модернізації, де зміни в початковому змісті навчального предмету і процесу навчання мають епізодичний характер. Основні елементи в змісті залишаються без зміни, елементи, які вносяться, слабо пов'язані між собою і легко замінюються на інші в новому змісті, причому структура змісту зберігає свої початкові риси. Проте, з'являються окремі «вузли», утворені злиттям різнорідних елементів, якими можуть бути комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнені уміння;

– середній – рівень реалізації деякої рівноваги між цілями і завданнями системою, що склалася раніше, – формування комплексів. У змісті з'являються різносторонні взаємозв'язки, інтегровані елементи. Основні зміни на цьому рівні можна охарактеризувати як формування структури в структурі;

– високий – синтез цілісного новоутворення, де інтеграційний процес супроводжується докорінною перебудовою змісту, який склався раніше, і

синтезом принципово нового дидактичного змісту. В процесі інтеграції відбувається «переспеціалізація» елементів двох груп, де одні вступають у синтез, а інші сприяють цьому. Характерною особливістю структури змісту є концентрація інтегрованих елементів у логічному зв'язку між собою в блоки, що забезпечує подальше розгортання всього змісту.

Оцінюючи визначені рівні, як позитивне слід зазначити дотримання *однієї* ознаки: *взаємодії*. Однак, суперечливим є той момент, що синтез використовується для трактування рівня інтеграції, оскільки синтез – принципово інше явище, він «працює у парі» з аналізом. Для інтеграції, як зазначається в дослідженнях І. Козловської, Д. Коломієць, В. Сидоренко, М. Сиви та ін., діалектичною парою виступає диференціація, тому не варто замінити ці поняття.

Чотири рівні інтеграції наукового пізнання розрізняє М. Розов [368]: інтрадисциплінарна – інтеграція в рамках конкретних наук за допомогою використання методів і результатів інших наук; інтердисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів між різними галузями наук, яка веде до утворення комплексних суміжних дисциплін, що стирають штучні межі між науками; супрадисциплінарна – інтеграція вищого ступеня спільності, заснована на узагальненні і екстраполяції ідей і принципів на нові класи об'єктів; трансдисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях.

Цей підхід І. Козловська вважає однобічним. Учена зазначає, що в ньому не розрізняються види й рівні інтеграції та відсутня чітка ознака поділу. Позитивною, на нашу думку, є спроба представлення інтеграції як у рамках конкретної науки, так і між різними галузями знань, ідей, концепцій.

А. Пульбере, О. Гукаленко та С. Устименко розрізняють декілька рівнів інтеграції [177]: міжвузівська (навчально-методичне об'єднання вузів); регіональна (навчально-науково-виробничі комплекси); концептуальна (інтеграція гуманітарної і політехнічної концепцій); міждисциплінарна (міждисциплінарні зв'язки); внутрішньодисциплінарна (інтеграція форм, методів і засобів навчання).

У цьому підході, на думку І. Козловської, еkleктично *поєднані форми, види, рівні та методологічні аспекти інтеграції*. Позитивною рисою в представлених рівнях є спроба переходу від більш крупних масштабів до менших, що наближає цю класифікацію до поняття масштабу інтеграції. Ці позиції розглядає і Ю. Тюнников, але окремо від рівнів інтеграції [173].

Залежно від інтеграційних чинників М. Берулава виділяє наступні рівні реалізації інтеграції [28]:

– рівень міжпредметних зв'язків характеризується відсутністю інтеграції форм навчальних занять, і міжнаочні зв'язки знаходять лише часткове втілення в змісті освіти через зміну його структури. Відбувається асиміляція технічного і теоретичного інструментарію, який бере участь в інтеграції навчального предмета з базовим предметом, кожний з яких при цьому зберігає свій суверенітет у навчальному процесі. Водночас статус базового предмета є варіативним, а цей рівень в основному вирішує такі дидактичні завдання, як актуалізація знань учнів, їх узагальнення і систематизація. Провідним інтегруючим чинником на рівні міжпредметних зв'язків виступають спільні структурні елементи змісту загальної і професійної освіти (знання, уміння тощо), перенесення яких при цьому може здійснюватися як у напрямі загальноосвітніх, так і професійних дисциплін;

– рівень дидактичного синтезу, де як основа виступають загальні об'єкти, взаємодії навчальних предметів, що вивчаються в їх межах. Цей рівень припускає доповнення рівня компліментарності організаційним синтезом, заснованим на частковій інтеграції навчальних занять. Інтеграція навчальних предметів на даному рівні здійснюється постійно на базі одного з них. При цьому кожний із взаємодіючих предметів у той же час зберігає свій статус і свої концептуальні основи. Дидактичний синтез характеризує не лише змістовну інтеграцію навчальних предметів, але й процесуальний синтез, що передбачає передусім інтеграцію форм навчальних занять. Відповідно, обов'язково буде мати місце і певна інтеграція методів і засобів навчання як структурних компонентів процесу навчання;

– рівень цілісності є завершенням формування нової навчальної дисципліни, що має інтеграційний характер і власний предмет вивчення. На рівні цілісності відбувається повна змістовна і процесуальна інтеграція в рамках вивчення нового цілісного предмета і розв'язання всіх дидактичних завдань курсів, що інтегруються.

Цей підхід, на думку І. Козловської, має один суттєвий недолік – він порушує закони формальної логіки і суперечить загальноприйнятим філософським засадам. Перш за все це наявність елемента організації та пряме ув'язування явища синтезу з формами та методами інтеграції, а також представлення синтезу і цілісності як рівнів інтеграції. Водночас, на думку І. Яковлева, у підході М. Берулави позитивним є виділення *системотвірного чинника інтеграції* [480].

Три рівні інтеграції представлені А. Хуторським і В. Краєвським: на першому рівні зміст освіти в його нормативному вигляді фіксується в формі допредметного мінімуму, причому зміст освіти розглядається в динаміці, в процесі формування; на другому рівні розробляється зміст, який у «статичному» виді можна назвати загальнопредметним, що розробляється, як правило, до формування конкретного предметного змісту. Причому, цей зміст виступає як модель змісту, що конкретизується на наступних рівнях; на третьому рівні відбувається розробка змісту окремих освітніх галузей і предметів та створюється загальне теоретичне уявлення, і з ним той мінімум змісту освіти, який, поки ще загально, але вже в педагогічно інтерпретованому вигляді, є першим кроком на шляху конкретизації цілей загальної освіти, причому цей мінімум можна назвати надпредметним або метапредметним [173]. Хоча такий підхід стосується в основному структурування змісту навчання у загальноосвітніх закладах, його слід розглядати як перспективний.

Серед численних розробок, на особливу увагу заслуговує виділення М. Чапаєвим рівнів інтеграції педагогічного і технічного знання за наступними чинниками [452]:

– величина охоплення цією інтеграцією того або іншого гносеологічного простору (рівень непедагогічних дисциплін, рівень виробничо-педагогічних дисциплін, рівень загальнопедагогічних дисциплін тощо);

– ступінь включення виробничо-технічного компоненту в зміст науково-гносеологічної системи педагогіки професійно-технічної освіти (аналоговий, ситуативний і змістовний рівні);

– ступінь вираженості педагогічної складової в професійно-педагогічних текстах (наочний рівень, методичний рівень, окремодидактичний рівні тощо);

– ступінь цілісності, внутрішньої організованості даного виду педагогічної інтеграції.

У ряді випадків доцільним є виділення інваріантних рівнів педагогічної інтеграції, таких методологічний, теоретичний та психологічний. Методологічний рівень пов'язаний з уніфікацією понять і універсалізацією методів. З точки зору педагогіки методологічний синтез характеризують як інтеграцію, здійснювану «на рівні законів, закономірностей і принципів розвитку особистості» [480, с. 18]. Однак, ці визначення вимагають доповнення, конкретизації й узагальнення.

Характеризуючи умови методологічного рівня інтеграції, Б. Юдін визначає його як взаємозв'язок знань, що «здійснюється за рахунок перенесення методів, принципів, онтологічних уявлень з однієї групи наук в інші» [472, с.48]. При вирішенні проблем методологічного синтезу не можна не враховувати факт загострення суперечностей між дисциплінами за їх визнання як системотвірних чинників синтезу наукових знань. Теоретичний рівень педагогічної інтеграції є, в першу чергу, синтезом теоретичних концепцій, теорій, систем і виводиться «двоповерхова» структура теоретичного синтезу в педагогіці: синтез педагогічних концепцій, теорій, систем; синтез галузей педагогічного знання (шкільної педагогіки, педагогіки професійно-технічної освіти, педагогіки вищої школи тощо). Практичний синтез безпосередньо пов'язаний з прикладними потребами педагогічної практики і здійснюється на рівні самої педагогічної дійсності. Він охоплює всі підструктури педагогічного процесу: цілі, принципи, зміст, методи, засоби і форми. Практичний синтез є



складовою частиною загальноінтеграційного процесу в педагогіці. Головна особливість практичної інтеграції – це безпосередня цільова спрямованість на отримання прикладного результату. Організаційно-технологічний рівень пов'язаний із розвитком різновидностей форм навчання, інтегративних форм освіти, а також різновидностей технологій. До цієї групи М. Чапаєв відносить також інтеграцію різновидів педагогічного процесу, зокрема, навчальної та позанавчальної роботи. У представленій класифікації вчений тісно пов'язує поняття синтезу і інтеграції, визначаючи його як складову частину, але не змішує їх та не підміняє одне одним.

Такий підхід до визначення рівнів інтеграції вважаємо найбільш повним. Зауважимо що, тісно пов'язуючи поняття синтезу й інтеграції, вчений все ж таки не змішує їх та не підміняє одне одним.

Узагальнюючи представлені класифікації рівнів інтеграції, слід зазначити, що найпоширенішою є трирівнева градація інтегративного процесу. Перший рівень є низьким, оскільки зміни у вихідному змісті навчального матеріалу та процесі навчання мають частковий характер і не впливають суттєво на загальний стан. На цьому рівні склад елементів залишається в своїй масі без змін, структура зберігає свої основні риси, але з'являються комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнення тощо. Разом з цим, вони дають можливість упорядкувати взаємодію даного навчального предмета з іншими. Другий рівень (середній) передбачає появу деякого комплексу елементів, які знаходяться у взаємодії. Третій (високий) веде до того, що інтегративні процеси супроводжуються докорінною перебудовою існуючого досі змісту, синтезом нового змісту, який виходить за межі навчальних предметів. Педагогічно всі три рівні рівноправні, проте спрямовані на досягнення різної мети. Логічну структуру дидактичної інтеграції як пошукового процесу здійснюють три основні елементи [175, с. 96]: асиміляція інструментарію базової науки з тією, яка бере участь в інтеграції (зі збереженням наукового суверенітету через реалізацію міжпредметних зв'язків), повний чи частковий синтез взаємодіючих наук на

основі однієї з наук (за збереження концептуальних основ та предмета кожної з них), формування нової цілісної навчальної дисципліни.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне представити найбільш повне та узагальнююче виділення рівнів інтеграції у дидактиці професійної освіти, запропоноване І. Козловською. Учена виділяє рівні інтеграції за наступними ознаками: *кількість елементів*, що інтегруються; *ступінь взаємозв'язку* між елементами інтеграції; *природа елементів інтеграції*.

Виходячи з такого вибору ознак, запропоновано три варіанти виділення рівнів інтеграції [173]:

*1. Виділення рівнів інтеграції за ознакою кількості елементів, що інтегруються:*

- перший рівень – *мікроінтеграція* (за незначної кількості елементів);
- другий рівень – *мезоінтеграція* (за оптимальної кількості елементів);
- третій рівень – *макроінтеграція* – (за значної кількості елементів, яка вимагає їх додаткового групування);

Під час інтеграції знань у системи чи навчальні курси, як зазначає І. Козловська, перш за все розрізняємо рівень інтеграції: якщо елементів замало, то відбувається мікроінтеграція зі слабо вираженими ознаками результату інтегрування. Аналогічно на рівні макроінтеграції – кількість елементів надто велика, і новоутвореній інтегративній системі загрожує «розвалювання». Для короткотривалих дидактичних цілей ці крайні випадки іноді є корисними та виправданими.

Стійка інтегративна система утворюється лише за оптимальної кількості елементів на рівні мезоінтеграції: ця кількість має бути достатньо великою, щоб забезпечити нову якість унаслідок інтеграції, і водночас не надто великою, щоб запобігти руйнівним процесам всередині зінтегрованого об'єкта.

Такий підхід ґрунтується на синергетичних ідеях, викладених у роботах Г. Хакена. Учений пропонує розрізняти наступні рівні опису системи [446, с. 45-47]: мікроскопічний, мезоскопічний та макроскопічний.

*Мікроскопічний опис* стосується окремих елементів. У дидактичних системах цей рівень може відповідати як окремим методикам, так і окремим

аспектам навчального процесу (аналіз форм організації навчання, використання технічних засобів навчання тощо).

*На мезоскопічному рівні* система розглядається як ансамбль елементів, загальні розміри якого значно перевищують віддалі між окремими елементами, однак залишаються малими порівняно з характерними розмірами відповідних макроструктур. Цей рівень дозволяє вводити поняття, які описують ансамбль як ціле, однак втрачають сенс для окремого елемента. На наш погляд, на мезоскопічному рівні можлива успішна інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, оскільки саме на цьому рівні дидактичні системи описуються шляхом використання міжпредметних зв'язків, формуванням наскрізних загальнонаукових та спеціальних понять тощо. З'являються надпредметні структури, а корелятивні властивості набувають суттєвого значення.

*На макроскопічному рівні* описується формування корелятивних систем, а основним інструментарієм їх побудови є інтеграція як найвищий вияв взаємодії, що передбачає появу нових якостей у системах і одночасно забезпечує збереження індивідуальних властивостей її елементів.

Таким чином, на мікрорівні інтегруються окремі аспекти знань, фрагменти навчальних тем; на мезорівні доцільно інтегрувати модулі, розділи навчальних тем, навчальні курси з дисциплін професійно орієнтованого циклу; на макрорівні інтегруються великі складні системи, які мають тимчасове значення у навчальному процесі. Цей поділ, на думку І. Козловської, є *природним*, а не штучним, оскільки кількість елементів є однією з суттєвих ознак при визначенні рівнів інтеграції. Зауважимо, що інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки може відбуватися як на мезо-, так і на макрорівні, в залежності від поставленої мети та величини інтегрованих дисциплін та циклу.

*2. Виділення рівнів інтеграції за ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами, що інтегруються:*

– перший рівень – міжпредметні зв'язки (мінімальні, очевидні взаємозв'язки);

- другий рівень – *системна інтеграція* (оптимальні сутнісні взаємозв'язки, що зумовлюють формування інтегративних систем, зокрема *інтегративних курсів*);
- третій рівень – *метаінтеграція* (групування елементів у підсистеми з сильними зв'язками, а цих підсистем – у метасистему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу *метапредметів*).

Особливу увагу слід звернути на важливість положення А. Хуторського щодо відносно нового дидактичного поняття «метапредмет». При використанні традиційного поняття «міжпредметні зв'язки» виявляється порушеною внутрішня логіка освітнього руху, коли пізнання розгортається стосовно єдиних фундаментальних об'єктів, а не різних навчальних курсів. Необхідні *стійкі предметні конструкції*, що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. Застосування для дисциплін, що створюються, терміну «інтегрований курс» було б неточним, оскільки під таким звичайно розуміється взаємопов'язана єдність традиційних дисциплін; а в даному випадку виступає принципово інший рівень конструювання змісту освіти – *метарівень*. Для розв'язання даної проблеми введено поняття навчального метапредмета – предметно оформленої освітньої структури, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів. Специфіка метапредметів «полягає в більш гнучкому характері побудови їх змісту, в можливості його оперативної перекомпоновки, побудови на його основі нових метапредметних структур. Метапредмет – «живий» організм. Він може входити в структуру звичайного навчального курсу, мати статус метапредметної теми або розділу» [450, с. 207].

Таким чином, саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією як інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, так і системи інтегрованих знань у цілому, оскільки вони є набагато ширшим і більш гнучким поняттям, ніж предметні чи інтегровані курси.

Міжпредметні зв'язки відображають системний підхід до сучасної освіти. Вони є одним із найважливіших дидактичних принципів ефективності навчального процесу, підвищення наукового рівня викладання дисциплін.

Міжпредметні зв'язки допускають епізодичність, фрагментарність. На такому рівні спостерігаються *найбільше ступенів свободи, найбільша мобільність, але, водночас, і найменший ефект взаємодії*. Кожна з дисциплін при цьому зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі. Інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків характерна для професійної діяльності, що потребує комплексного підходу до розв'язання задач.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки для інтеграції навчальних предметів уже недостатньо використовувати тільки міжпредметні зв'язки. У цьому контексті неможливо розв'язати проблему створення цілісної, гнучкої системи освіти, оскільки вони передбачають лише включення відомостей з одного навчального предмета у канву іншого. Міжпредметні зв'язки на певній стадії вичерпують свої можливості, оскільки обмежені за своєю природою (взаємообмін інформацією між окремими галузями знань). Актуальним на сьогодні постає питання теоретичного та практичного обґрунтування не простого зв'язку, а глибокої взаємодії знань, викликане комплексністю сучасних наукових і виробничих проблем.

Системна інтеграція найчастіше передбачає певну близькість між частинами. У таких випадках проявляються певні закономірності використання інтеграції, *зменшується певна варіативність і вільності, але результативність використання інтеграції зростає*. Варіативність інтегративних курсів, інтегративних навчальних систем чи інтегративних навчальних проблем повністю вписується у цей рівень – інтеграції, який для освітніх систем часто є оптимальним. На наш погляд, рівень інтеграції можна доповнити внутрішньопредметним синтезом, що передбачає синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни з наступною інтеграцією всіх необхідних тем, розділів, понять, який об'єднує різні теорії у межах однієї дисципліни, або споріднених дисциплін [310]. Рівень внутрішньопредметного синтезу передбачає, насамперед, інтеграцію форм навчальної діяльності, проведення «інтегрованих конференцій», «міжпредметних семінарів з комплексних

проблем», «інтегрованих занять», «семінарських занять із використанням матеріалу декількох дисциплін» тощо.

На рівні метаінтеграції передбачена наявність зв'язків між великими блоками знань і, водночас, сильних зв'язків всередині цих блоків, що дозволяє *одночасно використати переваги попередніх рівнів*: вільно розміщувати інтегровані блоки всередині метапредметів (як для міжпредметних зв'язків) і при цьому забезпечити достатню силу взаємодії всередині блоків з метою систематизації знань.

Цей поділ на рівні можна розглядати як природний, оскільки ступінь взаємодії елементів суттєво впливає на результат інтеграції. Ряд наук, зокрема медицину, психологію чи педагогіку, можна трактувати як метапредмет, метанауку, яка складається з низки дисциплін: медицина – з генетики, неврології, невропатології тощо, а психологія – з вікової психології, патопсихології, нейропсихології та ін. Зв'язки між дисциплінами (блоками) є не дуже сильними, але всередині цих дисциплін панує системна інтеграція знань. Такі науки можна назвати метанауковими дисциплінами. Зауважимо, що не всі науки можуть мати такі зв'язки, можуть бути побудовані за іншими принципами.

Серед метанаукових дисциплін та, відповідно, навчальних метапредметів, як зазначає І. Козловська, можна вирізнити два основні типи: природні та штучні. До природних, які склалися за основною ідеєю метанауки, відносяться медицина, біологія тощо. Штучні метанауки виникають для вирішення конкретних потреб на певному етапі розвитку і найчастіше реалізуються в так званих меганауках.

*3. Виділення рівнів інтеграції за ознакою природи елементів, що інтегруються:*

– перший рівень – *корпускулярна* інтеграція (елементи мають чіткі межі чи значення і взаємодіють як частинки);

– другий рівень – *хвильова інтеграція* (елементи не мають чітких меж і взаємодіють за правилами накладання хвиль).

Принцип системного квантування, як зазначає І. Козловська, є фундаментальним у теорії «стиску» навчальної інформації, на основі якої

розвиваються такі теорії, як теорія змістового узагальнення В. Давидова, теорія укрупнення дидактичних одиниць П. Ерднієва, концепція інженерії знань Д. Поспелова тощо. Урахування цієї класифікації дозволяє розрізнити два фундаментальні поняття дидактики – *знання та інформацію*, які часто плутають, особливо на рівні методичних розробок, вживаючи зворот «передати знання» [173].

Правомірною є думка про те, що знання у принципі неможливо передати, вони є особистісним набутком конкретної людини, і передати можна лише певним чином структуровану інформацію. Інформація ніби складається з частинок, які поступово накопичуються і додаються у голову людини. Знання можна порівняти з хвилями або з перлинами намиста: вони накладаються, нанизуються, пронизують одні одних, *взаємодіють* між собою і додаються за принципом, подібним до суперпозиції хвиль та перлин.

Принципово важливо, як зазначає І. Козловська, що для дидактичної інтегративності інформація має певні обмеження і при деякій критичній її кількості вона, навіть структурована, стає все менш ефективною. Знання ж таких обмежень практично не мають, бо вміють своєрідно *самоорганізуватися* і переструктуровуються, залежно від конкретної мети. Та чи інша природа елементів інтеграції, як правило, домінує для визначених конкретних умов.

Таким чином, у процесі виокремлення рівнів інтеграції в сучасній дидактиці важливо, перш за все, чітко виділити ознаку, за якою виділяються рівні, і дотримуватися правил формальної логіки щодо поділу обсягу і змісту поняття. Наведені рівні інтеграції дозволяють визначити серед них найбільш оптимальні для інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Відтак, успішна інтеграція може здійснюватися на декількох рівнях, зокрема мезоінтегративному, макроінтегративному, міжпредметному, системному (внутрішньопредметному), метарівні, в залежності від поставленої мети, завдань, форм, та реалізуватися як при створенні інтегрованих курсів, програм, так і метадисциплін. За ознакою природи інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки корпускулярна та хвильова, можуть

бути виражені у рівних ступенях [310]. Інтеграційний підхід у фаховій підготовці забезпечує підвищення професійної компетентності майбутнього логопеда, його теоретичну й практичну підготовку до діагностичної, корекційної, пропедевтичної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької діяльності.

Отже, відсутність єдиної точки зору на визначення рівнів інтеграційних процесів та неоднозначність підходів до їх класифікації зумовлює необхідність детального аналізу існуючих видів, форм, типів та способів інтеграції навчально-виховного процесу, як основи ефективності і результативності професійної підготовки. Серед *видів інтеграції* розрізняють *внутрішню* (в межах одного регіону) та *інтеграцію ряду областей із суттєво різними предметними характеристиками* [209, с. 80]. Виділяють також такі види інтеграції, як предметна та проблемна. Деякі дослідники розглядають також поняття *типу інтеграції*, зокрема: загальнометодичний, загальнонауковий (М. Берулава), а іноді й трансляційний тип інтеграції, який передбачає взаємне використання загальних структурних елементів змісту освіти. Останній тип, як правило, застосовується для здійснення інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків. Його можна віднести до низького рівня інтеграції знань. До змістових характеристик інтеграційних процесів також належить поняття масштабу, яке дозволяє оцінити їх з кількісного боку і визначити охоплену ними частину навчально-виховного процесу. На цій основі розробляється понятійна форма змісту інтегративного процесу при формуванні комплексних знань на основі різнопредметних знань. Важливу роль відіграє світоглядна функція, закладена в самій основі інтеграції знань.

Для впровадження інтегративних процесів необхідно розглянути *способи інтеграції* як основну сукупність педагогічних дій, орієнтованих на розвиток тієї чи іншої форми інтеграції [421] (наприклад, змістовний понятійний синтез). До складових механізму впровадження інтеграції у навчально-виховний процес можна віднести *прийоми та засоби інтеграції*. Прийоми – це логічні операції, що приводять до взаємодії різнорідних елементів процесу навчання (різні види



узагальнення, аналіз перспективності та результативності корекційного процесу, екстраполяції, конкретизації, моделювання тощо). До засобів інтеграції відносимо способи включення студентів у процес оволодіння навчальним матеріалом, серед яких виділяємо комплексні завдання, постановку завдань і запитань, вправи тощо. До засобів інтеграції у навчально-виховному процесі відносять і систематизацію наукових понять; виділення в єдиній системі знань фундаментальних, генералізуючих понять; реалізацію ідеї наступності знань, акцентування перспективних та ретроспективних ліній розвитку науки та переконання студентів у прогностичних можливостях систематизованих, інтегрованих знань; використання проблемного викладу навчального матеріалу (О. Мисечко). Представлені різні *напрями інтеграції* [209, с. 84], такі як *горизонтальний* (у межах курсу для усунення паралелізму та дублювання) і *вертикальний* (для вдосконалення навчального процесу в цілому), досить успішно можуть реалізуватися при інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, оскільки знання нейропсихологічних, нейрофізіологічних, анатоמו-фізіологічних та ін. основ функціонування сенсорних систем і мовлення та їх порушення пронизують усі дисципліни професійно-орієнтованого циклу та слугують основою організації корекційної роботи.

Форми інтегративних процесів характеризують зміст, що реалізується, та функції і завдання, які при цьому виконуються (Ю. Тюнников, О. Сергєєв, Ю. Ковальов, Є. Романенко та ін.). Зокрема, до основних форм інтеграції відносять [421]: *предметно-образну* (формування цілісних уявлень про об'єктивну дійсність), *понятійну* (об'єднання сукупності даних про об'єкт і пояснення їх із позицій науки), *світоглядну* (об'єднання різних сукупностей фактів, гіпотез, законів і теорій), *діяльнісну* (об'єднання різних видів діяльності) та *концептуальну* форми (об'єднання світоглядних, теоретичних і практичних елементів, сукупність яких регулює поведінку учнів). До форм інтеграції відносять також внутрішньопредметну, міжпредметну, інформативну, інституційну, психологічну та філософську [157, с. 219]. Важливою умовою ефективного навчання є інтеграція знань у різноманітних

формах, на різних рівнях (інтегровані лекції, семінари, конференції, комплексні завдання тощо). На сьогодні *інтегровані форми навчання* займають незначну частину навчального часу. Разом з тим, упровадження інтегративних методів навчання та інтеграції змісту знань вимагають, у свою чергу, вдосконалення та перегляду існуючих форм навчання. На перше місце, крім інтегрованих лекцій, виходять такі форми занять, як інтегровані семінари, інтегровані (узагальнюючі) практичні та лабораторні заняття. Цінний педагогічний досвід містить розробки міжпредметних лекцій, конференцій, факультативів, проте вони далеко не вичерпують можливостей інтегрованих форм навчання. У зв'язку з відведенням більшості навчального часу на самостійну та індивідуальну роботу виникає необхідність перегляду форм і методів її організації і перевірки. Складним і неоднозначним завданням є пошук оптимального співвідношення між традиційними та інтегрованими формами навчання. Інтегровані лекції, семінарські і практичні заняття дають можливість використати значні резерви окремих методик у їхньому поєднанні. На заняттях такого типу студенти отримують ґрунтовні знання про складні об'єкти, використовуючи інформацію з різних навчальних дисциплін, розширюються можливості для синтезу знань, формування умінь їхнього переносу однієї галузі в іншу. Це стимулює аналітико-синтетичну діяльність студентів, розвиває потребу системного підходу до об'єктів пізнання, формує вміння аналізувати та порівнювати складні процеси, явища об'єктивної дійсності. В результаті цього досягається інтегративне цілісне сприйняття дійсності як необхідна передумова формування наукового світогляду людини.

Для практичного впровадження інтеграції в навчально-виховний процес необхідні певні *організаційні форми*. Інтеграція як внутрішня сторона процесу навчання здійснюється в рамках його ж організаційних форм. До цих форм належить насамперед лекції та їхні різновидності, а також семінари, практичні й лабораторні заняття, факультативи, заліки, конференції й ін. Новими організаційними формами навчання на базі

інтеграції є інтегровані та бінарні лекції, комплексні семінари, а також інтегровані навчальні дні.

У різноманітних формах і на різних рівнях *інтегративні методи* не підривають предметної системи навчання, проте дають можливість значно розширити та варіювати його зміст. Розширений діапазон базових знань (відомих на даний момент, які студенти можуть використовувати) і цільових (які необхідно ще вивчити, до яких слід готувати) дозволяє ефективніше використати загальноприйняті методи та прийоми навчання, апробувати нові. Одним із важливих аспектів дидактичної інтеграції є врахування готовності студентів до сприйняття інтегрованого змісту навчального матеріалу, до участі в інтегрованих формах навчання. Цей процес повинен не лише стосуватися підбору змісту та форм навчання, а й іти від самого студента. Тому важливою є проблема оптимального поєднання інтеграції та диференціації знань, індивідуальний підхід (чи принаймні, до груп студентів певного рівня) у впровадженні інтеграції в навчально-виховний процес. У свою чергу, *методи інтеграції* знань також можуть використовувати весь арсенал дидактичних методів, проте з іншими смисловими наголосами.

Інтеграція у навчально-виховному процесі виконує ряд важливих *функцій* [29; 118; 157; 232; 362; 420; 421; 486; 490 – 492]. Передусім, це *освітня функція*: підвищення науковості та доступності навчання, поліпшення пізнавальної діяльності, підвищення якості та системності знань, розуміння практичної цінності й необхідності навчання, застосування отриманих знань у професійній діяльності, формування цілісної системи знань, конкретизація та узагальнення знань тощо. По-друге, це *виховна функція*: підвищення інтересу до навчального матеріалу, глибше розкриття явищ, стимулювання ряду позитивних якостей особистості, переконання в корисності знань, виховання допитливості та потягу до нових знань, формування світогляду. По-третє, це *розвивальна функція*: формування вміння узагальнювати способи дій, розвиток міждисциплінарних умінь та навичок, розвиток пам'яті, оперативності знань, логічного та системного мислення. По-четверте, це *психологічна функція*:

підвищення теоретичних узагальнень, створення сприятливої бази для сприйняття знань, активне створення асоціативних систем та образів. По-п'яте, це *методологічна функція*: забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок, підвищення науково-теоретичного рівня викладання, виявлення єдності в процесах та явищах, урахування комплексності проблем сучасного виробництва. І, нарешті, це *організаційна функція*: економія навчального часу, усунення дублювання, впровадження нових форм навчання.

Таким чином, ефективність професійної підготовки у вищих навчальних закладах залежить не лише від певної суми знань та практичних умінь, визначених навчальним планом і програмами. Значною мірою успішність підготовки кваліфікованих кадрів залежить від форм і методів організації інтегративності навчально-виховного процесу, рівня сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, готовності та здібності студента до інтеграційної діяльності, що проявляються в особистісно-професійних якостях у процесі корекційно-логопедичної роботи.

### **2.3. Психолого-педагогічні засади реалізації інтеграції міждисциплінарної підготовки майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах**

Інтеграційні процеси, які відбуваються в сучасному світі, пронизують різні сфери життєдіяльності людини і проявляються на різних рівнях. На початку XXI століття розвиток теорії інтеграції в освіті характеризується новим етапом. Найважливішою особливістю педагогіки сьогодення, для забезпечення якості освіти, є перетворення інтеграції на провідну закономірність, одну з основних тенденцій її розвитку. Подальший розвиток відомих форм організації освітнього процесу пов'язаний із теоретичним і практичним моделюванням інтегральних освітніх просторів.

Розкриття основних детермінант створення системи принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної

підготовки логопедів передбачає, насамперед, виявлення взаємозв'язків і взаємовідношень між педагогічною освітою та компонентами професійної компетентності, котрі є її органічною частиною.

Впровадження інтеграції у навчально-виховний процес, створення інтегрованих курсів залежить від умов інтеграції. За В. Моштуком, дидактичні умови інтеграції визначають реальні можливості забезпечення синтезу наукових знань у процесі об'єднання навчальних предметів. До них належать:

- наявність спільних цілей та завдань навчання;
- реалізація єдиних принципів і методів досліджень;
- наявність спільних об'єктів дослідження;
- використання однакових понять і термінів;
- забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації [245].

Успішне забезпечення інтеграції навчальних предметів, на думку Ю. Діка, А. Пінського, В. Усанова, можливе за таких умов [118]:

- наявність спільних об'єктів дослідження;
- використання навчальними дисциплінами, що інтегруються, однакових або близьких методів пізнання (дослідження);
- засвоєння знань з природничонаукових і спеціальних профільних дисциплін, засноване на тих самих теоріях або закономірностях;
- під час вивчення різних дисциплін, а також під час виробничого навчання застосовуються однакові прийоми діяльності студентів.

На основі аналізу робіт В. Ільченко, В. Моштука, В. Сидоренка було зроблено висновок, що умовами інтеграції – інтеграторами – можуть бути природничонаукова, соціально-економічна картини світу та фундаментальні закономірності [156; 246; 386]. На основі цих умов можна інтегрувати навчальні предмети, що відповідають таким галузям знань: суспільство (історія, економічна географія, правові стосунки); природа (фізика, хімія, біологія); алгоритмічні процедури (математика, інформатика, кібернетика) [118].

Визначення психолого-педагогічних умов інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих

педагогічних навчальних закладах спирається на дослідження, у яких охарактеризовані положення так званого ресурсного підходу в педагогіці, що являє собою сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання (Т. Давиденко, Т. Шамова, І. Якіманська та ін.) [461; 462; 478]. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) й внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку того, хто навчається.

Серед педагогічних умов організації інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових у процесі підготовки на основі ресурсного підходу є активізація емоційно-оцінного ставлення майбутніх логопедів до своєї навчальної діяльності засобами рефлексії (Т. Давиденко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Т. Шамова та ін.) [210; 461; 462].

Урахування положень ресурсного підходу в проектуванні організації інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах сприяє: індивідуалізації навчання у вищому начальному закладі; гуманістичному ставленню до суб'єктів навчальної діяльності; створенню конкретних умов для організації особистісно орієнтованого процесу оволодіння змістом освіти, у тому числі й шляхом здобуття теоретичних знань і практичних умінь у процесі навчання й самостійної роботи.

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процес підготовки через реалізацію кредитно-модульної організації змісту системності та інтегративності навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначено на теоретичному рівні провідні психолого-педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковане вдосконаленню організації системності та інтегративності складових професійної підготовки студентів у цілому. Можна визначити три наступні умови.

1. Поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до актуалізації, навчально-пізнавальної, науково-дослідної, науково-пошукової діяльності, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному рівнях.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів.

Створення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов забезпечує ефективність і результативність інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи.

Сучасні психологи вважають, що інтегративна розумова діяльність (згідно з ученнями І. Сеченова та І. Павлова) формується шляхом накопичення в процесі індивідуального розвитку систем зв'язків. На основі асоціативно-рефлекторної теорії Ю. Самарін розглянув поступовий розвиток інтегративної системи знань. Процес їх засвоєння розкривався як перехід від локальних (елементарно обмежених) і частковосистемних зв'язків до встановлення загальних зв'язків між об'єктами, процесами, явищами і набуття на кінцевому етапі міжсистемних (міжпредметних) асоціацій. Останні є найскладнішим різновидом зв'язків психологічних процесів, що забезпечують об'єктивне відображення навколишнього світу в свідомості людини, наявність розумової діяльності, яка проявляється в поглядах, емоціях, волі, світогляді особистості і сприяє її інтеграції [403].

Вивчення зв'язків між циклами навчальних предметів показало, що міжсистемні зв'язки (асоціації) не охоплюють повною мірою їхні виявлення, зокрема у складній взаємодії компонентів змісту педагогічної освіти. Інтеграція зв'язків може здійснюватися і на більш високому рівні асоціацій (не лише міжсистемних). Даний ступінь логічно називають «загальносистемні (загальнонаукові) асоціації». Вони включають системи знань, що ґрунтуються на міжциклових зв'язках і відображають основи єдності різних галузей знань [12; 215].

У процесі формування системи знань на увагу заслуговує вичленення універсальних зв'язків, діалектичних законів і закономірностей, головних ідей, навколо яких упорядковуються знання, унаслідок чого долається їх розрізненість і досягається всезагальність і високий рівень узагальнення. Тому особливого дидактичного значення набувають асоціації найвищого ступеня, які передбачають інтегративні системні зв'язки, що об'єднують зміст предметів на філософському рівні узагальнення знань.

Розглядаючи проблему структури змісту професійної теоретичної підготовки, В. Ледньов запропонував набір інтегрованих навчальних предметів визначати двома факторами: структурою діяльності та структурою об'єкта вивчення. Діалектичність включення цих структур своєрідна: з одного боку, вони є наскрізними аспектами всього інтегрованого змісту дидактичної системи, а з іншого – кожному з елементів структури професійної діяльності присвячена автономна частина навчального процесу. Автор запропонував включити в систему навчальних курсів професійного циклу навчальні дисципліни, відповідні до технологічної, організаційно-управлінської, екологічної, проектно-конструкторської, науково-дослідної, педагогічної сторін діяльності [19]. Дана ідея була реалізована в навчально-виховному процесі вищої школи. Розкриваючи шляхи здійснення інтеграційних процесів у ході підготовки фахівців, Т. Гребенюк і С. Шпильова [97, с. 239] запропонували два шляхи вирішення проблеми. Перший – уведення до навчального процесу нових курсів, що не завжди здійсненне через нестачу навчального часу. Другий – розширення і поглиблення інтеграційних зв'язків між дисциплінами, об'єднання



основних галузей знань. Дослідження, проведене ними, дозволило переконатися в тому, що об'єднання знань психолого-педагогічного циклу дисциплін не лише реальне, але і досить ефективне.

Важливе місце в реалізації ідей інтеграції в педагогічній практиці належить роботам В. Ільченко, в яких представлена нова форма організації навчальних занять – інтегративні дні, запропонований авторський варіант інтегративного курсу «Еволюція природничо-наукової картини світу» [148].

Інтеграція змісту освіти нерозривно пов'язана з організацією навчального процесу та його управлінням. Я. Собко та І. Козловська зазначали, що для ефективного впровадження інтеграції у навчально-виховний процес необхідно дотримання ряду умов. Так, інтегративні зв'язки повинні бути природними, не порушувати логіки основних наук та логіки навчально-виховного процесу, здійснюватися в різних формах, базуватися на ретельно відібраному матеріалі [402]. Для інтеграції повинні використовуватися однакові і близькі між собою об'єкти (галузі знань і практичної діяльності), а засвоєння знань повинно базуватися на тих самих теоріях і закономірностях.

Розробляючи концепцію інтегрованого змісту початкової професійної освіти, Л. Федотова визначила даний феномен як професійно-педагогічну категорію, що розкриває «сутність взаємозумовленості формування особистості професіонала, тенденції розвитку науки, техніки і виробництва, соціальних та економічних сфер діяльності, суттєві зв'язки, властивості, відносини між ними» [435, с. 8-9]. Автор концепції визначила закономірності, принципи і структуру дидактичної системи інтегрованого змісту початкової професійної освіти, що зумовило введення в педагогічну практику таких категорій, як: «паспортні характеристики» інтегративних процесів, до числа яких включені цільові та змістові характеристики, рівні, масштаб, форми інтегративного процесу, а також упровадження шляхів, механізмів і форм організації інтегративних курсів і занять.

Усвідомлення й упровадження принципів організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових у навчальному процесі надає можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей,

обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям.

У словнику принцип (від лат. *prīncipium* – основа, первоначало) визначається як похідне положення будь-якої теорії, вчення та ін.; ідея, яка керує; основне правило діяльності [399, с 409]. У дидактиці під принципом розуміють інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це методичне вираження законів і закономірностей, які вже пізнані, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражено у формі, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики [343, с. 444].

Підходячи до розробки принципів, ми виходимо з того, що інтеграція дисциплін професійно орієнтованого циклу в процесі навчання студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є невід'ємною складовою загального навчального процесу підготовки вчителя-логопеда адекватно до діючого Державного стандарту. Відповідно до цього, перш ніж детально зупинитись на визначенні принципів її ефективної організації в умовах вищого педагогічного навчального закладу з урахуванням усіх специфічних особливостей саме інтегративної навчальної діяльності, варто звернутись до загальних положень педагогічної науки щодо принципів навчання. Оскільки принципи навчання формулюються на основі певних законів і закономірностей, то серед них знаходимо такі, що є загальними для організації навчального процесу в усіх типах освітніх закладів.

У процесі розвитку теорії і практики навчання, відкриття нових закономірностей видозмінюються відомі принципи навчання й формулюються нові. Важливим є визначення принципів, які формують основи дидактичної системи. Вибір дидактичних принципів відбувався на основі трьох критеріїв: а) загальнодидактичної значущості принципу; б) значущості для дидактики вищої школи; в) значущості для інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки.

Видатний педагог, Я. Коменський висунув ідею природовідповідності й наголошував на тому, що все, що має бути вивченим, повинно бути розподілено

за ступенями віку, щоб учням пропонували для вивчення те, що доступно їх здатності до сприйняття [184]. Відтак, ідея природовідповідності виступає основою таких принципів навчання, як послідовність, наступність і системність.

Сутність принципу природовідповідності (за А. Дістервегом) полягає в адекватності процесу навчання природному ходу розвитку дитини [119]. Видатний педагог започаткував також принцип культуровідповідності, який полягає в тому, що в процесі навчання має бути взята до уваги вся сучасна культура. Стосовно принципів навчання й з метою конкретизації дидактичних принципів і правил навчання А. Дістервег розглядав їх як вимоги, а саме, вимоги до змісту навчання, до тих, хто навчає, й до тих, хто навчається.

Отже, *принцип природовідповідності* пов'язаний з інтегративними ідеями, оскільки вони, будучи виразниками єдності та взаємодії, забезпечують найбільш природний шлях навчального пізнання.

Видатний вітчизняний педагог ХІХ століття К.Ушинський говорив про своєчасність, наступність, органічність, постійність, міцність засвоєння, ясність, самодіяльність учнів, відсутність надмірного напруження й надмірної легкості, правильність [428]. До дидактичних принципів він відносив також: свідомість і активність у навчанні; наочність; послідовність; міцність знань і навичок. Учений формулює наступні умови успішності навчального процесу: навчання повинно починатись своєчасно й бути поступовим; навчання повинно вестись природовідповідно, з урахуванням психологічних особливостей учнів; порядок і систематичність – одна з провідних умов успішності навчання; навчання повинно всіляко розвивати самодіяльність, активність, ініціативу; навчання повинно бути помірним, не занадто важким і не занадто легким; процес викладання будь-якого предмету має зазвичай іти таким шляхом, щоб вихованцеві залишалось рівно стільки праці, скільки можуть подолати молоді сили (К. Ушинський).

У процесі наукової дискусії було доведено, що принципи навчання визначаються й зумовлюються його цілями, які висуваються певними історичними умовами, станом розвитку суспільства й рівнем досконалості його

культури. Іншими словами, вони мають історичний характер. Зміна суспільних умов передбачає необхідність перебудови змісту принципів, які зберігають своє значення стосовно нових умов, і з'являються нові принципи, у яких відбиваються нові вимоги суспільства до організації навчання й системи освіти в цілому. Отже, принципи навчання є історично конкретними й відображають актуальні й найбільш суттєві потреби суспільства.

Інтеграційні процеси, як відповідна реакція на реалії сучасного світу, проявляються в різних сферах життєдіяльності людини і на різних рівнях. Поняття інтеграції, що застосовується до соціального життя, визначення досить ємне і включає цілу групу явищ і процесів, що відбуваються в культурній, економічній, політичній та інших сферах. Виділяють інтеграцію групову, соціальну, міжетнічну, міждержавну. Крім того, інтеграція буває військово-політичною, науково-технічною, технологічною, тобто охоплює найрізноманітніші сторони функціонування сучасного соціуму. В процесі розвитку суспільства принципи навчання видозмінювались та удосконалювались. Так визначення принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів потребує глибокого аналізу існуючих принципів та визначення нових, які б повністю задовольнили навчальний процес.

Сучасні принципи зумовлюють вимоги до системного та комплексного виділення компонентів інтеграції складових професійної підготовки: цілей і завдань, формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість принципів навчання виводилися з практики, практичного досвіду, тобто мова йшла про емпіричне їх обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування.

Враховуючи, що «принципи навчання виступають в органічній єдності й утворюють певну концепцію дидактичного процесу, котру можна представити як систему, компонентами якої вони виступають» [131, с. 36], слід також зупинитися на системному розумінні комплексу принципів

навчання, які можуть бути покладені в основу інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів.

Внутрішній взаємозв'язок і взаємообумовленість властиві системі принципів. Важливою умовою існування й функціонування цієї системи виступає наявність центрального, провідного, системоутворювального принципу. Стосовно професійної освіти та інтеграційних процесів, що охопили всі сфери життєдіяльності, виходячи з сучасної концепції навчання, таким принципом виступає принцип системності, фундаментальності й професійної спрямованості. Відповідно, всі інші принципи виступають як похідні від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи декілька системоутворювальних принципів, розкривають в уточнюють умови їх реалізації й упровадження.

Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які виступають компонентами цієї системи. Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Таке твердження, на думку В. Загвязинського, не повною мірою розкриває сутність принципу як дидактичної категорії, оскільки принцип, по суті, є рекомендацією, орієнтиром щодо способів досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні певних протилежних сторін, початків, тенденцій педагогічного процесу [131, с. 37].

Зупинимось на деяких специфічних особливостях педагогічного процесу в умовах вищого педагогічного навчального закладу. По-перше, як і будь-який інший педагогічний процес, він є надзвичайно динамічним і потребує інтеграції отриманих знань, оскільки здійснюється в умовах, які постійно змінюються й перебувають у постійному розвитку з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей студентів, системи досвіду та уявлень й особистісних особливостей викладачів, що висуває додаткові труднощі щодо організації навчального процесу взагалі й організації системності та інтегрованості підготовки зокрема.

По-друге, педагогічний процес у вищому педагогічному навчальному закладі, з одного боку, відбувається як власне педагогічний процес, спрямований на підготовку фахівця й набуття студентом певного обсягу знань, передбаченого навчальними планами й програмами, а з іншого боку, має бути організованим так, щоб підготувати студента – майбутнього логопеда до корекційно-педагогічної діяльності. Студент під час усього періоду навчання у вишу має формувати свідому настанову на майбутню власну корекційно-педагогічну діяльність, де він уже буде виступати в ролі того, хто надає корекційно-педагогічні послуги. І саме системність та інтегрованість педагогічної, психологічної і медичної підготовки має неабиякий потенціал щодо розв'язання завдань сьогодення в сфері навчання й системи освіти.

Ефективність науково-дослідної роботи та результативність інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки ґрунтується на засадах системного підходу. Науковці (А. Алексюк, Б. Ананьєв, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти повинен реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути здобуті тільки на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук при орієнтації на світовий рівень розвитку науки.

*Принцип системності, послідовності й раціональності* організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів у вищих навчальних закладах спирається на наступне наукове положення: людина лише тоді володіє дійсними знаннями, коли в її розумі відображається правильна й систематизована картина зовнішнього світу, що являє собою систему взаємопов'язаних понять. Даний принцип містить у собі вимоги логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання чи вміння ґрунтується на попередньому й продовжує його.

Ефективність інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопеда визначається ступенем її відповідності щодо вимог суспільства в сфері виховання підростаючого

покоління, структурі й змісту діагностичного і корекційного процесу на сучасному етапі, відповідності професійним якостям корекційного педагога. Для досягнення вагомих результатів значний потенціал містить у собі системна, міждисциплінарна та інтегративна підготовка студента.

З метою визначення специфіки інтеграції складових професійної підготовки логопедів необхідно зупинитись на деяких аспектах визначеної проблеми. По-перше, під інтеграцією медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки у ВНЗ розуміємо навчальну діяльність, що слугує основою опанування всього обсягу навчального матеріалу з усіх (інтегрованих) дисциплін, передбачених навчальними планами й програмами, протягом усього періоду перебування у вишу. По-друге, у процесі професійної підготовки визначна роль відводиться інтегрованим і системним знанням як результату пізнання і практичної діяльності. З цих позицій діяльність студента можна розглядати як забезпечення його новими інтегрованими знаннями, що необхідні в подальшій професійній діяльності та як передумову оволодіння матеріальним і духовним світом у цілому. Така інтеграція знань, на нашу думку, має неперевершений потенціал в процесі підготовки майбутнього логопеда. По-третє, інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань у процесі професійної підготовки виступає як більш широке поняття, ніж просто оволодіння фаховими знаннями і практичними вміннями, й включає інтегративні знання, що передбачають цілісність пізнання, системність мислення і практичної діяльності, як невід'ємні складові професійної компетентності.

Доповнюємо існуючу систему принципів сучасної дидактики принципами *інтегративності знань та модульності інтегративних курсів*, які виступають узагальнюючими для *принципів гармонійності та координації*. Ідеї, закладені у цих принципах, зокрема: одиничне знання чи вміння повинно так включатися в систему інших знань та вмінь, щоб сприяти досягненню загального ефекту – формування особистості, вужче – формування цілісної системи фахових знань; встановлення зв'язків між навчальними предметами та практичною діяльністю. Принцип інтегративності знань полягає у ствердженні того, що науково

обґрунтована інтеграція змісту, форм та методів навчання є обов'язковою умовою формування змісту освіти в усіх типах навчальних закладів.

Варто зазначити, що, залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків, освітні системи поділяють на: *інтегровані*, де елементи інтеграції використовуються епізодично і задаються ззовні; *інтегральні*, що характеризуються гнучкою системою структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним принципами; *інтегративні*, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі існуючих предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної.

Якщо поділ змісту навчального матеріалу в інтегрованій та інтегральній системах відбувається ззовні, то в інтегративній – зсередини системи. Структурну модель останньої системи можна розглянути як взаємодію інваріантної і варіативної систем знань. Перша з них включає елементи системи фундаментальних знань; друга – більш високого рівня складності – утворюється з комбінацій систем нижчого рівня. На основі взаємодії інваріантних і варіативних систем розробляються проблемні блоки, з яких формуються моделі інтегративних курсів.

Зауважимо, що розгалужена взаємодія всіх ланок навчально-виховного процесу призводить до того, що професійна підготовка студентів забезпечується за рахунок функціонування відносно самостійних інтегративних процесів. При цьому кожний інтегративний процес – це педагогічна цілісність, що може мати власний зміст, засоби, способи реалізації і вирішувати свої специфічні завдання. Один із них, наприклад, може бути спрямованим на розкриття історичного аспекту інтеграції педагогічних знань, інший – на формування діагностичних та корекційно-педагогічних навичок студентів, третій – на формування професійної самостійності та інтересу до професії.

Такі інтегративні процеси якісно не тотожні. Вони відрізняються один від одного і як такі, і за складом елементів, і за тією роллю, яку елементи



відіграють у самій інтеграції. Створення і послідовна реалізація якісно різних інтегративних процесів є необхідною умовою для забезпечення цілісності професійної підготовки студентів та вирішення завдань їхнього фахового становлення на основі інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань.

Інтегративність розглядається як всезагальний принцип розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальненість, ущільненість знань, методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворень в освітніх структурах (А. Беляєва). «Інтеграція докорінно змінює зміст та структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Це найважливіший засіб досягнення єдності знань у змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістичному, семантичному, соціальному, загально- і окремометодичному педагогічних аспектах» [27, с. 68].

Інтеграція знань залежить від того, в якому типі навчального закладу вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання медико-психологічних і педагогічних знань передбачає взаємодію загальноосвітньої бази знань із професійно орієнтованими знаннями та фаховим навчанням. Однак на сьогодні ця взаємодія має найчастіше стихійний, випадковий характер і достатньо вивчена лише на рівні міжпредметних зв'язків.

Реалізація ідей професійної освіти вимагає інтеграції всіх компонент навчального процесу: інтеграції професій, інтеграції змісту спорідених тем різних навчальних предметів, засобів навчання, організаційних форм тощо. Рівні інтеграції в системі всезагальної професійної освіти повинні бути значно вищі, ніж дотепер, а інтеграція виступить у вигляді генералізації та універсалізації навчання. На свідомість студентів впливає не лише зміст знань (поняття, формули, закони, висновки), а й їх взаємодія, ієрархія, сумісність.

До провідних, системоутворювальних принципів організації системності та інтегративності підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах вважаємо принцип *системності, послідовності й*

*раціональності* організації, оскільки саме реалізація цього принципу відображає специфіку досліджуваного процесу підготовки.

Наступний провідний і системоутворювальний принцип організації інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах – *принцип професійно-педагогічної спрямованості*.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Неоціненну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього вчителя. Тому весь навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі має бути підпорядкований саме професійно-педагогічному спрямуванню, й системна підготовка студента є його невід'ємною складовою.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості повинен реалізовуватись стосовно висунення кінцевих і проміжних цілей організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів, визначення її змісту, добору оптимальних форм і методів, використаних засобів.

*Принцип гуманізації й гуманітаризації* займає одне з провідних місць у системі принципів організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах. Ці принципи виражають провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошують на зростанні ролі й значення людських відносин, взаємного розуміння між учасниками навчального процесу для успішності освіти в цілому. Саме ці принципи зумовлюють устанавлення гуманних людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи й студентом, який з першого дня навчання має проєкціювати свої власні дії й учинки на позицію вчителя – носія добра, моралі й гуманізму (Н. Бібік, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, А. Сманцер, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.). Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує

включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту інтегрованої навчальної діяльності, без яких не уявляється можливим організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення, системного узагальнення та інтеграції. Цей принцип ефективно реалізується лише за інтегративного підходу до всіх компонент навчально-виховного процесу.

*Принцип наступності* в організації інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки має забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних, інтегративних і системних, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Дійсно, поряд із засвоєнням спеціальних знань потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань – тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до навчального процесу саме у вищу через усунення низького рівня змістовно-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності. Принцип наступності передбачає як наступність в організаційних формах інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів, так і її змістового наповнення.

*Принцип науковості* в організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах полягає, перш за все, в тому, що для системності засвоєння повинні пропонуватись дійсно встановлені наукою знання, вони повинні бути науково доведені й перевірені.

Дотримання принципу науковості забезпечить об'єктивність при висвітленні досягнень різних наукових шкіл, особливо педагогічних шкіл. Об'єктивно дібрана наукова інформація забезпечить неупереджене

знайомство з різними педагогічними школами, а не лише з тими, у рамках вимог яких працюють окремі викладачі, викладачі певної кафедри чи навіть педагогічний колектив усього навчального закладу. Принцип науковості також висуває певні вимоги стосовно використання методів навчання, які наближаються до методів науки, що вивчається.

Принцип науковості в організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів забезпечує відповідність навчальних планів і навчальних програм рівню соціального й науково-технічного прогресу стосовно змісту навчальної інформації, яка передбачена змістом навчального плану. Реалізація принципу науковості забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, медицини, методики, передового педагогічного досвіду, розкриває логіку окремих навчальних дисциплін і навчального процесу в цілому.

*Принцип свідомості й активності* виражає сутність діяльнійшої концепції: неможливо навчити того, хто не захоче навчитись сам. Оволодіння знаннями й розвиток відбувається лише за умов наявності власної активної діяльності, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату. У процесі організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки визначений принцип актуалізується внаслідок того, що процес набуття значних обсягів знань залежить від наявності й сформованості відповідного рівня свідомості й активності студента в процесі навчальної діяльності.

Власне пізнавальна активність студентів і системність їхнього мислення і пізнання виступають важливим фактором научуваності, дієво впливають на темп, глибину й міцність засвоєння навчального матеріалу. Свідомість, у свою чергу, зазвичай супроводжує активність і означає свідоме розуміння цілей, умотивоване прагнення до їхнього досягнення. Активність може бути репродуктивною або продуктивною, іншими словами, відтворювальною або творчою [131, с. 44].

Більш детально виокремлюють активність упізнання (зразків, які

пропонуються), активність відтворення, операційну (вміє діяти відповідно до правил, процедур, алгоритмів) і творчу (пошук нового) активність, що ґрунтуються на системності досвіду. У процесі організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів можливі різні рівні активності, що необхідно враховувати викладачеві під час постановки навчальних завдань. Усі рівні активності студента повинні підлягати стимулюванню для досягнення найкращих результатів навчальної діяльності. Відтак, цей принцип близький до *принципу цілеспрямованості та мотивації* навчання, що реалізується більш повно за інтеграції цілей і мотивів у скоординовану систему, яка підпорядковується цілям навчального закладу певного типу.

Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопеда передбачає інтегрованість, системність і міждисциплінарність щодо опанування певного обсягу знань, яких він набуває в процесі аудиторної, позааудиторної, індивідуальної і самостійної роботи, які передбачені навчальними планами й навчальними програмами з окремих дисциплін. Студент має навчитись усвідомлювати та засвоювати отримані системні знання як складові компоненти професійної підготовки, підпорядковані успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної активності, яка виступає передумовою розвитку вмінь і навичок інтеграції знань у процесі підготовки; аналізувати й коригувати навчальну діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків стосовно змісту навчання й організації всього процесу; займатись контролем і самоконтролем отриманих результатів інтеграції складових професійної підготовки й набувати вмінь міждисциплінарного підходу до вирішення фахових завдань, які висуваються тією чи іншою дисципліною. У зв'язку з цим, особливого значення набувають принципи *самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості*.

В основу даного принципу покладено вимоги, які висуваються до сучасного вишу взагалі й сучасної вищої педагогічної школи зокрема щодо

підготовки фахівця, здатного самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також підготувати його до подальшого безперервного системного і самостійного вдосконалення вже набутої системи знань і постійного накопичення нових інтегрованих знань із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя. Інтегративний підхід до навчання значно розширює можливості, оскільки використання інтегративних асоціацій та взаємовикористання різнопредметних знань та вмінь суттєво підвищують можливості розумового розвитку. Цей принцип передбачає обмеження залежності студента від вчителя та спрямований на розвиток можливостей і здібностей особистості. Разом з тим, він тісно пов'язаний із диференціацією знань та вмінь, із проблемним підходом до навчання, з формуванням умінь приймати самостійні рішення та перевіряти отримані результати. Уточнення цього дидактичного принципу внаслідок трансформації суто предметної системи навчання у предметно-інтегративну полягає в комплексному підході до відбору завдань на інтегративній основі з метою розвитку мислення та знань студентів методами всіх навчальних предметів під час засвоєння конкретних предметних чи міждисциплінарних знань.

*Принцип доступності і достатнього рівня складності* в організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вишу зумовлюється необхідністю врахування реальних можливостей тих, хто навчається, відмовою від інтелектуальних і емоційних перевантажень, які негативно впливають на фізичний і психічний стан студентів. В основу цього принципу також покладено закон тезаурусу (від лат. *thesaurus* – «скарб»). У переносному значенні під ним розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь і способів мислення. Особливого значення даний принцип набуває на початкових етапах перебування студентів у вищій педагогічній школі, оскільки їх спосіб мислення ще не в повній мірі відповідає вимогам вищої школи й зазвичай позбавлений самостійності. Цей принцип, як правило, визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладення наукових знань у

навчальних посібниках, порядком введення та оптимальною кількістю наукових понять і термінів, що вивчаються. Розвиток цього принципу з урахуванням нових досягнень психології виводить його на одне з чільних місць у дидактиці, зокрема професійної освіти. Інтегративні ідеї тісно пов'язані з принципом доступності. Передовсім, складний навчальний матеріал з одного академічного предмета може бути роз'яснений більш доступними засобами іншого. По-друге інтеграція знань, умінь та навичок у рамках навчального процесу загалом є більш логічною та сприйнятливою, ніж фрагментарне засвоєння предметних знань. Отже, міждисциплінарне трактування принципу доступності в навчанні розширює його можливості та акумулює засоби окремих методик.

Дотримання принципу доступності й достатнього рівня складності зумовлює таку організацію інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, в якій постійно зростає бажання долати труднощі й переживати відчуття успіху, яке вони в своїй подальшій корекційно-педагогічній роботі могли б передати своїм майбутнім вихованцям. Завдання викладача вищу полягає в доборі змісту, форм і методів навчальної діяльності з поступовим ускладненням завдань.

*Принцип зв'язку теорії з практикою* в організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: точка зору життя, практики – головна й основна точка зору пізнання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної діяльності й сфера застосування результатів навчання. Стосовно організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових даний принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії при розв'язанні завдань корекційно-педагогічної практики, розкритті необхідності поєднання різних

теоретичних й емпіричних методів у корекційно-педагогічному пошуку, відображенні передового та інноваційного досвіду як джерела педагогічної теорії.

Усі знання, що їх отримують студенти в процесі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, повинні подаватись у сучасному, доступному трактуванні; предметом вивчення мають бути й історія науки, й сучасні теорії, й ті прогнози, які пропонує наука, особливо щодо можливих шляхів досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії всередині людського суспільства.

Визначальну роль в організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі відіграють наукові теорії, а не практика. Але теорію — для того, щоб вона не залишалась абстрактною – слід будувати на основі вже накопиченого досвіду, спиратись на нього, розвивати його. Після вивчення певних теоретичних положень необхідно надати їм вихід у практику, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, формувати у студентів уміння й навички практичного застосування отриманих знань. Дотриманню всіх перерахованих вимог взаємозв'язку теорії й практики має відповідати процес організації самостійної навчальної діяльності.

Принципи *професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності* покликані акцентувати увагу на прагненні максимально включати до інтеграції змісту підготовки студентів вишу професійно значущі знання з педагогічних, психологічних і медичних дисциплін, що засвоюються в процесі навчальної діяльності та забезпечують високий рівень професійної компетентності логопеда, а також підпорядковані практичному втіленню й реалізації принципу професійно-педагогічної спрямованості в цілому.

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є принцип *єдності свідомості та діяльності*, а також принцип *інтеріоризації – екстеріоризації*. Згідно з цим принципом, саме діяльність обумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, в свою чергу, виступаючи регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її



компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог.

Таким чином, вищерозглянуті принципи органічно пов'язані між собою. Їх взаємодоповнення і сумісна реалізація підвищують якість процесу інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань майбутніх логопедів, забезпечують цілісність функціонування різних інтегративних процесів. Разом з тим, кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення. Визначення принципів системності, інтегративності знань і професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, а також запропонований вище теоретичний аналіз проблеми дають можливість говорити про систему спеціальних принципів організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищому навчальному закладі.

Звернення до тих чи інших принципів, їх свідома реалізація педагогом утворюють таку процедуру: по-перше, аналіз конкретних цілей (завдань) процесу інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань з відбором пріоритетних принципів, які сприяють досягненню поставленої мети; по-друге, створення умов реалізації принципів при відборі змісту, методів і форм організації процесу інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових.

Педагогічні дії, згідно з визначеними принципами, дозволяють здійснювати інтеграцію педагогічних, психологічних і медичних знань відповідно до сучасної економічної і соціокультурної ситуації, цілісно осягати процес професійного навчання, регулювати взаємодію викладача і студентів, визначати спрямованість педагогічних технологій з формування інтегративних знань у системі професійної підготовки логопедів.

#### **2.4. Критерії та показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових**

Вивчення сформованості у майбутніх логопедів інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових у різних формах їх прояву, а також

індивідуальних особливостей студентів, що виявляються у процесі інтегративного пізнання, є важливим аспектом як для вирішення численних проблем вузівського навчання (світоглядних, культурологічних, гносеологічних, психологічних, педагогічних, аксіологічних, акмеологічних та ін.), так і для аналізу змісту професійної підготовки, створення наукових основ інтеграції навчально-пізнавального процесу.

Беручи до уваги багатовимірність і широкомасштабність феномену дослідження, слід наголосити на тому, що розробка програм для вивчення його сформованості передбачає всебічний розгляд цього поліструктурного явища. З таких позицій виокремлення науково обґрунтованих показників сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових, визначення об'єктивних критеріїв їхніх вимірів, вибір діагностичних методик і процедура дослідження мають ґрунтуватись на аналізі цілісної структури знань, вивченні змісту і функції кожного з її компонентів, встановленні відношень і взаємозв'язків між ними. Це дозволяє повніше охарактеризувати фундаментальні і спеціальні знання, глибше осмислити їх властивості, визначити місце і призначення медичних, психологічних і педагогічних знань у цілісній системі інтегративних професійно орієнтованих знань і умінь.

Слово «*критерій*» грецького походження (*kriterion* – засіб судження), означає ознаку (ознаки), на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вияв властивості, за яким останню можна впізнати, визначити або описати і який є її прикметою [331].

У науково-експериментальному дослідженні нами розроблені вихідні положення, які є основою для проектування системи критеріїв готовності логопедів до інтегративної діяльності та їхніх показників:

- необхідність відповідності критеріїв та їхніх показників щодо структурних компонентів розробленої моделі інтегративного навчання;
- взаємодоповнюваність критеріїв, використаних для оцінки вираження різноманітних підсистем структури інтегративної діяльності;

– доцільність поєднання якісних і кількісних критеріїв, що дозволить найбільш об'єктивно оцінювати результати експериментальної роботи;

– упорядкування діагностичного інструментарію з метою мінімальної трудомісткості, енергоємності та можливості його використання не лише в умовах дослідно-експериментального дослідження, але й у природних умовах інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових у процесі фахової підготовки.

Критерії і показники сформованості інтегративних складових майбутніх логопедів повинні відповідати наступним вимогам:

– по-перше, вони мають бути впорядкованими в ієрархічну систему, щоб відображати послідовність вирішення завдань підготовки та її перспектив;

– по-друге, вони мають відображати специфіку інтегративного навчання в системі фахової підготовки;

– по-третє, вони мають бути наочними і доступними для розуміння всіма зацікавленими особами – викладачами, що беруть участь в експерименті, самими студентами або педагогами, що опановують засади інтегративної діяльності.

Зазначимо, що об'єктивне оцінювання сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових набуває неабиякої значущості у створенні випереджальних проєктів корекційно-педагогічних явищ і процесів на основі їхньої внутрішньої єдності (діагностичний, реабілітаційний, корекційний та ін.). Такий підхід дає можливість уникнути суперечностей між елементами системи медико-психологічних і педагогічних знань, передбачити особливості їхньої взаємодії як виявлення різних якісних характеристик єдиного цілого, розробляти нові технології перетворення процесів і продуктів даної системи. Тому феномен інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки доцільно розглядати у вигляді моделі, в структурі якої логічно вирізнити *професійно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний і корекційно-оцінний компоненти*, взаємодія котрих забезпечить створення цілісної епістемологічної системи і оптимальну інтегративну діяльність логопедів у корекційно-освітньому просторі.

Пропонована структурна організація інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійних знань була обумовлена пізнанням складного об'єкта – оточуючого світу як цілого, у тлумаченні якого виокремлюються щонайменше три аспекти: повнота і всебічне осягнення властивостей, сторін, зв'язків об'єкта пізнання; внутрішня обумовленість, яка визначає сутність і специфіку професійної діяльності; процес, що відбувається у певних ускладнених системах, зокрема корекційно-педагогічній. У зв'язку з цим процес інтегративного пізнання корекційно-педагогічної діяльності передбачає його осягнення у таких аспектах: бажання майбутнього логопеда оволодіти інтегративними знаннями (професійно-мотиваційний компонент), мисленнєве відображення об'єкта пізнання у системній та інтегративній цілісності (теоретико-когнітивний компонент); корекційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує професійний і всебічний розвиток особистості (практико-діяльнісний компонент); відтворення корекційно-педагогічної реальності, її людських сенсів і цінностей (корекційно-оцінний компонент).

Виходячи з того, що логопед є суб'єктом соціального простору і формується в ньому, феномен інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань доцільно розглядати в онтологічному зв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників на особистісному рівні життєдіяльності студентів, що дозволяє зрозуміти активність «внутрішніх» складників професійної підготовки в їх «зовнішньо» значущому смислі й уявити шляхи проєкції загальної освіченості й медико-психологічних і педагогічних знань у сферу фахової діяльності. З позицій раціонального освоєння корекційно-педагогічний простір виступає об'єктом інтегративного пізнання; відповідно, інтелектуальне відтворення медико-психологічної і педагогічної складових формує знання про об'єкт. Осягнення професійної діяльності характеризується зануренням суб'єкта у корекційний процес. Діяльнісна форма пізнання передбачає встановлення зв'язку між суб'єктом і навколишньою дійсністю при включенні особистості у різні види професійної діяльності (діагностичну, корекційну, реабілітаційну, просвітницько-консультативну тощо). Саме навколишня дійсність виступає

загальною основою інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, їх єднання в цілісну систему за умов раціонального (логіко-понятійного) і діяльнісного (практико-зорієнтованого) пізнання.

Сформованість медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних знань передбачає не тільки онтологічне опанування предметами професійно орієнтованого циклу, а й багатовимірне осягнення світу та його перетворення. Звідси інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів становить основу цілісного освоєння інформації про корекційно-педагогічну діяльність, структурна організація якої визначається взаємодією професійно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного і корекційно-оцінного компонентів інтегративного пізнання корекційного процесу, що забезпечує основу діагностичної, корекційної, реабілітаційної, профілактичної, консультативно-просвітницької та ін. діяльності.

У зв'язку з викладеним, вищерозглянута єдність визначених компонентів виступає основою інтегративності цілісної системи професійних знань. Формування певного рівня інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань передбачає наявність наступних якостей:

- професійно-мотиваційних, що передбачають бажання педагога оволодіти інтеграційними знаннями як неодмінною складовою своєї професійної діяльності, а також прагнення педагога допомогти дитині;

- теоретико-когнітивних, що включають, *по-перше*, вміння аналізувати і оцінювати клініко-соматичні, психолого-педагогічні і корекційно-педагогічні явища з позицій інтеграційного підходу до власних професійних знань щодо організації діагностичної, корекційної, реабілітаційної, профілактичної, консультативно-просвітницької та ін. діяльності й особистісних якостей вихованців на основі врахування інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у структурі освітнього процесу з урахуванням потенційних можливостей індивідуальності; *по-друге*, міцне засвоєння теоретичних засад інтеграції складових професійної підготовки, розуміння сутності комплексного корекційного впливу на людину, успішне оволодіння

комплексом медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних знань і умінь, потрібних для практичної діяльності та успішності у процесі опанування курсів професійно орієнтованого циклу;

– практично-діяльнісних, які передбачають оволодіння педагогом методиками та технологіями використання інтеграційних знань у корекційній діяльності, що показує взаємозв'язок теоретичних і практичних основ медичних, психологічних і педагогічних знань на рівні вмінь здійснювати діагностичну, корекційну, реабілітаційну, прогностичну, профілактичну, організаційно-управлінську, комунікативну, інформаційну, науково-дослідну, експериментальну та ін. роботу;

– корекційно-оцінних, що включають необхідні для корекційно-педагогічної і реабілітаційної діяльності та передбачувані самою специфікою гуманістично орієнтованої психолого-педагогічної парадигми уміння й навички аналізу (моніторингу) перебігу корекційно-педагогічного процесу в усіх його часових та структурних характеристиках, а також уміння виявити найбільш значущі, ціннісні умови, фактори й засоби інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, що впливають на формування професійного потенціалу особистості логопеда, розкриття його духовно-сутнісних основ.

Таким чином, критеріальну базу дослідження склали чотири критерія: *професійно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний та корекційно-оцінний*. Для визначення вимог до системної цілісності знань, прогнозування результатів і змісту інтегрованого навчання, а також розкриття шляхів і визначення критеріїв сформованості досліджуваного феномена в умовах професійної підготовки логопедів варто дати характеристику можливого складу його компонентів.

*I. Професійно-мотиваційний* критерій сформованості інтегративних складових професійної підготовки визначається нами як критерій мотиваційної готовності до інтеграції знань та найістотніший стимул набуття логопедом медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок. Він організовує всю навчальну діяльність, створює

необхідний стрижень для інтеграції професійно орієнтованих знань та особистісно професійного самовираження.

Відомості про об'єктивний світ та суспільне буття людини породжує і визначає цілі людської діяльності. Характерною ознакою свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. У свою чергу, цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Поняття «мотивація» у психологічному контексті означає систему різноманітних мотивів, які детермінують поведінку та діяльність людини [135]. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети. Мотиви є необхідним компонентом діяльності людини. Сам термін «мотиви» (від латинського *moveo* – рухаю) означає ті спонукальні причини, що зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини. Генетично базовою основою мотивації людини є її первинні та вторинні потреби, внаслідок задоволення або незадоволення яких виникають певні почуття або емоції. Вони також спонукають людину до певних дій, а тому є одним із мотивів діяльності людини. На основі потреб і почуттів формуються різноманітні інтереси, які відіграють важливу роль у мотивації діяльності. Важливим спонуканням людини до діяльності є її ідеали та переконання [219; 230].

Потреби й інтереси людини можуть бути задоволені лише за допомогою певних об'єктів, тобто предметів або явищ зовнішнього світу. Тому і спонукання до діяльності людини завжди пов'язані з цими об'єктами.

Отже, мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [61; 69; 70; 81; 95; 193]. Мотивацію, у контексті нашого дослідження, визначаємо як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини та «визначають її основи, спрямованість та активність» [324, с. 463].

Оскільки будь-яка діяльність обумовлюється складним переплетенням різноманітних мотивів, то вона завжди полімотивована. Мотивацією до інтегративної діяльності, як і до професійної та будь-якої іншої, виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, цілісності та інтегративності

мислення, в яких виражаються матеріальні і духовні, природні і культурні потреби людини [126, с. 528]. Важливо звернути увагу на той факт, що вибір певних дій, способу поведінки чи напряду діяльності, через які реалізується інтеграція складових підготовки, значною мірою обумовлюється її ціннісними пріоритетами. Діяльність, як зазначає А. Андрєєв, неможливо здійснити без певної мотивації, а мотивація, у свою чергу, формується на основі ціннісних відносин особистості [13, с. 19]. Усвідомлення логопедом потреби в інтеграції знань (медико-психолого-педагогічних засобів), якими він задовольняється (сприяє ефективній діагностичній, пропедевтичній, корекційній, реабілітаційній, консультаційно-просвітницькій діяльності), тобто реалізація потреб, утворює загальний механізм мотивування його професійної діяльності. За О. Леонтьєвим, «співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює особистісний смисл усякої діяльності, в тому числі професійної» [219, с. 144-57]. Важливими, з точки зору формування професійно-мотиваційної сфери особистості, стають такі характеристики мотивації у поведінці: наполегливість, тривалість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, підвищення ефективності та результативності, розумність та смислова цілісність окремого поведінкового акту [252, с. 463].

Спробу виявити та схарактеризувати сукупність мотивів, які спричиняють опанування професією логопеда, здійснено Ю. Пінчук [341]. Результати дослідження виявили, що важливим показником професійно-педагогічної спрямованості студентів є бажання працювати за фахом. Зокрема, серед опитаних 74,3% пов'язують своє майбутнє з логопедичною роботою. У більшості студентів денної форми навчання (57,3%) мотивами для опанування професією логопеда виступили: привабливість роботи з дітьми (32,2%), бажання допомогти людям із розладами мовлення навчитися правильно говорити (16,4%), усвідомлення важливості подолання мовленнєвих вад на власному прикладі або прикладі когось із близького оточення (5,8%) та просто мрія (2,9%) [341, с. 78].

Формування мотивації до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки визначається нами як пізнавально-діяльнісна спрямованість. Навчально-пізнавальна мотивація



сприяє інтеграції набутих знань і творчому розвитку майбутнього фахівця, заснована на заохоченні студентів до знайомства з нестандартним, інноваційним. Механізмом навчальної мотивації студентів та педагогів є формування цілісної структури цілей навчальної діяльності [394, с. 60]. Це підтверджує важливість своєчасної й систематичної постановки викладачем цілей вивчення медико-біологічних і психолого-педагогічних дисциплін, які студенти (логопеди) мають прийняти і спрямувати свою діяльність на досягнення цілей навчання. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їхній розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх чи фундаментально-професійних, що забезпечує систему інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички професійної діяльності корекційного педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на ефективність корекційно-педагогічної діяльності, на практичне застосування інтегративних знань. Відтак, формування та розвиток мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів (логопедів) з опанування ними інтегративними знаннями запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання практичного досвіду як основи власної самореалізації.

Мотиваційно-стимулювальний компонент забезпечує розвиток у студентів (логопедів) емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій із формування вмінь та навичок інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у професійній діяльності. Тому формування мотиву до оволодіння інтегративними знаннями як професійним інструментом є визначальною умовою, що спричиняє бажаний результат. Розуміння необхідності врахування соматичного стану, клінічного діагнозу, основних симптомів та психолого-педагогічних особливостей при різних порушеннях психофізичного розвитку під час корекційної роботи стимулюють студентів (логопедів) до оволодіння інтегративними знаннями з медичних і психолого-педагогічних дисциплін. Водночас інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання дають

усвідомлене уявлення про їхнє застосування в діагностичному, реабілітаційному, корекційно-педагогічному, виховному та ін. процесі, що складає основу фахової підготовки та формує особистісні якості корекційного педагога.

Професійна мотивація, як система мотивів або стимулів, «спонукає людину до конкретних форм діяльності» [96, с. 217]. На рівні професійно-мотиваційного критерію готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових підготовка професійна мотивація співзвучна категорії «професійний інтерес», що позиціонується як «суттєвий чинник у професійному саморозвитку особистості» [126, с.732]. У психології і педагогіці інтерес визначається як «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами» [96, с. 147].

Важливим моментом вияву інтересу як ознаки професійно-мотиваційного критерію готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки стає стійкість інтересу, тривалість його забезпечення та інтенсивність. Зазначені характеристики професійного інтересу можуть слугувати основними показниками ступеня вираження кожного з показників цього критерію та визначати рівні його вияву. З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки:

- наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;
- розуміння необхідності та бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін та практичними навичками інтегрування цих знань у професійну (діагностичну, реабілітаційну, корекційну, консультативну, пропедевтичну та ін.) діяльність;
- професійна зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основою успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності.

Елементарним рівнем професійного інтересу вважається «безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі діяльності» [126, с. 732-733]. У контексті нашого критеріального визначення – виявлення інтересу до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, що інтенсивно впроваджуються в корекційну діяльність.

Подальшими, вищим та найвищим ступенями професійного інтересу є, відповідно, «інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів і явищ, та – інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють у різних умовах. Цей рівень пов'язують з елементами дослідницької діяльності» [там само]. Вищий та найвищий ступені професійного інтересу визначатимуть базис та логічно-ієрархічний взаємозв'язок наступних трьох критеріїв сформованості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки: *теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний та корекційно-оцінний.*

*II. Теоретико-когнітивний* критерій окреслюється як базовий відносно до всієї системи підготовки логопедів, характеризує рівень інтегративних знань студентів з медичної, психологічної та педагогічної галузей, які є цілісним відображенням у свідомості майбутнього логопеда єдності складових професійної діяльності. Даний компонент виконує гносеологічну, світоглядну функції; його дія спрямована на забезпечення інформації про відношення між суб'єктом і об'єктом інтегративного пізнання оточуючого світу, закономірності її розвитку та на реалізацію умінь оперувати цією інформацією у різних сферах корекційно-педагогічної і консультативно-просвітницької діяльності. Визначений компонент проявляється у епістемологічній компетентності студентів і слугує критерієм їхньої гносеологічної обізнаності, здатності до інтегративного мислення, пошуку шляхів вирішення комплексних корекційно-педагогічних проблем, доведення теоретичних висновків, формулювання інтертеоретичних положень про розуміння і педагогічне осмислення сутності і складності будь-якого дефекту, його глибини, володіння діагностичними методиками, умінням

спроєктувати корекційно-реабілітаційні заходи відповідно до діагнозу і віку дитини, здатність прогнозувати адаптаційні можливості дитини, набувати медичної, психологічної і педагогічної компетентності для подальшої професійної практичної діяльності, яка реалізується в різноманітних видах (діагностична, корекційна, реабілітаційна, прогностична, профілактична, організаційно-управлінська, комунікативна, інформаційна тощо), інтегруючись із діяльністю представників інших професій.

Основним полем визначення цього критерію стають конкретні знання з медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін та процес формування у корекційних педагогів інтегративного мислення як результат засвоєння науково-теоретичних засад професійної діяльності та вивчення психолого-педагогічних потенційних можливостей особистості.

Отже, теоретико-когнітивний компонент інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів оцінюється за трьома провідними показниками: рівень сформованості теоретико-методологічних знань із нейропсихолінгвістики (кількісна і якісна характеристики); рівень сформованості знань із окремих видів та технологій корекційної роботи (кількісна і якісна характеристики); рівень розвиненості інтегративного мислення студентів (логопедів).

Вихідними позиціями для оцінки якості засвоєння інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових вибрані: 1) обсяг знань у вимірах навчальних програм інтегрованих курсів (нейропсихолінгвістика) (кількісно-якісний вимір); 2) використання інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань під час розв'язання навчальних діагностичних, психолого-педагогічних, корекційно-реабілітаційних задач і дій (якісний вимір).

Визначаючи можливі параметри виявлення даних за першими двома показниками (кількісна і якісна характеристики рівнів сформованості теоретико-методологічних та методико-технологічних знань з нейропсихолінгвістики), ми звернулися до загальноприйнятої у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань [96, с. 374; 220]. До характеристик кількості та якості знань із

нейропсихолінгвістики (за першими двома показниками теоретико-когнітивного критерію) відносимо: *повноту* інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань (вбачаємо у знаходженні внутрішньої єдності інтегративного знання, розкритті його всезагальних характеристик на засадах виокремлення реальної основи закономірної взаємодії теоретичних знань із професійно орієнтованих дисциплін і практичних умінь у різних видах корекційно-педагогічної діяльності, зокрема це – кількість програмних знань із нейропсихолінгвістики); *конкретність* – обсяг фактичних знань із нейропсихолінгвістики та вміння розкласти їх на елементи (проявляється у здатності конкретизувати загальні основи системи медичних, психологічних і педагогічних знань у корекційній роботі); *глибину* – сукупність осмислених логопедами (студентами) зв'язків і відношень між знаннями з нейропсихолінгвістики та іншими медичними, психологічними і педагогічними знаннями, також визначається розумінням внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами інтегративної системи медико-психологічних і педагогічних знань, множиною смислових міждисциплінарних асоціацій, що уможлиблює заглиблення в сутність корекційного процесу; *системність* – осмислення складу і упорядкованості генетично однорідних, але розрізнених знань про предмети і явища навколишньої дійсності в цілісну інтегративну систему за певними властивостями, загальним відношенням єдності, конструктивним принципом, відображає єдність матеріального світу у змісті вищої освіти, базується на істотних зв'язках, що об'єднують предмети і явища педагогіки, властивості яких рельєфно виявляються у процесі систематизації; *систематичність* – осмислення складу медико-психологічних і педагогічних знань у структурі курсу нейропсихолінгвістики та наукової теорії корекційної педагогіки в цілому; *оперативність* – вміння користуватися нейропсихолінгвістичними знаннями у стандартних та нестандартних корекційно-педагогічних ситуаціях, виражається в оволодінні умінням застосовувати набуті інтегративні знання у подібних і варіативних ситуаціях, знаходити узагальнені способи пізнавальних дій у визначених і нових проблемних ситуаціях у процесі корекційної роботи; *гнучкість* – вміння самостійно знаходити варіативні способи

застосування нейропсихолінгвістичних знань у процесі діагностичної, абілітаційної, корекційної та реабілітаційної діяльності; *узагальненість* – уміння виразити конкретне знання в узагальненій формі (розробка корекційних, реабілітаційних програм); *універсальність* (встановлення загальних закономірностей розвитку інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на основі єдності явищ і процесів об'єктивного світу і законів діалектики).

До кількісної характеристики знань із нейропсихолінгвістики (такої, що відповідає процесам сприйняття-осмислення-накопичення фактичної інформації) зараховуємо їхню повноту та конкретність, а до якісної (такої, що відноситься до результатів або процесів когнітивно-пізнавальної діяльності) відносимо глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, універсальність. Як результат ми одержали систему оцінних параметрів перших двох показників (якісної та кількісної характеристики сформованості знань із нейропсихолінгвістики як конкретної реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки) теоретико-когнітивного критерію сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

Встановлюючи зміст третього показника (рівень розвиненості інтегративного мислення студентів та логопедів), передбаченого для оцінки сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, ми виходили із розуміння сутності цього виду педагогічного мислення як процесу виокремлення, формування і розробки способів розв'язання корекційно-педагогічної задачі. Розробляючи цей показник, брали за основу розуміння сутності інтеграції складових та її найважливішої форми – інтегративного мислення як такого, що спрямоване на розпізнавання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної корекційно-педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання логопедом практичних рішень під час діагностики, корекції, реабілітації, абілітації тощо.

У якості функцій інтегративного мислення як вищого рівня синтезу вербального і образного компонентів під час реалізації практичної діяльності

виступають «функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у певних ситуаціях діяльності, розробка планів і проектів цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки здобутих результатів» [212, с. 17].

Отже, можна виділити чотири блоки функцій професійного мислення логопеда в системі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових: цілепокладальний, мотиваційний, змістовий та контроль-коригуючий [394, с. 43]. Вони окреслюють і механізм розвитку та виявлення інтегративного мислення логопеда. Водночас, інтегративне мислення як провідна ознака готовності логопеда до інтегративної діяльності відображає ступінь проникнення до причино-наслідкових зв'язків корекційно-педагогічного процесу в цілому, а також до важливих для професійної діяльності логопеда «аналізу своєї діяльності, поглядів, переживань, знаходження науково обґрунтованих пояснень успіхів і недоліків, передбачення результатів роботи» [96, с. 252].

*Оцінними* параметрами третього показника теоретико-когнітивного критерію (рівень розвиненості інтегративного мислення студента (логопеда)) нами були обрані такі: якість аналізу й оцінки корекційно-педагогічної ситуації; якість інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань для створення необхідних умов щодо ефективної організації корекційно-педагогічного процесу, якість створених діагностичних, корекційних та реабілітаційних програм із застосуванням нейропсихолінгвістичних знань; якість педагогічних рішень в обранні методик і технологій корекційного впливу.

Система показників якісної та кількісної характеристик теоретико-когнітивного критерію представлена у таблиці 2.1.

*III. Практично-діяльнісний критерій* сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань відповідатиме наступній, «активно-практичній» ланці формування професійної діяльності корекційного педагога з використанням фахових (нейролінгвістичних, нейропсихолінгвістичних тощо) знань.

Вона «відповідає» за наявність конкретних професійних умінь і навичок реалізації нейропсихолінгвістичних знань у реаліях корекційного процесу.

**Показники якісної та кількісної характеристик теоретико-когнітивного критерію**

Показники теоретико-когнітивного критерію	Характеристики сформованості даних за показником	Оцінні параметри сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів за теоретико-когнітивним критерієм
Рівень сформованості теоретико-методологічних знань з нейропсихолінгвістики	Кількісна	- повнота, - конкретність знань
	Якісна	- глибина, - систематичність, - системність, - оперативність, - гнучкість, - універсальність, - узагальненість знань
Рівень сформованості знань з окремих видів та технологій корекційної роботи	Кількісна	- повнота, - конкретність знань
	Якісна	- глибина, - систематичність, - системність, - оперативність, - гнучкість, - універсальність, - узагальненість знань
Рівень розвиненості інтегративного мислення	Якісна	- якість аналізу й оцінки корекційно-педагогічної ситуації; - якість інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань для створення необхідних умов щодо ефективної організації корекційно-педагогічного процесу; - якість створених діагностичних, корекційних та реабілітаційних програм із застосуванням нейропсихолінгвістичних знань; - якість педагогічних рішень в обранні методик і технологій корекційного впливу.

Характеристика сформованості інтеграції медико-психологічної й педагогічної складових професійної підготовки за практично-діяльним критерієм стає логічним продовженням та доповненням загальної картини



сформованості необхідних інтеграційних знань, умінь і навичок корекційної діяльності, вирішальним орієнтиром для логопедів, що здійснюють таку професійну підготовку, оскільки саме практично-діяльна активність студента (логопеда) дає найбільш повні та об'єктивні дані про стан готовності до застосування інтегративних знань у професійній діяльності. Педагогічна дія як елемент цієї діяльності є «найменшою одиницею, що зберігає системні якості діяльності в цілому» [383, с. 329]. За даними досліджень В. Семиченко, процес реалізації педагогічної діяльності становить систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій. Діяльність, відповідаючи високому рівню інтеграції, на думку дослідниці, здійснюється як єдине ціле: кожна дія є доцільним актом активності, а характер реалізації структурних елементів органічно вписується в до системи діяльності загалом [383, с. 330-331].

Неодноразово В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. зазначали, що вирішення актуальних для дефектології проблем передбачає досконале володіння майбутніми спеціалістами основами теоретичних мультидисциплінарних знань та новітніх психолого-педагогічних технологій, практичними вміннями проведення діагностико-прогностичного вивчення особистості з аналізом структури дефекту, ідентифікацією соматичних і психічних станів та сталих характерологічних рис, активізації та гальмування психічних проявів тощо.

На думку Ю. Пінчук, для логопеда необхідні вміння пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами; зокрема, потрібно вміти з'ясувати характер дефекту, рівень засвоєння артикуляції, причини мовленнєвих порушень тощо та обґрунтовувати свої висновки [341, с. 93-94].

Здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок, визначається у педагогічній науці однією з провідних категорій дидактики – вмінням. Звідси, рівень виконання корекційно-педагогічної діяльності завжди пов'язаний із наявністю корекційно-педагогічних дій-умінь. Педагогічні дії є складовою операційної сфери всієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди

двох основних груп дій: власне розумових та психомоторних [332, с. 17]. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння корекційно-педагогічною технікою. Розумові дії пов'язані з розв'язанням психолого-педагогічних і корекційних завдань, що потребують професійної уваги, уваги, мислення, спостережливості студента (логопеда), в яких би інтегрувались медико-психологічні і педагогічні знання. Відповідно, психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла студента (логопеда), що організовує психолого-педагогічний і корекційно-реабілітаційний простір.

Розумові корекційно-педагогічні дії передбачають свідоме розв'язання логопедом суперечності, що виникла в конкретний момент діагностичної, реабілітаційної чи корекційно-педагогічної діяльності в цілому. Зауважимо, що саме суперечності між учасниками корекційно-педагогічного процесу складають об'єктивну закономірність виникнення інтегративного феномена в корекційно-реабілітаційній діяльності, основна функція якого – забезпечення результативності та ефективності процесу, усунення негативних протидій у діаді «вихованець-логопед» шляхом створення комфортних психолого-педагогічних умов їхньої співпраці засобами реалізації інтегративних знань.

Важливу роль у оволодінні студентом (логопедом) конкретними професійними вміннями й навичками реалізації нейропсихолінгвістичних знань на практиці, крім розумових дій-умінь, відіграє його психомоторна активність учасника та ініціатора корекційно-реабілітаційного процесу, організатора продуктивного корекційно-педагогічного спілкування. Психомоторика як базовий елемент розвитку людської особистості відіграє особливе значення у її професійно-діяльнісному становленні [146]. Існують глибинні зв'язки між руховою та психічною активністю людини: психіка не лише детермінує рух, але й сама проявляється у рухових реакціях (С. Рубінштейн). При цьому «психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення у сенсорних, ідеомоторних та емоційно-моторних реакціях та актах» [146, с. 8]. Особливо значущим цей взаємозв'язок стає у провідній професійній формі організації корекційного педагога та дитини з

обмеженими психофізичними можливостями – корекційно-педагогічному спілкуванні. У контексті нашого дослідження саме продуктивне корекційно-педагогічне спілкування є ознакою сформованості інтегративного мислення та поведінки логопеда, воно виявляє ступінь опанування логопедом основними нейропсихологічними, нейролінгвістичними, психолого-педагогічними і корекційними прийомами та методами організації корекційного навчально-виховного простору. Вивчення особливостей використання невербальних засобів спілкування засвідчує, що інформативне послання однієї людини іншій на 7% складається зі слів, на 38% – з інтонацій і на 55% – із жестів [447, с. 185]. Складні психологічні процеси, які є основою спілкування, реалізуються за допомогою невербальних засобів навіть більшою мірою, ніж за допомогою вербальної інформації. Оскільки невербальна інформація вважається більш достовірною, ніж вербальна, то саме на неї орієнтуються учасники педагогічного спілкування при встановленні довірливих взаємовідносин [332, с. 150-165], які складають сутність-основу психологічного комфорту в корекційно-педагогічному процесі. Відтак, незаперечним стає факт психомоторної активності особистості логопеда у вимірах невербальних засобів, якими він користується. Отже, невербальна активність суб'єкта відіграє суттєву роль при діагностичній, пропедевтичній, корекційній, реабілітаційній, консультативно-просвітницькій та ін. діяльності. Головним педагогічним умінням невербального порядку у встановленні контакту є вміння об'єктивно оцінювати інформацію про співрозмовника, його настрій, соматичний і психофізичний стан, почуття, психологічні установки та ставлення до корекційного процесу. З іншого боку, важливою є й зворотна інформація про невербальну поведінку вихованця: «спостерігаючи за співрозмовником, ми можемо визначити, як він реагує, а отже, наскільки дієвими є засоби, які ми використовуємо» [332, с. 151].

Таким чином, практично-діяльнісний критерій характеризує рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, набутих у процесі навчально-педагогічної діяльності, що проявляються у

пошуку нових способів розвитку цілісності особистості на основі теоретико-пізнавальних (розумових, корекційно-педагогічних), практико-пізнавальних і психомоторних дій у різних видах корекційної роботи, розробці нових технологій корекційно-реабілітаційного впливу і розвитку особистості дитини в цілому, формуванні у неї світогляду, бажання співпраці, віри у власні сили та життєві перспективи. Даний компонент виконує такі функції: проєктивну, технологічну, вироблення навичок самоконтролю, об'єктивного співвідношення рівня розвиненості особистісних і професійних здатностей та умінь учителя-логопеда, що забезпечують його готовність до корекційно-педагогічної діяльності в загальноосвітніх та спеціальних закладах.

Окреслені функції практично-діяльнісного критерію сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань проявляються за розглянутими нижче показниками.

*Упровадження інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у практичну діяльність* – уміння застосовувати набуті інтегративні знання в умовах корекційної роботи; розуміння клінічної складності дефекта різних категорій дітей з обмеженими психофізичними можливостями, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку такої дитини; вибір науково обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм із урахуванням патологічних і психолого-педагогічних особливостей кожної дитини.

*Активність використання на практиці інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань* – володіння способами активної діяльності з організації діагностичного та корекційного процесів; уміння залучити дитину до різних видів корекційно-розвиваючої діяльності, до активної співпраці з опорою на сформовані уміння і навички; активізація пізнавальної діяльності, індивідуальних можливостей та здібностей, що забезпечує активність і успішність логопедичного впливу та розвиток особистості в цілому.

*Сформованість узагальнених інтегративних корекційно-педагогічних умінь* – передбачає розуміння й урахування (усвідомлення) студентами (логопедами) сутності й складності будь-якого дефекту, його глибини; володіння методиками

виявлення і диференціального діагностування порушення; вміння організувати відповідні корекційно-реабілітаційні заходи відповідно до діагнозу, провідного дефекту, психолого-педагогічних особливостей і віку дитини; здатність прогнозувати адаптацію дитини в соціум.

*Сформованість психомоторних дії*, що передбачає вміння використовувати «мову тіла» (погляд, посмішка, привітний вираз обличчя, схвальні жести, дружня поза тощо) адекватно до корекційно-педагогічної ситуації; вправність у психологічно-доцільній організації простору між учасниками корекційного процесу (організація робочої зони з урахуванням соматичного стану і психофізичних особливостей, режиму корекційної роботи, вміння дозувати навантаження та змінювати види діяльності, володіння навиками налагодження контакту та довірливого ставлення); володіння нейропсихолінгвістичною грамотністю в організації корекційної роботи.

*Готовність до організації та співпраці у корекційній діяльності* – складне інтегральне професійно значуще утворення, сутність якого полягає в оволодінні технологією психолого-педагогічної взаємодії, що передбачає усвідомлення її цілей і завдань, вирішенню яких підпорядковується процес обміну інформацією пізнавального (медико-біологічного, психологічного, педагогічного) і ефективно-оцінного (емоційно-позитивного) характеру, готовність до творчого співробітництва і творчого спілкування медичного і педагогічного персоналу, вироблення єдиної стратегії взаємодії суб'єктів між собою, організація сприйняття і розуміння партнерами різних технологій, методів і прийомів корекційної роботи для об'єднання зусиль із метою досягнення єдиної мети.

*Здатність передати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання* – педагогічна взаємодія, спрямована на активність пізнавальної діяльності студента (логопеда), співпраця з педагогічним персоналом і батьками при вирішенні корекційно-педагогічних проблем, виникнення у педагогів, логопеда і батьків потреби в інтегрованому пізнанні сутності та своєрідності корекційного процесу, участь у різних видах корекційної діяльності, що передбачає

використання засобів корекційно-педагогічного, медичного і психологічного впливу з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей дитини.

*Наявність індивідуально-творчого елемента у організації і проведенні корекційно-педагогічної діяльності* – найбільш суттєві корекційно-педагогічні вміння (з точки зору наявності творчих), які відображають специфіку індивідуально-професійного стилю педагога, що діє у творчому векторі власного розвитку: вміння переносити відомі інтегративні корекційно-педагогічні знання, варіанти рішення, прийоми корекційної роботи в умови нової педагогічної ситуації; вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою інтеграції відомих ідей, знань, навичок; вміння створювати нові елементи медико-біологічних і психолого-педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення корекційно-педагогічних ситуацій. Параметри цього критерію визначаємо, спираючись на класифікацію провідних педагогічних умінь О. Щербакова [77, с. 273-274].

Загальна характеристика показників практично-діяльнійсності сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань представлена у табл. 2.2.

*IV. Корекційно-оцінний критерій* сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань пов'язаний з узагальнюючо-підсумковою діагностикою рівня сформованості необхідних нейропсихолінгвістичних знань, умінь та навичок студента (логопеда), що складають сутність його професійної компетентності та світогляду педагога-гуманіста. Проявляється у сформованості оцінного ставлення логопеда до корекційної діяльності, визначенні цінності професійної діяльності, її концептуальному осмисленні, інтерпретації її як соціокультурного феномену. Цей критерій виконує аксіологічну, акмеологічну та онтологічну функції, відображає структуру провідного гносеологічного поняття у педагогіці – ціннісного ставлення студента (логопеда) до корекційної діяльності і рефлексивний аналіз індивідуумом власної свідомості та того, що відбувається у його оточенні. Він спрямований на розкриття потенціалу студента, самовираження і самореалізацію його індивідуальних особливостей та

забезпечує розвиток цінності особистості логопеда на основі інтегративного освоєння медико-психологічних і педагогічних знань.

Таблиця 2.2

**Показники якісної та кількісної характеристик  
практично-діяльнісного критерію**

Показники сформованості за практично-діяльнісним критерієм	Параметри показників інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів
Впровадження інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у практичну діяльність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння застосовувати набуті інтегративні знання в умовах корекційної роботи;</li> <li>- розуміння клінічної складності дефекту різних категорій проблемних дітей, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку аномальної дитини;</li> <li>- вибір науково-обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм з урахуванням патологічних і психолого-педагогічних особливостей кожної дитини.</li> </ul>
Активність використання на практиці інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння способами активної діяльності з організації діагностичного та корекційного процесів;</li> <li>- вміння залучити дитину до різних видів корекційно-розвиваючої діяльності, до активної співпраці з опорою на сформовані уміння і навички;</li> <li>- вміння активізувати пізнавальну діяльність, індивідуальні можливості та здібності, що забезпечить активність і успішність логопедичного впливу та розвиток особистості в цілому.</li> </ul>
Сформованість узагальнених інтегративних корекційно-педагогічних умінь	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення сутності й складності будь-якого дефекту, його глибини;</li> <li>- володіння методиками виявлення і диференціального діагностування порушення;</li> <li>- вміння організовувати відповідні корекційно-реабілітаційні заходи відповідно до діагнозу, провідного дефекту, психолого-педагогічних особливостей і віку дитини;</li> <li>- здатність прогнозувати адаптацію дитини в соціум.</li> </ul>
Сформованість психомоторних дій	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння використовувати «мову тіла» (погляд, посмішка, привітний вираз обличчя, схвальні жести, дружня поза тощо) адекватно до корекційно-педагогічної ситуації;</li> <li>- вправність у психологічно-доцільній організації простору між учасниками корекційного процесу (організація робочої</li> </ul>

Показники сформованості за практично-діяльнiсним критерієм	Параметри показників інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів
	зони з урахуванням соматичного стану і психофізичних особливостей, режиму корекційної роботи, вміння дозувати навантаження та змінювати види діяльності, володіння навичками налагодження контакту та довірливого ставлення); - володіння нейропсихолінгвістичною грамотністю в організації корекційної роботи.
Готовність до організації та співпраці в корекційній діяльності	- володіння технологією психолого-педагогічної взаємодії, що передбачає усвідомлення її цілей і завдань, вирішенню яких підпорядковується процес обміну інформацією пізнавального (медико-біологічного, психологічного, педагогічного) і ефективно-оцінного (емоційно-позитивного) характеру; - готовність до творчого співробітництва і творчого спілкування медичного і педагогічного персоналу; - вміння виробляти єдину стратегію взаємодії суб'єктів корекційного процесу; - усвідомлення різних технологій, методів і прийомів корекційної роботи для об'єднання і мобілізації зусиль із метою досягнення єдиної цілі.
Здатність передати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання	- стан готовності до співпраці з педагогічним персоналом і батьками при вирішенні корекційно-педагогічних проблем; - усвідомлення потреби в інтегрованому пізнанні сутності та своєрідності корекційного процесу, участі у різних видах корекційної діяльності, що передбачає використання засобів корекційно-педагогічного, медичного і психологічного впливу з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей дитини.
Індивідуально-творче самовираження логопеда	- вміння переносити відомі інтегративні корекційно-педагогічні знання, варіанти рішення, прийоми корекційної роботи в умови нової педагогічної ситуації; - вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою інтеграції відомих ідей, знань, навичок; - вміння створювати нові елементи медико-біологічних і психолого-педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення корекційно-педагогічних ситуацій.

У сучасній психолого-педагогічній літературі рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів» [359, с. 667]. Важливим є врахування того факту, що педагогічна рефлексія –



це здатність педагога дати собі та своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічного спілкування (Г. Коджаспіров).

Для логопеда, так само як і для дитини, важливо бути зрозумілим, що означає бути визнаним, почутим, сприйнятим. Рефлексія вчителя заснована на процесі взаємовираження, який, на думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, передбачає не просто розуміння вчителем внутрішнього світу учня, але й розуміння того, як вона (дитина) розуміє педагога [211, с.49]. Водночас, осмислення та розуміння студентом (логопедом) самого себе та того, як він у дійсності сприймається та оцінюється іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, батьками), складає величезний потенціал його особистісно-професійного зростання. Як зазначає О. Федій: «Для того, щоб механізм рефлексії запрацював, учителю необхідно мати певні знання і про дитину, і про себе. Об'єктивну інформацію про власні особистісні якості, професійну майстерність учитель отримує в процесі самодіагностики (самотестування, самоспостереження, самооцінювання тощо)» [432, с. 324].

Головним завданням корекційного педагога є створення загального позитивного емоційного тону та психологічно комфортних умов у процесі корекційної роботи як передумови її успішності і результативності. Рефлексивно-оцінна діяльність передбачає аналіз власних дій і станів, аналіз досвіду інших фахівців, узагальнення досвіду та перенесення найбільш ефективних засобів у практику своєї роботи; нестандартне бачення предмета педагогічної взаємодії, схильність до самостійного набуття знань та потребу у самоаналізі. Саморефлексія допомагає усвідомити свої успіхи та недоліки, стимулює вдосконалення фахової діяльності тощо [341, с.124].

Вміння та бажання логопеда аналізувати власну корекційну діяльність, прагнення виявляти в ній помилки та недоліки – стають необхідною та достатньою умовою для самостійного оперативного корекційного процесу, професійного зростання та удосконалення. Відтак, розвиток рефлексивного інтегративного мислення є визначальним чинником усієї професійної діяльності.

Для якісної підготовки фахівця педагогічної професії (логопеда) до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки важливо враховувати вимоги професії та особистісні характеристики, що обумовлюють професійні якості та забезпечують ефективність усієї корекційної діяльності. В сучасній психолого-педагогічній науці для висвітлення системи особистісних психологічних характеристик, що забезпечують певну професійну діяльність та окреслюють вимоги до неї, використовується поняття «професіограма» [126, с. 740-742]. Професіограма складається з переліку якостей, бажаних або необхідних для певної професії, та конкретних вимог до цих характеристик. У процесі підготовки логопедів до інтегративної діяльності потрібно орієнтуватися на певний зразок, а саме на професіограму, яка б включала основні характеристики, необхідні для здійснення зазначеної діяльності та вимоги до них. Виходячи з цього, спробуємо визначити професійні властивості та якості, уміння і навички, загальні психологічні характеристики, що забезпечують високий рівень практичної реалізації логопедом інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. При розробці професіограми логопеда ми спиралися на професійно значущі риси його особистості представлені в дослідженні Ю. Пінчук і визначені експериментальним шляхом. Вони являють собою якісні характеристики, що були виведені на підставі результатів комплексного обстеження працюючих фахівців і майбутніх логопедів. У дослідженні Ю Пінчук провідними якостями особистості логопеда визначені: *особистісно-етичні*, що передбачають наявність почуття обов'язку і громадянської відповідальності, гуманізм, щиросердя, толерантність, уважність, доброзичливість, свідоме ставлення до праці і дисциплінованість, вимогливість, принциповість, скромність, товариськість, об'єктивність, самокритичність, високу моральну культуру, оптимізм, артистизм, загальну ерудованість, терплячість і наполегливість; *індивідуально-психологічні* – широта і глибина пізнавальних інтересів, гнучкість, ясність і критичність розуму, висока пізнавальна активність, потреба в самоактуалізації, позитивна Я-концепція, винахідливість, емоційна чуйність та стійкість, розвинутий мовленнєвий слух; довгочасна пам'ять, гнучкість, спостережливість, воля, великий обсяг і розподіл уваги, культура темпераменту, об'єктивна

самооцінка; *педагогічні* – високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до професійної діяльності, любов до праці і до дітей, емпатія, бажання допомогти людям з вадами мовлення їх позбутися, дотримання правил деонтології, педагогічний такт, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція; професійно-педагогічна працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості, висока культура мовлення (фонетична чіткість, емоційність, експресія, змістовність і виразність мовлення), почуття гумору [341, с.129].

Активну участь у складанні професіограми логопеда в результаті інтегративної підготовки пропонувалося взяти учасникам експериментального дослідження. Цей вид діяльності був складовою частиною виявлення та формування рефлексивно-оцінних умінь і навичок логопедів. Створена професіограма слугувала певним зразком-орієнтиром для активізації рефлексивної діяльності логопеда, саморозвитку та стимуляції його творчої активності в інтегративній діяльності та корекційно-педагогічному прогнозуванні. Так, серед визначальних рекомендацій щодо корекційної діяльності успішного логопеда (на розвиток яких пропонувалось звернути увагу студентам (логопедам) під час вивчення нейропсихолінгвістики та реалізації інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань) були визначені такі шість основних характеристик: гуманістична особистісно зорієнтована позиція логопеда (визнання людини як абсолютної цінності, толерантність, духовна світоглядна спрямованість, доброзичливість та милосердя, орієнтація на позитивне в дитині); сформованість інтегративного мислення (компетентність у корекційно-педагогічній діяльності; розвиненість інтегративного мислення; сформованість інтегративних медико-психологічних і педагогічних знання, вміння та навички діагностичної, пропедевтичної, абілітаційної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької і корекційної роботи з різною категорією дітей); стресостійкість (вміння реалізувати засоби та технології самотерапії у особистісному розвитку і самостворенні та професійній діяльності); комунікативна активність та врахування особливостей взаємодії з вихованцем (довіра, стриманість, дипломатичність,

повага); адекватність самооцінки (розвиток рефлексивного мислення, прагнення до самоаналізу та професійного саморозвитку); емоційно-вольові характеристики: чутливість, упевненість у собі та своїх професійних діях, емоційна стійкість, адекватність невербальної поведінки (як наслідок високої розвиненості самоконтролю), розвинена емпатія, альтруїстичні переживання педагога по відношенню до дітей.

Відтак, за результатами експериментального дослідження визначено, що морально-етичні характеристики спонукають людину до професійної рефлексії та забезпечують психологічний комфорт у процесі корекційної роботи.

Обов'язковим елементом у визначенні ступеня сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки та готовності студента до інтегративної професійної діяльності (за рефлексивно-ціннісним критерієм) стає сформованість його ціннісного ставлення до власної особистості та особистості дитини. Ціннісне ставлення до людини як об'єкта корекційно-педагогічного впливу ґрунтується на вихідній тезі про людину як абсолютну цінність та найвищу субстанцію. «Ціннісне ставлення до людини має розглядатися як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їхнім суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом їхньої взаємодії» [126, с. 990]. Стратегічними напрямками розвитку ціннісного ставлення педагога у структурі його корекційно-педагогічної діяльності визначаються: постійне дотримання гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах із вихованцями; альтруїстичний характер переживань і почуттів студента (логопеда) по відношенню до дітей; визнання потреб та інтересів дитини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтація на позитивні риси особистості; здатність до самовдосконалення; віра в успішність корекційно-педагогічної роботи; доброзичливість, довіра, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога учневі, доброчесність і милосердя; переживання глибокого задоволення від роботи та піклування про дітей; високий рівень емпатії.

Таким чином, розвинене ставлення до іншої людини як цінності в критеріальному вимірі стану сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів та готовності студента (логопеда) до інтегративної діяльності означає, *по-перше*, прагнення і здатність логопеда до емпатії (співпереживати дитячій радості й горю, успіхам й невдачам тощо); *по-друге*, сприйняття дитини такою, яка вона є, бажання логопеда зрозуміти дитину та її відчуття й переживання; *по-третє*, всіляке сприяння педагогом досягненню вихованцем значущих цілей у повсякденній корекційній діяльності.

При виділенні показників сформованості означеного критеріального компоненту сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів ми виходили з того, що ціннісні орієнтації особистості визначаються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [96, с 357]. Формування цих якостей відбувається в процесі професійного становлення, активної участі у самоосвіті, самовдосконаленні та самовихованні.

*Корекційно-оцінний критерій* сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів ми представляємо як сукупність двох компонентів: *корекційно-рефлексивного* та *рефлексивно-ціннісного*. Відповідно визначаються три групи показників рефлексивно-ціннісного критерію, а саме:

– готовність до професійного самоаналізу інтегративності знань у корекційно-педагогічному процесі (здатність до концептуального аналізу та інтерпретації корекційного процесу в широкому соціокультурному контексті, висока оцінка особистісного в процесі засвоєння інтегративних знань та їх реалізації у корекційній діяльності; демонстрування навичок самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності, самоперцепції здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення);

– здатність до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності та прагнення до професійного саморозвитку (здатність до цілісності і повноти

сприйняття корекційного процесу – відображення у свідомості реципієнта об'єкта пізнання як перцептивного системного утворення, що складається із взаємодіючих між собою перцептивних частин (елементів, компонентів) і має особливі інтегративні властивості (якості) та взаємовідношення; – осмислення і переосмислення суб'єктом корекційно-педагогічного досвіду, самоаналіз і самооцінка особистістю логопеда власної свідомості, самоусвідомлення корекційних проблем і перспектив духовного збагачення і професійного самовдосконалення, що відбувається у різних видах рефлексії (інтелектуальній, комунікативній, особистісній, міжперсональній, тотальній) і на її декількох рівнях (раціональному, діалогічному, критичному, діяльнісному, перетворювальному) з метою самопізнання, самореалізації, самопроекування системи життєвих і професійних відносин; задоволеність під час логопедичних занять як самим процесом оволодіння інтегративно-корекційною діяльністю, так і її результатами; виявлення зацікавленості до цього аспекту професійної підготовки; засвідчення високого ступеня самостійності у виконанні професійних завдань; бажання якомога повнішого розвитку здібності до інтеграції знань у корекційно-педагогічній діяльності; вміння взяти на себе відповідальність за результати корекційної діяльності);

– обґрунтованість і розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини (глибина розуміння сутності корекційно-педагогічного процесу – вбачається в осмисленні об'єктивної корекційної дійсності, взаємопроникненні корекційно-пізнавального універсуму і внутрішнього світу особистості, що включає: поринання у сутність внутрішнього світу; пошук внутрішніх і зовнішніх, причинно-наслідкових і просторово-часових, структурних і функціональних зв'язків і відношень, які об'єднують корекційно-педагогічну дійсність у системну цілісність; самостійне бачення корекційно-освітніх проблем, виявлення їх сутності і шляхів вирішення; мисленнєве відтворення корекційно-пізнавального універсуму в єдності його явищ і процесів через ототожнення суб'єктивних асоціацій, концепцій, оцінок, інтерпретацій з об'єктивною корекційно-педагогічною реальністю; досконалість передачі ціннісного ставлення до

сутності корекційно-педагогічного процесу, виявлення значення переживань (суб'єктивних і об'єктивних), глибинне проникнення в корекційно-педагогічну дійсність та її критичне осмислення; прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю, успіхам і невдачам; бажання вчителя зрозуміти дитину та ті відчуття, що вона переживає; всіляке сприяння логопедом досягненню вихованцем значущих цілей у повсякденній корекційній діяльності).

Загальна характеристика показників *корекційно-оцінного критерію* сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань представлена у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

### Показники якісної та кількісної характеристики корекційно-оцінного критерію

Показники сформованості за корекційно-оцінним критерієм	Параметри показників інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів
Готовність до професійного самоаналізу інтегративності знань у корекційно-педагогічному процесі	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до концептуального аналізу та інтерпретації корекційного процесу в широкому соціокультурному контексті, висока оцінка особистісного в процесі засвоєння інтегративних знань та їх реалізації у корекційній діяльності;</li> <li>– демонстрування навички самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності, самоперцепції здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення.</li> </ul>
Здатність до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності та прагнення до професійно-го саморозвитку	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до цілісності і повноти сприйняття корекційного процесу – відображення у свідомості реципієнта об'єкта пізнання як перцептивного системного утворення, що складається із взаємодіючих між собою перцептивних частин (елементів, компонентів) і має особливі інтегративні властивості (якості) та взаємовідношення;</li> <li>– осмислення і переосмислення суб'єктом корекційно-педагогічного досвіду, самоаналіз і самооцінка особистістю логопеда власної свідомості, самоусвідомлення корекційних проблем і перспектив духовного збагачення і професійного самовдосконалення, що відбувається в різних видах рефлексії (інтелектуальній, комунікативній, особистісній, міжперсональній, тотальній) і на її декількох рівнях (раціональному, діалогічному, критичному, діяльнісному,</li> </ul>

Показники сформованості за практично-діяльнісним критерієм	Параметри показників інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів
	<p>перетворювальному) з метою самопізнання, самореалізації, самопроекування системи життєвих і професійних відносин;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– задоволеність під час логопедичних занять як самим процесом оволодіння інтегративно-корекційною діяльністю, так і її результатами;</li> <li>– виявлення зацікавленості до цього аспекту професійної підготовки;</li> <li>– засвідчення високого ступеня самостійності у виконанні професійних завдань;</li> <li>– бажання якомога повнішого оволодіння здібності до інтеграції знань у корекційно-педагогічній діяльності; вміння взяти на себе відповідальність за результати корекційної діяльності.</li> </ul>
Обґрунтованість і розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини	<ul style="list-style-type: none"> <li>– глибина розуміння сутності корекційно-педагогічного процесу – самостійне бачення корекційно-освітніх проблем, виявлення їх сутності і шляхів вирішення;</li> <li>– мисленнєве відтворення корекційно-пізнавального універсуму в єдності його явищ і процесів через ототожнення суб'єктивних асоціацій, концепцій, оцінок, інтерпретацій з об'єктивною корекційно-педагогічною реальністю;</li> <li>– досконалість передачі цінного ставлення до сутності корекційно-педагогічного процесу, виявлення значення переживань (суб'єктивних і об'єктивних), глибинне проникнення в корекційно-педагогічну дійсність та її критичне осмислення;</li> <li>– прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю, успіхам і невдачам; бажання вчителя зрозуміти дитину та ті відчуття, що вона переживає;</li> <li>– сприяння логопедом досягненню вихованцем значущих цілей у повсякденній корекційній діяльності.</li> </ul>

Загальна характеристика критеріїв та показників сформованості інтегративних медико-психологічної і педагогічної складових представлена у таблиці 2.4.



**Критерії та показники сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки**

Критерії	Функціонально-структурна ознака критерію	Критеріальні показники
<i>Професійно-мотиваційний</i>	Вираження найістотніших стимулів набуття логопедом інтегративними знаннями, уміннями та навичками	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;</li> <li>– розуміння необхідності та бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін та практичними навичками інтегрування цих знань у професійній (діагностичній, реабілітаційній, корекційній, консультативній, пропедевтичній та ін.) діяльності;</li> <li>– професійна зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основою успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності</li> </ul>
<i>Теоретико-когнітивний</i>	Базово-інформаційна площина в системі підготовки логопеда	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень сформованості теоретико-методологічних інтегративних знань;</li> <li>– рівень сформованості знань з окремих видів та технологій корекційної роботи;</li> <li>– рівень розвиненості інтегративного мислення.</li> </ul>
<i>Практично-діяльнісний</i>	Вияв системи професійних умінь	<ul style="list-style-type: none"> <li>– впровадження інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у практичну діяльність;</li> <li>– активність використання на практиці інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань;</li> <li>– сформованість узагальнених інтегративних корекційно-педагогічних умінь;</li> <li>– сформованість психомоторних дії;</li> <li>– готовність до організації та співпраці в корекційно-логопедичній діяльності;</li> </ul>

Критерії	Функціонально-структурна ознака критерію	Критеріальні показники
<i>Практично-діяльнісний</i>	та навичок реалізації нейропсихолінгвістичних знань	– здатність передати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання; – індивідуально-творче самовираження логопеда.
<i>Корекційно-оцінний</i>	Узагальнюючо-підсумкова діагностика рівня сформованості необхідних нейропсихолінгвістичних знань, умінь та навичок	– готовність до професійного самоаналізу інтегративності знань у корекційно-педагогічному процесі; – здатність до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності та прагнення до професійного саморозвитку; – обґрунтованість і розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що наявність і єдність розглянутих структурних компонентів системи інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань характеризують рівень теоретико-практичної підготовки, інтегративності мислення і загальної освіченості в цілому. Вони функціонально взаємопов'язані і визначають розвиток один одного.

Запропоновані система і структура інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань може слугувати основою професійної підготовки логопеда, її спрямування на цілісний розвиток і саморозвиток особистості.

У відповідності з виробленими критеріями і показниками була складена діагностична програма визначення рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів.

## **2.5. Діагностика критеріальних рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових**

Організація інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих навчальних закладах вимагає

вивчення стану сформованості інтегративних процесів та визначення особливостей фахової підготовки логопедів у системі вищої освіти.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи з метою отримання необхідних експериментальних даних нами було складено програму діагностики інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, що містила в собі:

- об'єкти вимірювання, його критерії та показники;
- методи вимірювання;
- факторно-критеріальну модель оцінки інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів;
- якісну характеристику рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок, за якими здійснювалося статистичне групування учасників експерименту.

В основу організації та проведення дослідно-експериментальної роботи були покладені теоретичні положення, розглянуті у попередніх розділах. Відповідно до викладених філософських, психологічних і педагогічних поглядів на інтеграцію медико-психологічних і педагогічних знань увага приділялась вивченню їх сформованості та індивідуальних особливостей майбутніх логопедів, що виявляються у процесі інтегративного вивчення професійно орієнтованих дисциплін та пізнання в цілому. Складність і різнобічність професійної діяльності логопеда вимагає поєднання різних аспектів фахової підготовки студентів за напрямом «Корекційна освіта»: психологічного, педагогічного, медико-біологічного, філософського, лінгвістичного, а також за умов усвідомлення цілей системної єдності медико-психолого-педагогічних знань і особистісного розвитку майбутнього логопеда, що стає можливим на основі інтегративного підходу до організації фахової підготовки.

Це зумовило вибір ракурсу експериментального пошуку і зміст завдань дослідження: розробка дослідницьких процедур і прийомів, необхідних для вивчення рівня сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань і умінь, усвідомлення ступеня цілісності сприйняття і глибини розуміння

інтегративного потенціалу фахової підготовки; побудова педагогічного простору, що забезпечує створення умов для конструктивного розвитку інтегративного мислення, самодослідження суб'єктів пізнання та їх професійного вдосконалення; проведення відповідної практичної роботи зі студентами та аналіз її результатів.

Серед головних принципів діагностики зазначимо такі: всі учасники діагностики знаходяться в активній творчій позиції по відношенню до самого дослідження; організатори і випробувані беруть активну участь у створенні діагностичної методики, в її застосуванні та аналізі результатів; предметами пізнання виступають способи інтегративної професійно-пізнавальної діяльності, які використовуються за умов інтегративного підходу; осмислення зазначених феноменів надає конструктивний імпульс до професійного саморозвитку та виникнення інновацій у корекційно-педагогічній діяльності.

Згідно з розглянутими принципами дослідно-експериментальної роботи були визначені мета і завдання педагогічної діагностики рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студентів, які навчаються за спеціальністю «Логопедія. Спеціальна психологія», «Дошкільне виховання. Логопедія».

Метою констатувального етапу експерименту було визначення критеріальних рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань. Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких завдань: розкриття психологічної, педагогічної, медико-біологічної ерудиції студентів, повноти, глибини та оперативності, абстрактності та конкретності, узагальненості та універсальності, системності та теоретичності знань; виявлення корелятивних зв'язків між критеріальними показниками сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та індивідуальними особливостями інтегративного пізнання; встановлення міри творчої активності майбутніх логопедів у процесі осягнення корекційної дійсності, ступеня реалізації їх професійного потенціалу; знаходження типових утруднень, що виникають у процесі засвоєння медико-

психологічних і педагогічних знань; вивчення сформованості у студентів здатності до інтегративного пізнання світу і себе як особистості і як педагога.

Факторно-критеріальну модель оцінки сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань логопедів представлено в додатку А. Розробка цієї моделі здійснювалась на засадах кваліметричного підходу представленого у роботах В. Циба, В. Черепанова та ін. [451; 455] Визначення рівнів сформованості інтегративних знань здійснювалося нами за допомогою статистичного групування – методу описової статистики.

Констатувальним етапом дослідження було охоплено 1052 студента та магістранта очного та заочного відділень Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, які навчались за спеціальностями: «Логопедія. Спеціальна психологія» та «Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія». Оскільки інтеграцію розглядаємо як неперервний багаторівневий процес, що охоплює весь період формування професійної компетентності, включає саморозвиток та самовдосконалення, то до експерименту було залучено 136 вчителів-логопедів що навчались на курсах підвищення кваліфікації Полтавського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Експеримент мав пролонгований характер та тривав 2009 – 2013 р.р. Порівняльний аналіз отриманих даних показав їх незначні розбіжності, що дозволяє вважати результати дослідження репрезентативними і типовими для характеристики сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань майбутніх логопедів. Дослідно-експериментальна робота проводилась два етапи, логіка яких була зумовлена визначеними критеріями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань і умінь студентів (логопедів) і завданнями її педагогічної діагностики.

Відповідно до визначеної мети констатувальний етап експерименту складався з двох етапів, що відображають логічний природний перебіг даного науково-експериментального дослідження:

I етап – визначення та апробація діагностичного інструментарію для вияву означених критеріїв та їх показників стану сформованості інтеграційної діяльності майбутніх логопедів у ВНЗ;

II етап – виявлення критеріальних рівнів сформованості означеної діяльності за допомогою підбраного інструментарію.

На першому етапі констатувального етапу експерименту вирішувались такі завдання:

- вивчення існуючих методик психолого-педагогічного діагностування професійної готовності особистості та відбір найбільш оптимальних та ефективних з них для діагностування сформованості інтегративних складових за відповідними критеріями;

- експериментальна апробація діагностичного інструментарію відповідно до кожного визначеного в дослідженні критерію сформованості інтеграції складових професійної підготовки логопедів.

На другому етапі експерименту ставилось завдання:

- на основі визначених критеріїв та показників сформованості означеної діяльності та за допомогою підбраних організаційних форм і методів діагностування визначити рівні сформованості інтеграції складових фахової підготовки.

З метою реалізації завдань першого етапу констатувального експерименту був проведений аналіз сучасних методів експериментального психолого-педагогічного діагностування якісних та кількісних характеристик педагогічних і психологічних процесів, що супроводжують навчальну діяльність в умовах ВНЗ, професійну діяльність логопеда та демонструють рівень сформованості його окремих особистісних властивостей та професійно-інтегративних знань, умінь та навичок.

Вихідними положеннями при відборі необхідного діагностичного інструментарію були такі: максимальна відповідність методики меті

дослідження та виявленню тих якостей та властивостей, які окреслені у критеріальній характеристиці сформованості інтегративної діяльності у майбутніх логопедів; зручність у використанні обраної методики діагностування, її розумна завантаженість; наявність елементу зацікавленості та доцільності у досліджуваних при виконанні завдань методики; розумна часова тривалість проведення всього констатувального етапу дослідження.

Серед методів, що ввійшли до комплексу діагностичних процедур, відзначимо, у першу чергу, тестування, анкетування, опитування, спостереження тощо. Застосування комплексу взаємодоповнюючих методів, на нашу думку, дає можливість отримати достатній експериментальний матеріал для вивчення сформованості інтегративних знань на діагностичній основі.

З метою оптимізації процесу підготовки майбутніх логопедів до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових нами було передбачено здійснення моніторингу, спрямованого на виявлення ступеня вирішення завдань професійно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного та корекційно-оцінного етапів реалізації дослідження, і розроблено необхідні діагностичні процедури.

Була визначена система способів та методів вимірювання стану сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки та використана нами у дослідженні. Спостереження та анкетування дали змогу встановити активність, цілеспрямованість студентів у засвоєнні професійно-інтегративної діяльності, бажання якомога повніше оволодіти нею, ступінь самостійності у виконанні завдань.

Основним полем цього аспекту констатувального етапу дослідження було вивчення розуміння необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань при організації корекційно-педагогічної роботи. Оскільки ключовою метою використання інтегративних знань у корекційно-педагогічній діяльності є успішна організація ефективної реабілітаційної, абілітаційної і корекційної роботи, з урахуванням соматичного і психолого-педагогічного стану та активізація креативного потенціалу особистості, то принципово важливим

мотиваційним елементом підготовки логопедів до означеної діяльності стає рівень усвідомлення цих обставин сучасним корекційним педагогом. З метою вивчення стану компетентності логопеда у цьому питанні, його усвідомлення зазначеної проблематики, нами було запроваджено низку психолого-педагогічних методів дослідження. Серед них найбільш ефективними виявилися: бесіда, диспут, реферати на теми: «Важливість врахування медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань у корекційній роботі», «Комплексність і системність як основа ефективності корекційної роботи», «Врахування міждисциплінарних знань у логопедичній роботі» тощо.

Дослідження виявило майже повну однаковість поглядів студентів і логопедів на сучасну ситуацію організації і проведення корекційно-логопедичної роботи, що передбачає врахування системних та інтегрованих знань з багатьох дисциплін професійно орієнтованого циклу. Як зазначали у анкетах, численних бесідах та диспутах учасники експерименту, неповні знання про особливості психофізичного стану при тому або іншому захворюванні, не врахування даних клінічної і психологічної діагностики при розробці корекційної програми тощо, призводять до досить низької ефективності корекційної роботи. Таке однакове визнання складності сучасних умов корекційної роботи та необхідності інтегративної підготовки фіксувалося нами як значущий мотиваційно-професійний стимул у оволодінні студентами і логопедами інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями.

Окремим завданням цього етапу дослідження було визначення мотивів вибору студентами майбутньої професії. Загальна характеристика ступеня вмотивованості студентів (логопедів) своєю професійною діяльністю стає вихідним положенням для визначення професійної зацікавленості у оволодінні інтегративними знаннями та вивченні інтегративних курсів як новітньої психолого-педагогічної парадигми, що здатна відчутно вплинути на ефективність корекційно-педагогічної діяльності та створити необхідні умови щодо успішності корекційного процесу, професійної самореалізації та самовдосконалення.



Відповідно до результатів наукових пошуків, викладених у підрозділі 2.1 даного розділу, вимірювання рівня за *професійно-мотиваційним* критерієм передбачало визначення рівня сформованості *мотивації досягнення* та *професійно-мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки у ВНЗ*.

Рівень розвитку в учасників експерименту *мотивів досягнення успіху в професійній галузі* вимірювався нами за допомогою методик Т. Елерса для діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач, А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач» та Р. Немова «Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач» (див. Додатки Б і В).

Результати вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення на констатувальному етапі дослідження (методика особистісної мотивації на успіх Т. Елерса) представлено у Додатку Д. Встановлено, що більшість учасників експерименту – 55,9% мають середній рівень, 5,1% – низький рівень, 36,7% – достатній та лише 2,3% – високий рівні мотивації на досягнення успіху. Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області виявились ще гіршими: понад 82% освітян мають середній (58,8%) і низький (24,4%) рівні розвитку мотивів досягнення успіху. Лише 4,4% – високий та 12,5% – достатній рівні (див. Додаток Д).

Для правильної оцінки результатів методики їх варто аналізувати разом з результатами проведення тестів А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач» та Р. Немова «Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач». Результати вимірювання рівня досягнення успіху та уникнення невдач дозволили встановити, що переважна більшість учасників експерименту мають середній рівень – 55,9%, достатній – 37,3%, лише 2,2% – високий і 4,6% – низький рівні. Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області виявились ще гіршими: 64% освітян мають середній, 22,8% – низький рівні мотивації на досягнення успіху та уникнення невдач, лише 2,9% – високий і 10,3% – достатній (див. Додаток Д).

З метою визначення мотивації професійної діяльності студентів (логопедів) – учасників експериментального дослідження використовувалася методика *К. Замфір у модифікації А. Реана* [58, с 280-281]. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні (див. Додаток Ж). У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) за такими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7;}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5;}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4;}}{2}$$

Показником кожного типу мотивації було число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливі й дроби). До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів відносять такі типи сполучень:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \quad \text{і} \quad ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ . Зауважимо, що особливий інтерес для нашого констатувального дослідження мав рівень професійної стабільності (або нестабільності) особистості педагога, що за даними А. Реана [58, с. 282-283] має зв'язок з виявленими нами мотиваційними комплексами. Так, в ході констатувального експериментального дослідження нами підтверджено, що існує негативна відносна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем професійної нестабільності особистості педагога.

Чим більш оптимальніший комплекс, тим більше активність педагога вмотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній

певних позитивних результатів, тим нижче професійна нестабільність. Й навпаки, чим більш діяльність педагога обумовлена мотивами позбутися покарань, бажанням «не попасти на гачок» (які починають переважати над мотивами, що пов'язані з цінностями самої корекційно-педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень професійної нестабільності.

З метою з'ясування причин цього негативного явища нами було проведено анкетування освітян за адаптованою методикою О. Козлової [171]. Анкета «Техніка самоаналізу та самовизначення», розроблена українською вченою, дозволяє охарактеризувати особистість за такими дихотомічними ознаками: відсутність (наявність перспективи); екстернальність (інтернальність); цілеспрямованість (нецілеспрямованість) тощо (див. Додаток З). Для виявлення розуміння значення та необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в процесі вивчення дисциплін професійно орієнтованого циклу та застосування їх у корекційно-педагогічній діяльності була запропонована анкета (див. Додаток К).

Аналіз результатів анкетування дозволив дійти висновку про яскраво виражений характер у переважної більшості як студентів, так і логопедів таких кризогенних факторів, як відсутність перспективи, невпевненість у собі, страх перед майбутнім, низький рівень загальної інтегративності знань в професійній галузі.

Дані констатувального експерименту дозволити нам скорегувати методику формувального етапу експерименту: а саме, у цілеспрямованій підготовці студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки та зробити особливий наголос на тому, що інтегративні знання забезпечують успішність усієї корекційно-педагогічної діяльності та дають можливість самому педагогу отримати професійне задоволення та зацікавленість корекційним процесом. В кінцевому розрахунку маємо низьку мотиваційну нестабільність особистості корекційного педагога та ефективність корекційного навчально-виховного процесу.

Загальні результати рівнів сформованості професійно-мотиваційного критерію у студентів представлені у таблиці 2.5.

**Рівні сформованості інтегративних складових на констатувальному експерименті за професійно-мотиваційним критерієм (у %)**

Експериментальна група	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями професійно-мотиваційного критерію (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти (1052 осіб)	2,3 (24 особи)	36,9 (388 осіб)	56,1 (590 осіб)	4,7 (50 осіб)
Логопеди (136 осіб)	3,7 (5 осіб)	11 (15 осіб)	61,8 (84 особи)	23,5 (32 особи)

Аналіз результатів дослідження свідчить про переважання середнього рівня сформованості інтегративних знань у студентів за професійно-мотиваційним критерієм. Лише 2,3% (24 особи) виявили високий рівень професійно-мотиваційної готовності до інтеграції знань в професійній діяльності, 36,9% (388 осіб) – достатній, 56,1% (590 осіб) – середній, 4,7% (50 осіб) – низький рівні. Серед логопедів високий рівні мають лише 3,7% (5 осіб), достатній – 11% (15 осіб), середній – 61,8% (84 особи), низький – 23,5% (32 особи).

Отримані експериментальні дані підтвердили доцільність проведення в процесі формування інтегративних знань психолого-педагогічних тренінгів, спрямованих на розвиток мотивації досягнення успіху у професійній галузі.

Найбільш результативними методами психолого-педагогічного діагностування кількісно-якісних даних за теоретико-когнітивним критерієм, як виявило проведене в рамках дисертаційної роботи констатувальне дослідження, є опитування, тестування, оцінювання інтегративних знань, умінь та навичок студентів (логопедів).

Особливого значення для з'ясування рівня інтегративних знань, умінь та навичок корекційно-педагогічної діяльності на етапі констатувального дослідження мав розроблений нами вхідний опитувальник, який проводився на початку вивчення інтегративних курсів. Опитування проводилося за такими напрямками: встановлювався рівень володіння фаховою термінологією та розуміння студентами (логопедами) певних медичних, психологічних, педагогічних термінів в представлених описах та спостереженнях проблемної ситуації, їх значущості в структурі корекційно-педагогічної діяльності;

визначався ступінь поінформованості студентів (логопедів) про сутність, напрями і методи інтегративного корекційного впливу.

Реципієнтам пропонувало завдання, що містило наступний зміст: Проаналізуйте представлені описи та спостереження, відмічайте знайомі (+) та незнайомі (-) поняття серед виділених. Спробуйте зробити висновок про психічний і мовленнєвий розвиток та визначити необхідні напрями корекційної допомоги.

З метою з'ясування рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, а також виявлення рівня розвиненості інтегративного мислення студентів (логопедів) були підібрані такі завдання, які містили професійну спрямованість та передбачали знання з багатьох дисциплін професійно орієнтованого циклу. Завдання, складені з цією метою, містили запитання як з теорії логопедії, так і запитання, що стосувалися окремих технологій та методик корекційної роботи. Приклади завдань представлені у Додатку Л.

Діагностування науково-педагогічної свідомості передбачало в нашому дослідженні з'ясування відношення студентів (логопедів) до інтегративних процесів в освіті взагалі та інтеграції знань професійно орієнтованих дисциплін зокрема, а також визначення рівня сформованості інтегративних знань, умінь та навичок. Для визначення самооцінки готовності студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань пропонувався такий тест: «Чи маєте Ви достатню підготовку для здійснення інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових у професійній діяльності?» Запропоновані варіанти відповіді:

1. Інтегративної підготовки не маю і не бачу необхідності її здобувати.
2. Інтегративної підготовки не маю, але хотів би її отримати.
3. Інтегративної підготовки не маю, але буду намагатися її отримати.
4. Інтегративну підготовку маю і вважаю її достатньою для майбутньої професійної діяльності.
5. Інтегративну підготовку маю, але хотів би її удосконалити.
6. Інтегративну підготовку маю, але буду намагатися її удосконалювати.

Відповіді 1, 2, 3 – засвідчують відсутність інтегративних знань і умінь; а відповіді 4, 5, 6 – про їх наявність. Результати даного опитувальника дають відомості і про відношення студентів (логопедів) до інтегративних знань і умінь та інтегративної діяльності в цілому. Схема інтерпретації відповідей представлена в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Модальність ставлення до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань**

№ відповіді	Характер відношень до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань
1, 4	Негативне
2, 5	Пасивне (бажання без прагнення до дій)
3, 6	Позитивне (бажання передбачає активні дії)

Щоб мати уявлення про «стартові» позиції, з яких студенти (логопеди) починають засвоювати теоретико-методичні засади курси, що передбачають інтеграцію медико-психологічних і педагогічних знань, їм було запропоновано серію завдань – вони вимагали виконання таких дій-рішень: встановити причинно-наслідковий зв'язок між соматичним станом і психологічними характеристиками; відібрати із запропонованого набору інтегративної корекційної допомоги засобів найбільш оптимальні для конкретної дитини із порушеннями психофізичного розвитку, чия характеристика знаходилась у змісті самого завдання; здійснити аналіз власного досвіду використання інтеграції медико-психологічних та педагогічних знань у корекційній роботі.

Результати сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм на констатувальному етапі дослідження представлені у таблиці 2.7. Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно середній – 61,5% (647 осіб), достатній – 28,6% (301 особа), низький – 5,3% (56 осіб) і лише 4,6% (48 осіб) – високий рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм.

**Рівні сформованості інтегративних складових на констатувальному експерименті за теоретико-когнітивним критерієм (у %)**

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями теоретико-когнітивного критерію (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти (1052 осіб)	4,6 (48)	28,6 (301)	61,5 (647)	5,3 (56)

Результати дослідження рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм у логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області показали, що понад 90% освітян мають середній (36%) і низький (55,1%) та лише 8,1% – достатній і 0,8% – високий рівні (див. табл. 2.8).

Отримані в процесі констатувального зрізу дані за усіма показниками теоретико-когнітивного критерію, свідчили про те, що в цілому для студентів (логопедів) характерною була відсутність чітких уявлень про інтеграцію медико-психологічних і педагогічних знань у корекційно-педагогічній діяльності, наслідок, неповністю сформоване ставлення до неї.

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм в групі логопедів (у %)**

Групи логопедів за стажем роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	4,5 (1)	4,5 (1)	41 (9)	50 (11)
до 10 р. (56 осіб)	–	7,2 (4)	21,4 (12)	71,4 (40)
до 15 р. (20 осіб)	–	10 (2)	50 (10)	40 (8)
до 20 р. (23 осіб)	–	8,7 (2)	34,8 (8)	56,5 (13)
понад 20 р. (15 осіб)	–	13,3 (2)	66,7 (10)	20 (3)
Усього	0,8 (1)	8,1 (11)	36 (49)	55,1 (75)

Проте, за даними констатувального етапу експерименту, абсолютна більшість реципієнтів на перших заняттях з інтегрованих курсів виявила

високий рівень зацікавленості цим підходом побудови сучасної особистісно орієнтованої педагогічної парадигми. В окремої частини студентів було зафіксовано доволі низький рівень сформованості когнітивних операцій у структурі інтегративного мислення.

Практично-діяльнісний та корекційно-оцінний критерії готовності студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складової професійної підготовки вимірювалися у дослідженні за допомогою таких методів: спостереження за діяльністю студентів (логопедів) на заняттях; аналіз відеозаписів занять; тестування за спеціально розробленими завданнями; опитування викладачів ВНЗ, які працюють методистами під час проходження студентами педагогічних практик (при діагностуванні працюючих логопедів, що відвідували курси з підвищення кваліфікації або семінари-практикуми з нейропсихолінгвістики).

Визначення ступеня оволодіння студентами практично-діялісним компонентом інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки проводилися шляхом використання системи завдань, які, крім навчальної і корекційної, виконували в дослідженні контрольно-діагностувальну функцію. Для оцінки ступеня оволодіння інтегративними медико-психологічними та педагогічними знаннями у процесі педагогічної практики використовувався метод педагогічного спостереження та аналізу.

Дослідження містило як традиційні форми контролю, так і нетрадиційні: усні, письмові (за відтворенням інформації), іспити, заліки, опитування (за формою проведення), індивідуально-творчі та експериментально-діагностичні (за змістом). Усі ці форми контролю та самоконтролю забезпечують зворотній зв'язок, дають інформацію викладачеві про засвоєння знань, про зміст і сутність інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових у полі навчального процесу, про засоби реалізації інтегративних знань в процесі оволодіння дисциплін професійно орієнтованого циклу та корекційно-педагогічній діяльності, а також про рівень розвитку у студентів (логопедів) ціннісного ставлення до особистості. Це дає змогу оперативно реагувати на недоліки, труднощі та помилки, що заважають



засвоєнню навчальної інформації з інтегрованих курсів (нейропсихлінгвістики), шляхом індивідуально-особистісної орієнтації на сприйняття окремих методик, технологій діагностики, реабілітації та корекції, внесення в процес змінювання матеріалу, використання методів подання та застосування інтегративних знань, зміни ступеню труднощів тощо. Певне місце займає самоконтроль, самоперевірка, самокорекція (самотестування, самоспостереження, рефлексія) з наступним обговорюванням у групі.

При визначенні рівнів інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів (логопедів), наявності в них необхідних знань для проведення діагностики, корекції, реабілітації та консультативно-просвітницької діяльності у нашому дослідженні використовувалась анкета, що складалася з трьох блоків запитань (інформаційно-змістовного, активно-пошукового, рефлексивно-практичного) (див. Додаток М).

Відповіді на запитання оцінювалися за п'ятибальною системою. Усі оцінки склалися. Нами розглядалися чотири рівні володіння необхідною інформацією та інтегративними знаннями: професійний (33-45 балів), достатній (21-35 балів), загально-інформаційний (9-20 балів), низький (нижче 9 балів).

Результати сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі дослідження представлені у таблиці 2.9.

*Таблиця 2.9*

**Рівні сформованості інтегративних складових на констатувальному експерименті за практично-діяльнісним критерієм (у %)**

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями практично-діяльнісного критерію (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти (1052 осіб)	2,7 (28)	3,2 (34 осіб)	15,6 (164 осіб)	78,5 (826 осіб)

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить, що 2,7% (28 осіб) мають високий, 3,2% (34 особи) – достатній, 15,6% (164 особи) – середній,

78,5% (826 осіб) – низький рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльнісним критерієм.

Серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області виявлено, що 11% (15 осіб) мають достатній рівень, 45,6% (62 особи) – середній і 43,4% (59 осіб) – низький рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльнісним критерієм (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльнісним критерієм в групі логопедів (у %)**

Групи логопедів за стажом роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльнісним критерієм (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	–	9 (2)	45,5 (10)	45,5 (10)
до 10 р. (56 осіб)	–	7,1 (4)	39,3 (22)	53,6 (30)
до 15 р. (20 осіб)	–	10 (2)	50 (10)	40 (8)
до 20 р. (23 осіб)	–	21,7 (5)	43,5 (10)	34,8 (8)
понад 20 р. (15 осіб)	–	13,3 (2)	66,7 (10)	20 (3)
Усього	–	11 (15)	45,6 (62)	43,4 (59)

Результати сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за корекційно-оцінним критерієм на констатувальному етапі дослідження представлені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні сформованості інтегративних складових на констатувальному експерименті за корекційно-оцінним критерієм (у %)**

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями корекційно-оцінним критерію (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти (1052 осіб)	3,7 (39)	5,9 (62 осіб)	23 (242 осіб)	67,4 (709 осіб)

З метою діагностування рівня корекційної-педагогічної інтегративності (як вміння глибоко розуміти сутність корекційного процесу, правильно оцінювати та

розбиратися у фактах наявності або відсутності порушень та відхилень у психофізичному розвитку, емоційної комфортності та творчого натхнення у корекційно-педагогічному середовищі) використовувалась методика діагностування та тренінгу з розвитку вмінь та навичок антипії (прогнозування) оціночних суджень (за А. Реаном) [58, с. 56] (див. Додаток Н).

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно низький 67,4% (709 осіб) рівень сформованості інтегративних складових за корекційно-оцінним критерієм. Лише 3,7% (39 осіб) мають високий, 5,9% (62 особи) – достатній та 23% (242 особи) – низький рівні зазначених складових.

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області виявились наступними: понад 70% освітян мають середній (33,8%) і низький (39%) рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за корекційно-оцінним критерієм. Високий виявлено лише у 5,1% (7 осіб), а достатній – 22,1% (30 осіб) (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за корекційно-оцінним критерієм у групі логопедів (у %)**

Групи логопедів за стажем роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за корекційно-оцінним критерієм (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	4,5 (1)	4,5 (1)	50 (11)	41 (9)
до 10 р. (56 осіб)	1,8 (1)	42,9 (24)	19,6 (11)	35,7 (20)
до 15 р. (20 осіб)	5(1)	5 (1)	50 (10)	40 (8)
до 20 р. (23 осіб)	8,7 (2)	8,7 (2)	26 (6)	56,6 (13)
понад 20 р. (15 осіб)	13,3 (2)	13,3 (2)	53,3 (8)	20 (3)
Усього	5,1 (7)	22,1 (30)	33,8 (46)	39 (53)

На всіх етапах практично-діяльнісного та корекційно-ціннісного компонентів мали місце методи первинного аналізу та узагальнення. Діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усієї

експериментальної роботи першого етапу констатувального дослідження, зазнавав змін лише зміст тестів, анкет і завдань.

*На другому етапі* експерименту на основі визначених критеріїв та показників готовності педагога до означеної діяльності та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було з'ясовано чотири рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за кожним критерієм: *високий, достатній, середній, та низький*. У ході експериментального констатувального етапу дослідження нами з'ясовані їхні якісні характеристики. Представимо кожний з чотирьох критеріїв у форматі заявлених чотирьох рівнів.

*Професійно-мотиваційний критерій.* *Високий* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за цим критерієм характеризується вираженою гуманістичною зорієнтованістю студента (логопеда) на створення психологічно-комфортного корекційно-педагогічного середовища. Вважає необхідним оволодіння міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін для подальшої професійної (діагностичної, реабілітаційної, корекційної, консультативної, пропедевтичної та ін.) діяльності. Має професійну зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основи успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності. Під час реалізації особистісних професійно-освітніх та виховних завдань студент (логопед) демонструє емоційно-доброзичливе ставлення до дітей, почуття задоволення від навчання й обраної педагогічної професії, позитивне відношення до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної діяльності, стійку вмотивованість та готовність до набуття інтегративних умінь й навичок. *Достатній* рівень сформованості інтегративних знань відзначається достатнім вираженням істотного стимулу набуття корекційним педагогом-гуманістом інтегративних знань, умінь та навичок, що дозволятимуть реалізувати загальну концепцію особистісно орієнтованої освіти у професійній діяльності. Студент (логопед) демонструє бажання

гармонізації власного «Я» та прагне створити емоційно-комфортні умови для взаємодії з дітьми у полі корекційно-педагогічної діяльності (безпосередньо на корекційних заняттях, у діалогово-комунікативній ситуації тощо). Проте, недостатню увагу приділяє психолого-педагогічному комфорту у спілкуванні з колегами та батьками дітей, вважаючи це малозначущим, непоказовим елементом власного індивідуального стилю корекційно-педагогічної діяльності. Розуміє необхідності та проявляє бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін. Виявляє певну зацікавленість новітніми інтегративними методиками, як творчими засобами опанування педагогічною майстерністю логопеда. Прагне оволодіти новітніми корекційними технологіями та методиками як основами успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності. Особливий інтерес зосереджує лише на окремих видах та засобах інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки. *Середній рівень* сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань відповідає евристичному ставленню до професійної педагогічної діяльності. Він відзначається цілеспрямованістю, достатньою стійкістю мотивів, але пасивним ставленням студента (логопеда) до навчання (бажання без прагнення до дії) та нестійким індиферентним ставленням до інновацій взагалі та оволодіння інтегративними знаннями зокрема. Реципієнт оцінює інтегративні технології у психолого-педагогічному навчально-виховному процесі як складні (або як вузькоспеціалізовані, наприклад, при роботі з дітьми із ураженням ЦНС з якими від працювати не планує тощо), але цікаві та ефективні. Студент (логопед) у роботі з дітьми не відчуває необхідності постійного психологічного комфорту, хоча сам часто буває захопленим корекційно-педагогічним процесом разом з вихованцями. *Низький* рівень сформованості інтегративних знань та готовності майбутніх та практикуючих логопедів до інтегративної діяльності визначається як слабоефективний, репродуктивний формат розвитку педагога. Мотивація до вискоефективної професійної діяльності на креативних засадах несформована. Студент (логопед)

демонструє байдуже ставлення до обраної професії та ставиться формально до виконання своїх професійних завдань. Він слабо вмотивований корекційно-педагогічною діяльністю та вважає свій професійний вибір вимушеним (це – вибір батьків, не має перспективи у самій професії, вона не є престижною для суспільства, можлива зміна професії у майбутньому тощо). Проте студенти (логопеди) розуміють важливість гуманістичних відносин у суспільстві та необхідність загальної соціалізації та гармонізації життя людини з особливими потребами у сучасному соціально-економічному та політичному середовищі. Водночас жваво цікавляться інтегративними видами корекційної-педагогічного впливу. Часто подібне захоплення в подальшому переростає в появу інтересу до обраної психолого-педагогічної професії як такої, що може бути організована на засадах інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових. Запропоновану ідею інтеграції знань у корекційної-педагогічному процесі визначає як складну, таку, яку неможливо реалізувати у щоденній педагогічній діяльності.

*Теоретико-когнітивний критерій.* При високому рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань по цьому критерію фіксується сформована система медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань. Студент (логопед) демонструє компетентність з більшості видів і технологій корекційної роботи та розвиненість інтегративного мислення. Інтегративна готовність студента (логопеда) на цьому рівні набуває цілісного, методологічного характеру. Студент (логопед) вміє самостійно знаходити додаткові джерела інформації про можливість інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань в корекційної роботи, аналізувати їх та робити цілісний прогноз стосовно ефективності певного засобу в корекційно-педагогічному процесі. На *достатньому* рівні студенти (логопеди) мають достатній теоретико-когнітивний розвиток у структурі сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань: демонструють глибокі теоретико-методологічні знання з інтегрованих курсів (нейропсихолінгвістики) (чітка сформованість знань з окремих найбільш цікавих та значущих для професійної діяльності знань поєднується з фронтальною

обізнаністю з іншими видами й засобами медичної, психологічної, соціальної і педагогічної корекції, діагностики, реабілітації тощо). Рівень розвиненості інтегративного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, прогнозування тощо) є досить високим (в основному за рахунок детального опанування міждисциплінарним підходом до окремих видів і засобів корекційного процесу та загальною професійною обізнаністю). *Середній* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм передбачає, що система інтегративних знань сформована частково. Здатність до науково-дослідної роботи в галузі корекційної педагогіки та елементи інтегративного мислення в окремих психолого-педагогічних ситуаціях простежуються епізодично. На *низькому* рівні сформованості інтегративних знань студент (логопед) володіє інтегративним навчальним матеріалом лише у форматі елементарного розпізнавання й відтворення окремих фактів, елементів, понять, навичок у галузі корекційної педагогіки. Рівень розвиненості інтегративного мислення дуже низький або практично відсутній внаслідок слабкої мотивації при опануванні інформації з інтегративних курсів (нейропсихолінгвістики). Фіксується відсутність системи знань та уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати отриману з курсу інформацію.

*Практично-діяльнісний критерій.* *Високий* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студента (логопеда) за практично-діяльнісним критерієм передбачає наявність таких даних з показників цього критерію: студенти (логопеди) виявляють високу оперативність розумових дій-рішень при виборі технологій корекційної роботи; впроваджують інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання у практичну діяльність; проявляють сформованість узагальнених інтегративних корекційно-педагогічних вмінь та психомоторні дії-реакції: у невербальній поведінці визначаються їх адекватністю у доброзичливій та психологічно комфортній ситуації, безпосередністю, щирістю та простотою, а також загальним позитивним змістовим наповненням (посмішка, схвальний, зичливий погляд, розвернене на дитину обличчя, відкриті жести та постави тощо); проявляють готовність до

організації та співпраці у корекційно-логопедичній діяльності; здатні передати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання. Обов'язковим елементом професійної самореалізації для студентів (логопедів) на цьому рівні стає активний індивідуально-творчий пошук, відкриття та розробка нових видів та засобів корекції у професійній діяльності: спостерігається здатність до систематичної дослідницької діяльності в інтегративних галузях знань, до висування нових ідей і пошуку інновацій, творча уява, імпровізація (наприклад, розробка власних корекційних проектів тощо). Як правило, використання корекційних засобів носить інтегративно-розвивальний характер: студент (логопед) демонструє творчий підхід у поєднанні та інтегруванні знань з різних галузей на основі одного. *Достатній* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за даним критерієм передбачає достатній рівень у розвитку розумових дій-рішень у режимі «тут та зараз» та необхідний арсенал психомоторних дій під час організації корекційного психолого-педагогічного простору. Загалом невербальна поведінка відповідає етичним стандартам педагогічної професії у вимірах гуманістичної парадигми (загальна позитивна, свідомо відкритість та щирість у поведінці з оточуючими). Студент (логопед) високо цінує індивідуально-творчий елемент у своїй професії, проте не завжди актуалізує власний індивідуальний досвід креативного підходу до вирішення педагогічної ситуації за допомогою інтегративних знань (досить часто вдається до репродуктивних дій, що відтворюють певні технології). Фіксується системне володіння освітніми технологіями з використанням інтегративних засобів корекційної допомоги. *На середньому* рівні уміння та навички сформовані частково. У своїх професійних діях-рішеннях цілком самостійний, хоча часто орієнтується на допомогу та очікує її, інколи може проявляти на самостійність у виборі методів і прийомів комплексної корекційної допомоги. Маючи достатньо надійну нейропсихолінгвістичну технологію, майбутній (або працюючий) логопед починає оцінювати власні можливості в її реалізації на практиці. Розумові інтегративні дії-рішення в основному будуються на логічно-раціональних засадах надання переваги традиційних засобам



корекційної допомоги над інноваційними інтегративними з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей. Виявляються труднощі при організації і співпраці у корекційно-логопедичній діяльності та передачі інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань. Інтегративно-творча активність ще невисока, але присутні елементи пошуку нових рішень у стандартних умовах. *Низький* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань фіксується, коли студент (логопед) у педагогічній діяльності, в основному, користується засобами традиційної авторитарно-дисциплінарної педагогічної системи, яка дозволяє не виявляти потенціал інтегративного підходу та формально реалізовувати завдання корекційно-педагогічного процесу та водночас широко користуватися міждисциплінарними можливостями. Психомоторні дії характеризуються слабкістю реакції оперативності, студент (логопед) демонструє байдужість та незацікавленість тим, що відбувається в аудиторії як під час занять з інтегрованих курсів (нейропсихолінгвістики) так й у період практичного опанування інтегративними (нейропсихолінгвістичними) засобами корекційної роботи в умовах навчально-виховного закладу. Індивідуально-творче самовираження педагога у професійній діяльності практично відсутнє. У вирішенні творчих завдань надається перевага інтуїції, відсутні вміння аналізувати та осмислювати власний досвід. Виявляється неготовність до організації та співпраці у корекційно-логопедичній діяльності, нездатність передавати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання. Загалом неформованість інтегративними навичками корекційної діяльності. Технологічна готовність пов'язана з використанням власного досвіду або копіюванням готових методичних розробок із невеликими змінами при застосуванні відібраних прийомів роботи.

*Корекційно-оцінний критерій.* При *високому* рівні сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студента (логопеда) за корекційно-оцінним критерієм аналітико-рефлексивні вміння реципієнта посідають особливе місце в структурі його готовності до інтегративної діяльності.

Студент (педагог) використовує свої знання та навички обізнаності та креативного професійного саморозвитку, готовий до професійного самоаналізу інтегративності знань. Постійно самовдосконалюється, прогнозує самореалізацію та саморозвиток: педагогічна рефлексія є необхідним елементом їх професійної діяльності, який використовується з метою визначення подальшої перспективи у розвитку індивідуальної педагогічної майстерності. Педагог не удавано демонструє абсолютний пріоритет для нього цінності особистості дитини перед оціночно-інструментальними засобами педагогіки. *Достатній* рівень сформованості інтеграції знань за даним критерієм фіксується, коли студент (логопед) часто орієнтується на емоційно-чуттєву реакцію дитини у полі корекційно-педагогічного впливу, на її настрій та загальний стан. Наслідком самомоніторингу діяльності логопеда на занятті може стати своєчасне застосування інтегративними прийомами організації корекційного навчально-виховного процесу, коригування перебігу корекційно-педагогічного процесу з урахуванням самотинного та емоційно-чуттєвого стану учасників корекційного процесу. Студент (логопед) прагне до професійного та особистісного саморозвитку, активно та на достатньому професійному рівні проводить ретроспективний аналіз власної корекційно-педагогічної діяльності. Він досить активний реалізує ідеї самоцінності людської особистості, що володіє потужним творчим потенціалом. *Середній* рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за даним критерієм передбачає наявність у студента (логопеда) потреби в самовдосконаленні та у частковому (у разі необхідності, або у випадках надзвичайних ситуацій педагогічного успіху або невдачі) професійному самоаналізі на емоційно-чуттєвому рівні. Студент (логопед) загалом визнає унікальність та неповторність людської особистості у просторі корекційного навчально-виховного процесу, проте не погоджується з абсолютною перевагою демократичного стилю у педагогіці, вважаючи за необхідне звернення сучасного педагога до дисциплінарно-організуючих, «жорстких» методів впливу на особистість. На *низькому* рівні сформованості інтегративних знань за даним критерієм потреби у самоаналізі та саморозвитку немає. Студент (логопед) не

вважає за необхідне реалізовувати на практиці ідеї особистісно орієнтованої педагогічної парадигми. Цей рівень фіксується також у тих випадках, коли вчителі лише частково усвідомлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення проте не виявляють ініціативи щодо їх здійснення. У реальних умовах корекційно-педагогічного процесу їхні вихованці, в силу крайнього негативного емоційно-психологічного тиску, що чинить педагог, можуть проявляти недовіру до нього.

Визначення критеріальних рівнів сформованості зазначеної діяльності студентів (логопедів) потребувало введення кількісної характеристики якісних показників, що встановлювалися за допомогою діагностичного психолого-педагогічного інструментарію. Для її виведення використовувалася п'ятибальна система комплексного оцінювання кожного показника: 5 балів – високий рівень; 4 бали – достатній рівень; 3 бали – середній рівень; 2-1 бали – низький рівень.

За сумарною оцінкою отриманих балів з схарактеризованих вище показників (14) кожного критерію визначався загальний рівневий ценз за критерієм: високий рівень критерію – від 57 до 70 балів; достатній рівень критерію – від 43 до 56 балів; середній рівень критерію – від 33 до 42 балів; низький рівень критерію – від 3 до 32 балів.

Такий розподіл за критеріями надавав можливість побудувати та перевірити методами вторинної статистичної обробки експериментальних даних робочу гіпотезу про наявність високої кореляції між першим та другим, третім та четвертим критеріями. Хоча, як показало проведене дослідження процесу вивченні стану сформованості інтегративних знань у студентів (логопедів), певний рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльним критерієм відбувався за умовою отримання та усвідомлення інформації щодо основ інтегративної діяльності та сформованості інтегративного мислення (теоретико-когнітивний критерій). При цьому інформаційна освіченість суб'єкта не завжди передбачає факт певного рівня оволодіння ним практичними вміннями та навичками використання інтегративних знань у корекційно-професійній діяльності (дані за практично-діяльним критерієм стабільно нижчі, ніж за теоретико-когнітивним).

Узагальнені результати стану сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань на констатувальному етапі дослідження у студентів (С) і логопедів (Л) подано у табл. 2.13 і гістограмі рис. 2.1.

Аналіз одержаних результатів дозволив зробити висновки про загальний середній і низький рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у студентів і логопедів. Лише за професійно-мотиваційним критерієм спостерігається більш позитивна ситуація, оскільки більшість логопедів та студентів усвідомлюють необхідність та важливість володіння інтегративними знаннями та вміння як основи професійної компетентності. З іншого боку, слабка забезпеченість інтегративними дисциплінами (нейропсихолінгвістика, спецкурси тощо) у діючих навчальних планах підготовки логопедів зумовлює переважно низький і середній показники таких критеріїв сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студентів (логопедів) як теоретико-когнітивний та практично-діяльнісний.

Таблиця 2.13

**Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань (у %)**

Рівні	Групи	Критерії								Показник сформованості інтегративних знань	
		Професійно-мотиваційний		Теоретико-когнітивний		Практично-діяльнісний		Корекційно-оцінний			
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	С	24	2,3	48	4,6	28	2,7	39	3,7	35	3,3
	Л	5	3,7	1	0,8	–	–	7	5,1	3	2,2
Достатній	С	388	36,9	301	28,6	34	3,2	62	5,9	196	18,6
	Л	15	11	11	8,1	15	11	30	22,1	18	13,2
Середній	С	590	61,5	647	66,4	164	15,6	242	23	411	39,1
	Л	84	61,8	49	36	62	45,6	46	33,8	60	44,2
Низький	С	50	4,7	56	5,3	826	78,5	709	67,4	410	39
	Л	32	23,5	75	55,1	59	43,4	53	39	55	40,4
Усього	С	1052	100	1052	100	1052	100	1052	100	1052	100
	Л	136	100	136	100	136	100	136	100	136	100

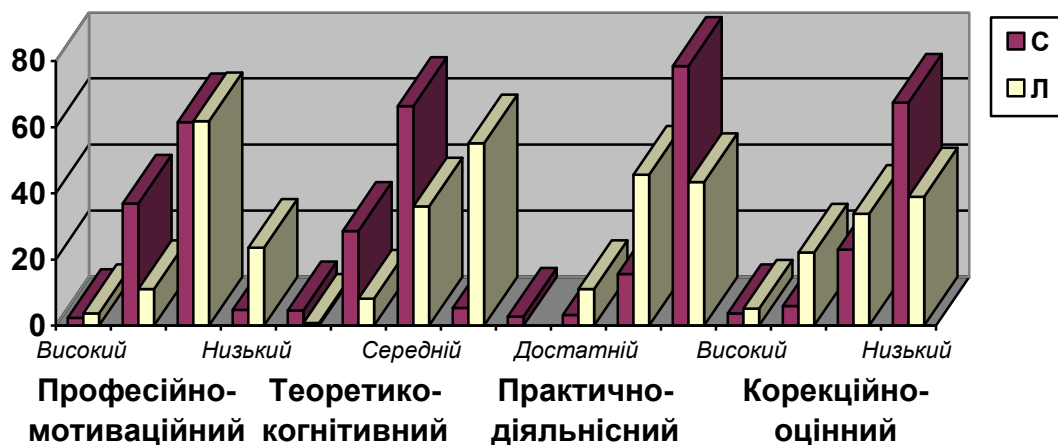


Рис. 2.1. Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань

Переважно низький стан розвитку корекційно-оцінних характеристик інтегративної діяльності студентів (логопедів) свідчить про незначний (або іноді відсутній) особистий досвід корекційно-педагогічної діяльності взагалі (у студентів) та недостатню орієнтованість працюючих логопедів на необхідність та важливість самооцінювання та самоаналізу у професійній діяльності.

З метою узагальнення отриманих експериментальних даних і на основі факторно-критеріальної моделі оцінки готовності вчителів до інноваційної професійної діяльності (див. Додаток П) нами було визначено інтегративний показник сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахових знань студентів і логопедів на констатувальному етапі експерименту. Порівняльний аналіз сформованості інтегративного показника інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань представлений у гістограмі (див. Додаток П).

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження уможливив висновок про коректність загальної гіпотези дослідження щодо доцільності спеціального навчання майбутніх і працюючих логопедів, спрямованого на інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

## Висновки до другого розділу

Концептуальною основою інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ виступають закони (корелятивності, імперативності, доповнення) і загальні закономірності (єдність зовнішніх і внутрішніх аспектів – дидактичного, акмеологічного, гносеологічного, аксіологічного, психологічного, організаційного, кібернетичного та соціологічного) інтегративного навчання у системі професійної підготовки вчителів, що встановлюють єдність теоретико- й практико-пізнавальної діяльності, обумовлюють продуктивність навчання, визначення сутності понять і фіксацію загальних зв'язків між ними.

Упровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес зумовлює необхідність вибору спеціальних характеристик, які б відображали специфіку педагогічної діяльності. Теорія і практика інтегративної педагогії передбачає декілька рівнів інтеграції: від традиційних міжпредметних зв'язків до активної взаємодії і творчого використання набутих знань у професійній діяльності.

В процесі узагальнення існуючих класифікацій рівнів інтеграції визначені найбільш оптимальні для інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Успішна інтеграція може здійснюватися на декількох рівнях, зокрема мезоінтегративному, макроінтегративному, міжпредметному, системному (внутрішньопредметному), метарівні, в залежності від поставленої мети, завдань, форм, готовності та здібності студента до інтегративної діяльності, що проявляються в особистісно-професійних якостях та реалізуються як при створенні інтегрованих курсів, програм, так і метадисциплін. Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових може бути корпускулярною та хвильовою та виражатися у рівних ступенях.

Обґрунтовано, що інтегративний підхід у фаховій підготовці забезпечує підвищення професійної компетентності майбутнього логопеда, його теоретичну

й практичну підготовку до діагностичної, корекційної, пропедевтичної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької діяльності.

Визначено провідні психолого-педагогічні умови (поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції та впровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь), створення яких підпорядковане вдосконаленню організації системності та інтегративності професійної підготовки у цілому.

Практичний аналіз професійної підготовки показав доцільність побудови інтегративного простору як педагогічно організованого середовища, в якому здійснюється всебічний розвиток майбутнього логопеда. Визначено систему принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, об'єднаних у три групи, за такими аспектами професійної підготовки педагогів: розкриття індивідуальних особливостей, що складає основу створення моделі особистості логопеда; вимоги до процесу професійної підготовки як зовнішнього простору, де формуються інтегративні знання; встановлення відношень між набутими інтегративними знаннями та середовищем.

Усвідомлення й упровадження принципів інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових у навчальному процесі надає можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям.

З метою діагностики основних рівнів сформованості інтегративних складових та для оцінки ефективності експериментальної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів було розроблено комплекс критеріїв і показників. Феномен інтеграції складових професійної підготовки доцільно розглядати у вигляді моделі, в структурі якої логічно вирізнити *професійно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний і корекційно-оцінний компоненти*, що в своїй взаємодії забезпечать створення цілісної епістемологічної системи і

оптимальну інтегративну діяльність у корекційно-освітньому просторі. Кожний критерій має свою функціонально-структурну ознаку. На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було виокремлено чотири рівні сформованості інтегративних складових: високий, достатній, середній та низький.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив визначити об'єктивний стан сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань і тактику проведення формувального експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників, та підтвердив доцільність спеціального навчання, спрямованого на інтеграцію складових професійної підготовки.



## РОЗДІЛ 3

### ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

#### 3.1. Сучасні технології професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах

Удосконалення системи професійної підготовки, розроблення і реалізація нових педагогічних технологій, які б передбачали інтеграцію складових професійної підготовки, неможливі без історичного аналізу досвіду впровадження технологій у педагогічну діяльність.

Зародження ідеї технології педагогічного процесу пов'язане, перш за все, з упровадженням досягнень науково-технічного прогресу в різні галузі теоретичної і практичної діяльності. Впровадження технологій у педагогічну діяльність супроводжувалося виникненням різноманісних ідей і поглядів на розуміння цього процесу. Супротивники ідеї технологізації в педагогіці вважають неприпустимим безглуздя розглядати творчий педагогічний процес як технологічний. Представники «педагогіки творчості» і «вільного виховання» (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман, Л. Толстой, К. Вентцель, Л. Шлегер та ін.) заперечували можливість «технологізування» педагогічного процесу, пропагували ідею створення особливого дитячого світу, розвитку в особистості здатності до орієнтованих на різноманітність світу суджень і висновків, прагнення зберегти в людині оригінальність і яскравість дитинства. Вчені вважають, що будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. Відтак, будь-яке планування, а без нього не обійтися в педагогічній діяльності, заперечує експромт, дії за натхненням, за інтуїцією, тобто фактично є початком технології.

Наслідками науково-технічного прогресу слід вважати не лише технологізацію матеріального виробництва, а й інтенсивні зміни у сфері культури, гуманітарного знання тощо.

Усі технології І. Дичківська поділяє на два види:

1. Промислові. До них належать технології перероблення природної сировини або одержаних із неї напівфабрикатів. Ці технології вимагають неухильного дотримання послідовності передбачених технологічних процесів і операцій. Заміна одного процесу іншим, зміна їх послідовності часто знижує результативність або взагалі унеможливує досягнення позитивного результату.

2. Соціальні. Вихідним і кінцевим результатом таких технологій є людина, а основним параметром – одна чи кілька її властивостей. На думку вченого, соціальні технології гнучкіші за промислові. Проте неухильне дотримання послідовності навіть найрезультативніших процесів у соціальній сфері ще не гарантує досягнення необхідної ефективності. Адже людина є надто складною системою, на неї впливає багато зовнішніх чинників різної сили і спрямованості, тому заздалегідь передбачити ефект конкретного впливу на неї неможливо. Специфіка соціальних технологій полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу. Ці технології досить складні за організацією і здійсненням, тому вважаються технологіями вищого рівня організації [117].

Технологія (від грецької *techne* – мистецтво, майстерність, вміння) – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [207; 329; 399].

За російським тлумачним словником С. Ожегова, «технологія» – це сукупність процесів певної галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [262, с. 692]. За тлумачним словником української мови, «технологія» (від грець.: *techne* – мистецтво, майстерність, вміння; *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, що відбуваються в будь-якому процесі. Сьогодні педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога,

спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Зміни в трактуванні та трансформація поняття «педагогічна технологія» в хронологічному аспекті розкрито в роботах Н. Бондаренко, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюк, О. Шпака та ін.. Еволюція цього поняття й означеного ним напряму пройшла шлях від питання використання технічних засобів навчання до чіткого планування і побудови навчально-виховного процесу, його індивідуалізації за рахунок широкого впровадження найсучаснішої комп'ютерної техніки в комплексі з іншими технічними засобами навчання.

Витоки педагогічної технології слід шукати в працях мислителів Стародавньої Греції. Зокрема Демокрит, (460 – 371 рр. до н. е.) стверджував, що краще спонукати до добрих вчинків внутрішнім нахилом і переконанням, ніж напученням і силою. Для визначення темпераменту Гіппократ у IV ст. до н. е. пропонував використовувати міміку і пластику. Можна простежити технологічні ідеї в працях Протагора (міра всіх речей – людина), Сократа, Платона, Аристотеля («Риторика») та ін. [263].

Вперше термін «педагогічна технологія» було вжито стосовно навчального процесу в 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842 – 1923). Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер [117, с. 58].

Чеський мислитель-гуманіст Я. Коменський одним із перших висував ідею технологізації навчального процесу та зазначав, що кожного вчителя потрібно навчити користуватися педагогічним інструментарієм: тільки за таких умов його робота буде високо результативною. Технологія навчального процесу, на думку вченого, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Він розглядав технологізацію як важливий засіб упровадження провідних дидактичних принципів [117, с. 59]. Ідеї виховання, закладені в античні часи та середньовіччя, одержали свій подальший розвиток у працях педагогів більш пізнього періоду (Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Р. Штейнер та ін.).

Основою розвитку особистості Ж.-Ж. Руссо вважав виховання, за якого дитина живе в радості, духовно збагачується, задовольняє жагу до пізнання, воліє до самопізнання, самовдосконалення, творчого саморозвитку як внутрішньої мотивації цього процесу. На думку Й.-Г. Песталоцці, для виховання дитини необхідні створення «механізму освіти» та відповідна підготовка педагога.

У ХХ ст. К. Роджерс створює концепцію розвитку особистості, яка оснований на протиставленні когнітивного і дослідного типів навчання. Когнітивне навчання враховує засвоєння знань, розвиток особистості учня під контролем вчителя. Дослідне навчання зорієнтоване на особистісний розвиток та емоційну сферу учня. Особистий досвід учня визнається основою навчання, яке повинно приносити задоволення, вирішально впливаючи на людину.

Р. Шнейдер розробив підхід, згідно якого вчитель повинен використовувати технології, що розвивають у особистості здатність до орієнтованих на різноманітність суджень і умовисновків. Цей принцип було покладено в основу навчання у Вільній вальдорфській школі.

Протягом двадцятих років ХХ ст. була створена комплексна наука про дитину, як антропологічна база педагогіки – педологія. Вона розглядала природні, побутові, соціальні й культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, її генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики як похідні від соціальних умов життя. За основу педагоги взяли те, що діти перетворюють свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності, коли беруть участь у соціально корисній праці, змінюючи навколишнє середовище відповідно до здобутих знань. Цей аспект педагогічної технології використали Д. Дьюї, В. Кілпатрік та інші.

У Радянському Союзі педагогічні технології розглядалися як засіб реалізації відомої ідеології, формування комуністичного світогляду і поведінки. Зміст добирався з орієнтацією на виховання комуністичної свідомості.

Впродовж 20-х років ХХ ст. в педагогічний обіг входить поняття «педагогічна техніка», як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. До елементів педагогічної

технології вчені включали вміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники [117]. К. Ушинський розробив теорію педагогіки, використав закони філософії, історії, анатомії, фізіології та інших наук. Використовуючи вплив середовища на вихованця, С. Шацький розширив межі педагогічної технології, хоча й не застосовував цей термін. У своїх працях учений відмічав необхідність удосконалення та підвищення їх виховного значення шляхом «накопичення цінністю» будь-яку діяльність на уроці. А. Макаренко також часто використовував термін «педагогічна техніка» та вживав поняття «педагогічна технологія». Педагогічна техніка розуміється ним як «різні прийоми особистого впливу вчителя на школярів». У справі виховання, зазначав видатний педагог, зберігається період, при якому успіх залежить тільки від майстерності та ентузіазму педагога. В. Сухомлинський робив акцент на «індивідуальну своєрідність кожної особи». Будь-який вплив на особу повинен розвивати її, тому педагогу потрібно уникати покарання дітей.

Виникнення нового підходу пов'язане зі спробою «технологізувати» навчальний процес шляхом упровадження технічних засобів навчання. Поява педагогічної технології датується періодом починаючи з 1930-1940 років, але дискусія про сутність, предмет, дефініції, концепції, джерела розвитку тривають і дотепер. Аналізуючи період з 1940 по 1981 р., А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак та ін. виділяють чотири періоди еволюції поняття «педагогічна технологія». Починаючи з 1940-х років відбувалася трансформація терміну від «технології в освіті» (technology in education) до «технології освіти» (technology of education) і, нарешті, до «педагогічні технології» (educational technology). Зокрема, поняття «технології в освіті» означало впровадження в навчальний процес технічних (аудіовізуальних) засобів подання інформації (телевізорів, магнітофонів, програвачів, проекторів та ін.). Іншими словами, «технологію в освіті» ототожнювали з аудіовізуальними засобами. Представники цього напрямку – М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, С. Андерсон, Р. Кіффер, Ф. Уїтворт, М. Мейєр –

вважали, що застосування технічних засобів навчання механічно приведе до розв'язання найгостріших педагогічних проблем.

Прихильники так званої біхевіористської орієнтації (від англ. behaviour – поведінка) Б. Скіннер, С. Гібсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг відстоювали необхідність створення «технології педагогічних методів». Педагогічну технологію розглядають як процес систематичного використання ідей, людських, матеріальних ресурсів (навчальних матеріалів, обладнання) для розв'язання педагогічних проблем. Згідно з біхевіористським підходом, мета навчання полягає у формуванні в учнів певної поведінки, що складається із заданого набору спостережуваних дій. Про досягнення тих чи інших цілей свідчать конкретні, зовні виражені дії, що підлягають однозначному контролю та оцінці. При визначенні мети та відповідній побудові навчального процесу біхевіористи віддають перевагу однозначним чітким формулюванням («вибрати», «назвати», «перелічити», «дати визначення», «проілюструвати») перед розпливчастими типу «впізнати», «зрозуміти», «відчути». Не погоджуючись із зведенням освітніх цілей лише до зовнішніх виявів, психологи вважають неприпустимим цілковите ігнорування зрушень, що відбуваються у свідомості учнів. Під впливом ідей біхевіоризму поступово складалася технологія формулювання цілей через результати навчання (С. Гібсон, Б. Скіннер та ін.).

Більш детально історію розвитку педагогічних технологій розкрито в роботах М. Гриньової, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Пехоти, В. Питюкова та ін. [38; 117; 264; 271; 335; 342]. Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять на початок 60-х рр. і пов'язують його з реформуванням спочатку американської, а потім і європейської школи (В. Безпалько, Б. Блум, М. Кларін, В. Кукушин, И. Марев, О. Пехота та ін.). Теорія і практика впровадження сучасних педагогічних технологій представлена в працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Блума, Д. Брунера, П. Гальперіна, Г. Гейса, П. Ерднієва, Л. Зоріної, Дж. Керолла, М. Кларіна, В. Коскареллі, Л. Ланди, І. Раченко, О. Рівіна, Н. Талізної, Д. Хамбліна та інших. На сьогодні технологічний підхід у

педагогічній науці є пріоритетним для більшості країн світу через чітку постановку навчальної мети і поетапну процедуру її досягнення.

У зв'язку з появою у вищих навчальних закладах і школах різноманітних технічних засобів здобуття інформації виник термін «технологія в освіті». Фактично, він визначав застосування інженерної думки під час здобування освіти. Відносно швидко були створені аудіовізуальні засоби для досягнення педагогічної мети: навчальні машини, лінгафонні кабінети, електронні класи та ін. Термін «технологія в освіті» поступово замінився «технічними засобами навчання». Як зазначали Ф. Персіваль, Г. Елінгтон, термін «технологія в освіті» включає будь-які засоби надання інформації. Під терміном «технологія освіти» розуміють науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу, «педагогічну технологію», «технологію навчання», «педагогічну техніку» [263]. Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. У праці О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської її ще називають дидактичною технологією [264, с. 23]. Термін «педагогічна техніка» відображав винятково суб'єктивні чинники праці викладача, передбачав управління своїми емоціями, поведінкою, настроєм, соціальну перцепцію, техніку мови. У 60-ті роки ХХ ст. одні вчені під педагогічною технологією розуміли технічні засоби навчання, інші – процес комунікації. Багато хто ототожнював поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання», завдяки чому педагогічна технологія розумілася як педагогічна система, в якій використовуються засоби, що підвищують ефективність навчального процесу.

Таким чином, тривалий час учені не розмежовували поняття «технологія навчання», «навчальна технологія» і «педагогічна технологія». Термін «педагогічна технологія» використовувався тільки стосовно навчання, а сама «технологія» розумілася як навчання за допомогою технічних засобів. Впровадження педагогічної технології передбачало застосування прийомів і

засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчального процесу, що сприяло цілісності, міцності та інтегративності знань.

Отже, за радянських часів під поняттям «педагогічна техніка» розумілася сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважалися також уміння оперувати навчальним і технічним обладнанням, доречне використання наочного матеріалу тощо. Технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання (М. Фіцула).

Лише у 60-ті роки педагогічна технологія набирає статусу офіційного існування, вчені активно дискутують щодо сутності цього поняття. З точки зору педагогічної технології, принципові положення вчені (В. Коротков, Б. Ліхачьов та ін.) сформулювали в загальних правилах застосування методу педагогічного впливу: – поєднання вимог з повагою до дітей; – підготовленість педагогічного впливу; – доведення цього впливу до кінця.

У XXI ст. здійснено суттєві кроки з ліквідування розбіжностей серед учених і практиків у розумінні і вживанні понять «педагогічна технологія» і «освітня технологія». «Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову і змістову спрямованість, організаційні структури і форму, відображені в державних нормативних документах, зокрема – в освітніх стандартах. Сама по собі система неперервної освіти в нашій країні може бути занесена до класу освітніх технологій.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – середовище – учень» у визначених умовах навчання» [264, с. 23]. Як правило, поняття «освітня технологія» вживається у контексті загальної стратегії розвитку освітнього простору.

Ми поділяємо думку О. Спіріна і вважаємо, що поняття освітньої технології є поняттям вищого рівня по відношенню як до поняття технології



навчання, так і до поняття педагогічної технології. Якщо останнє поняття можемо трактувати передусім як систему педагогічних засобів (для технології навчання – дидактичних) та способів їх застосування, як проміжну ланку «між теорією і практикою навчання» [266, с. 9], то *освітню технологію можна розуміти як систему відповідних освітніх засобів (технологій навчання, систем ступеневої організації начального процесу, засобів та технологій контролю за якістю підготовки, технологій визнання навчальних досягнень студентів на інституційному, національному та міжнародному рівнях) і механізмів їх застосування, як проміжну ланку між завданнями, що постають у галузі освіти, та їх практичною реалізацією.*

З розвитком науки, широким запровадженням педагогічних інновацій, дистанційної форми навчання, масовим створенням комп'ютерних та мультимедійних аудиторій, Інтернет мереж та ін. термін педагогічна технологія міцно закріпився в педагогічній науці. Аналіз вітчизняної й закордонної науково-педагогічної літератури стосовно терміну «педагогічна технологія» показав, що, разом із широким упровадженням цього поняття до наукового обігу, й досі немає єдиного його тлумачення [33-35; 38; 59; 78; 241; 242; 271; 347; 380; 456; 457; 500]. Дискусії з приводу сутності, структури і джерела його розвитку не припиняються й досі.

На сучасному етапі в розумінні й застосуванні поняття «педагогічна технологія» існують великі розбіжності серед вчених і практиків. Наведемо кілька визначень педагогічних технологій, які, на нашу думку, найбільш повно відтворюють сучасну картину в цій сфері педагогіки.

Японський учений Т. Сакамото пов'язуючи сутність педагогічної технології з ідеєю управління процесом навчання, писав, що педагогічна технологія є впровадженням у педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати «систематизацією освіти» або «систематизацією класного навчання».

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько).

Педагогічна технологія – це обміркована в усіх деталях модель сукупної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів (В. Монахов).

Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков).

Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка містить впорядковану множину операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні й процедурні аспекти, які спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей суб'єктів навчання, що визначені цілями навчання (Д. Чернилевський) [456, с. 53].

Педагогічна технологія – вдосконалення, застосування і оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань (Рада з педагогічної технології, Велика Британія).

Педагогічна технологія – це система дій з планування, забезпечення і оцінювання всього процесу навчання, зумовлена специфічною метою, заснована на дослідженні процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання (Комісія з технології навчання, США).

Згідно з Г. Селевком, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання.

Педагогічні технології розглядаються як один із видів технологій людинознавства та базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту.

Що до поняття педагогічної технології, то за різними підходами до визначення [34; 86, с. 414; 442, с. 12] під нею розуміється «або технологічне опрацювання всіх етапів навчально-виховного (і навіть управлінського) процесу, або детальний опис діяльності вчителя та учнів. Іноді пропонується перше поняття йменувати освітніми технологіями» [374, с. 39]. Призначення

педагогічних технологій – забезпечення «перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [126, с. 661]. Розглядаючи різні аспекти педагогічної технології, значною мірою мають на увазі «способи досягнення освітніх цілей у спільній діяльності вчителя та учня» [374, с. 39], студента і викладача; значно менше враховуються питання самостійної освіти, освіти впродовж життя.

Педагогічну технологію, на думку В. Олексенко, слід розуміти як своєрідну конкретизацію методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу; закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання і виховання [263].

Розбіжності у трактуванні поняття стосуються його основних характеристик. Вчені перераховують різноманіття наступних безперечних критеріїв технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, ідентифікованість, ефективність, якість навчання, вмотивованість, новизну, закономірність, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування та перенесення в нові умови тощо [262; 330; 381].

Відтак, педагогічна технологія – це сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання дітей та підлітків. Вона включає систему професійно значущих умінь педагогів з організації взаємодії з вихованцями, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності. Існує й інше визначення педагогічної технології, як науково обґрунтованого вибору характеру дії в процесі організованого вчителем взаємного спілкування з дітьми, що виробляється з метою максимального розвитку особи як суб'єкта оточуючої дійсності.

Отже, слово «технологія» увійшло до лексики педагогічної науки лише тоді, коли увага фахівців звернулася до мистецтва впливу на дитину як особистість.

Педагогічна технологія – це проект (модель) навчально-виховного процесу у вузі, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого

студента з урахуванням розвитку його рис характеру та інтелектуальних можливостей (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак та ін.).

Структура визначається як сукупність стійких зв'язків між множиною компонентів певного об'єкта. Вона пов'язана з розглядом об'єкта як системи.

Структура навчальної діяльності в різних концепціях має різні складові. Зокрема, в Л. Виготського, О. Леонтьєва та О. Лурія – містить три мікроструктурних блоки, які пов'язані з мотивами, цілями і метою, операціями; за Т. Ільїною, охоплює вчителя, учня, навчальний матеріал, навчальні посібники і різноманітні технічні засоби навчання; у Н. Кузьміної – враховує педагога, учня, мету, навчальну інформацію і засоби педагогічної комунікації; Й. Лінгарт бере до уваги аферентні і еферентні імпульси; О. Скрипченко, поставив у центрі навчальної діяльності вчителя і учня, виділивши в структурі діяльності змістові, цільові, мотиваційні, операційні, емоційні, вольові, комунікативні, результативні і контрольні-оцінні складові, а також здібності вчителя та учня [16; 147; 204; 393].

Структура навчального процесу, за визначенням Ю. Бабанського, містить сім основних компонентів: ціль, зміст, форми й методи організації навчально-виховної діяльності, методи емоціонально-вольового стимулювання, контроль, аналіз, оцінку результатів [23].

Досліджуючи навчально-виховний процес у вищій школі, С. Архангельський виокремив п'ять структурних компонентів: зміст навчання, засоби навчання, навчальну роботу, форми і методи навчання, навчання і наукову роботу викладачів [19].

Розглядаючи теоретичні основи навчального процесу, В. Красовський та І. Лернер до системи навчально-виховного процесу включили кілька підсистем, серед яких: діяльність учителя та учня, процес викладання, змістові та процесуальні компоненти навчання як об'єкта вивчення, конструювання; певна кількість елементів змісту і методів навчання; розвивальні функції навчання, які передбачають формування в учнів особистісного ставлення до природи, суспільства, процесу навчання тощо [196].

Для характеристики навчального процесу або явищ, певним чином пов'язаних із ним, використовують поняття «система». Безумовно, поняття «педагогічна система» ширше за поняття «педагогічна технологія», оскільки включає самих суб'єктів, об'єктів діяльності та розглядає засоби взаємодії структурних елементів і реалізації педагогічного процесу в цілому.

Поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» ширші, ніж «методика навчання». Відмінність цих понять Д. Чернилевський пояснює наступним чином: «... якщо методика, в основі своїй – це сукупність рекомендацій з організації і проведення педагогічного процесу, то педагогічну технологію вирізняє низка принципових моментів, таких як:

1. Організований, цілеспрямований, умисний педагогічний вплив на навчальний процес.
2. Змістовна техніка реалізації навчального процесу.
3. Описання процесу досягнення запланованих результатів навчання, тобто досягнення цілей навчання.
4. Процес навчання в системі, яка об'єднує особистісний і колективний пошук, що враховує всі взаємопов'язані елементи педагогічної системи.
5. Методологічна основа методики, оскільки методика знаходить у технології своє обґрунтування і процес побудови.
6. Процесуальний, динамічний характер навчання на відміну від методики, яка дає цілком конкретні рекомендації.
7. Орієнтація не на один предмет і на досягнення однієї мети, а на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу.
8. Орієнтація на тих, хто навчається; у той же час методика орієнтована на викладача» [456, с. 50-51].

Порівнюючи «методику» з «технологією», М. Сибірська визначає низку характерних ознак, зокрема, за призначенням, спрямуванням та когнітивним наповненням. Методика пропонує застосування конкретних методів, організаційних форм, засобів навчання, а технологія рекомендує процес створення системи методів організаційних форм і засобів навчання з

урахуванням цілей і способом управління навчанням. Методика спрямована на конкретний предмет або на реалізацію певних цілей, дає цілком конкретні рекомендації. Технологія спрямована на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу, відображає процесуальний, динамічний характер процесу навчання. За інтелектуальним підходом методика – вузько предметний аспект щодо певного предмету, а технологія – суспільне поняття, яке пов'язане з мисленням і діяльністю педагога. При цьому під методикою розуміється система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання. Технологія – інструментарій та система засобів досягнення цілей навчання, систематичне і послідовне втілення на практиці раніше спроектованого процесу навчання, систем, способів керування навчальним процесом [456, с. 52].

Поняття «методика», на думку В. Олексенко, характеризується високою мірою суб'єктивності, а коректне використання педагогічної технології замість традиційної методики сприяє підвищенню результативності едукативного процесу [263].

Системний підхід до навчання як сутнісна характеристика поняття «педагогічна технологія» відображений у визначенні ЮНЕСКО, а саме: в загальному розумінні це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їхнього оцінювання, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти [422]. Цього визначення дотримується більшість українських учених, зокрема В. Бондар, С. Гончаренко та інші.

Правильне розуміння тенденцій та закономірностей інтенсивних процесів у сучасній освіті, визначення умов реалізації педагогічних технологій у фаховій підготовці логопедів вимагає детального аналізу освітніх технологій з метою визначення оптимальних і ефективних у процесі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

При використанні терміну «технологія» вчені зазначають складність педагогічного порядку. В процесі навчання прийнято виділяти змістову, процесуальну, мотиваційну й організаційну сторони. Кожній із цих сторін відповідає ряд концепцій. Зокрема, процесуальній стороні відповідають концепції змістового узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць, динамічного розвитку дитини та ін. У змістовій частині технології розкриваються особливості змісту навчання або виховання, визначається спрямованість дії (на розвиток яких особистісних компонентів вона спрямована: конкретні компетентності, способи розумових дій, сфера формування морально-естетичних якостей особистості тощо). У процесуальній стороні – концепції програмованого, проблемного, інтерактивного навчання та ін. У процесуальній частині описується технологічний процес, а саме – організація педагогічної діяльності, форми і методи діяльності як студентів, так і викладача, етапи навчально-виховного процесу, регламент, методичне забезпечення (навчальні плани і програми, навчальні та методичні посібники, дидактичний матеріал тощо). Реалізація педагогічних технологій залежить саме від процесуальної частини.

Мотиваційній стороні відповідають концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та ін. Організаційній – ідеї гуманістичної педагогіки, концепції педагогіки співпраці, «занурення» у навчальний предмет (М. Щетинін), концентрованого навчання та ін. У концептуальній частині технології коротко описуються ідеї, принципи, які сприяють її розумінню, трактовка її побудови. Концептуальну основу технології складають філософські, психологічні та педагогічні ідеї, результати передового педагогічного досвіду й минулих років. На розробку концептуальних засад технології впливають парадигма, у межах якої створюється і реалізовується технологія, соціальні перетворення в суспільному житті тощо. Усі ці концепції, в свою чергу, забезпечуються технологіями. Відтак, концепції проблемного навчання відповідають такі його технології: проблемно-діалогове навчання; проблемно-задачне; проблемно-

алгоритмічне; проблемно-контекстне; проблемно-модельне; проблемно-модульне; проблемно-комп'ютерне навчання. Концепція інклюзивної освіти передбачає впровадження технологій інтегрованого навчання. Системоутворювальними факторами, які регулюють їхнє цілеспрямоване використання слугують в основному перші дві частини [334; 335; 342].

Отже, будь-яка технологія тією або іншою мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою.

Аналізуючи процес реалізації педагогічних технологій у вищих технічних навчальних закладах, В. Олексенко називає наступні суб'єктивні та об'єктивні перешкоди: професійна компетентність викладачів із педагогічною освітою; недостатній рівень педагогічної грамотності викладачів вищих технічних навчальних закладів з технічною освітою; негативне ставлення викладачів вищих технічних навчальних закладів до педагогіки як науки; характеристики педагогічних технологій, їх експертиза; класифікація педагогічних технологій; проблема вибору [263].

На сучасному етапі у практичній діяльності вищих навчальних закладів України використовуються всі відомі педагогічні технології. Вибір технології залежить від типу навчального закладу (технічні, педагогічні тощо), мети підготовки фахівців певних спеціальностей, схильності викладачів до певної педагогічної концепції тощо. У вищих педагогічних навчальних закладах домінує традиційне навчання. Відсутність детального аналізу ефективності тієї чи іншої технології та розроблення інноваційних технологій, які б забезпечували інтеграцію складових професійної підготовки, зумовлює необхідність характеристики існуючих технологій, їх класифікації та визначення критеріїв оцінки.

У науковій літературі не існує єдиних критеріїв і методів аналізу педагогічних технологій. Для оцінки їх ефективності В. Куклін і В. Наводнов вибрали показники, які дозволяють досить упевнено оцінити як окремі характеристики, так і технологію в цілому. З цією метою розроблено три блоки:



методичних характеристик, організаційно-технологічних характеристик, характеристик інформаційного і програмного забезпечення [206].

Для експертизи педагогічної технології учені пропонують наступні дії:

1. Визначити актуальність технології для даного досвіду організації педагогічного процесу.

2. Встановити відповідність процесуальної частини умовам та можливостям роботи педагога.

3. Порівняти витрати часу й інтелектуальні зусилля [335, с. 31].

Існують й інші параметри аналізу технології [180]:

1. Опис основних цілей, що досягаються після реалізації технології.

2. Визначення ступеня розробленості й реалізації.

3. Ступінь трудомісткості.

4. Наявність особливої підготовки педагогів для їх реалізації.

5. Можливість негативних наслідків від непрофесійного застосування технології.

6. Розповсюдженість серед педагогів.

Проведення експертизи технологій, на думку Д. Чернилевського, має відбуватися за наступними параметрами: 1. Мета технології. 2. Сутність технології. 3. Механізм реалізації в педагогічному процесі (методи, способи діяльності).

Учений проводить аналіз технологій, які можуть забезпечити особистісний індивідуальний розвиток учнів, розвиток їх пізнавальної активності, творчої самостійності, здібностей, інтересів. Такі педагогічні технології «реалізують професійне ставлення майбутніх фахівців через засвоєння змісту професійної діяльності і способів її здійснення» [456, с. 131].

Узагальнені педагогічні технології аналізувались із позицій: зміни підходів до розуміння змісту навчання; врахування запитів, внутрішніх потреб учнів і зміни способів діяльності в навчанні [456].

Г. Селевко зазначає, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам, зокрема:

- *концептуальність*. Кожній педагогічній технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

- *системність*. Педагогічна технологія повинна володіти всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком всіх його частин, цілісністю;

- *керованість* припускає можливість діагностування, планування, проектування, прогнозування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

- *ефективність*. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

- *відтворюваність* має на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами [330; 381].

Таким чином, інтегративність педагогічного процесу у ВНЗ повинна забезпечуватися декількома технологіями, які не тільки не суперечать одна одній, а, в ідеалі, поєднуються в цілісному едукативному процесі.

На сучасному етапі в педагогіці виокремлюється чимало технологій, що викликає певні труднощі їхньої систематизації та загальної класифікації. У науковій літературі існує безліч спроб класифікації, зокрема, спроби систематизації представили в своїх роботах В. Беспалько, В. Бондар, С. Бондар, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Фоменко та інші вчені [34; 55; 170; 207; 380; 405; 439].

Класифікація технологій за ознаками узагальнення і прикладної спрямованості була запропонована В. Башариним. Перша група технологій визначаються як синтетичні теорії, що побудовані на певних психолого-педагогічних засадах. На методичному рівні прикладні технології розв'язують проблему конструювання процесу професійної підготовки, спрямованої на досягнення запланованого результату.

Класифікація В. Беспалька запропонована за типом організації й управління пізнавальною діяльністю учнів. За поєднання різних ознак взаємодії вчителя й учня

визначають наступні технології: – класичне лекційне навчання; – навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; – система «консультант»; – навчання за книгою; – групове навчання; – комп'ютерне навчання; – індивідуальне навчання (система «репетитор»); – програмоване навчання.

С. Бондар згрупував усі відомі технології відповідно до компонентного складу педагогічного процесу [55; 170]:

1. Педагогічні технології за характером цілеспрямованості педагогічного процесу:

- інформаційно-перцептивні. Мета: формування знань;
- інформаційно-діяльнісні. Мета: формування знань і вмінь;
- діяльнісно-ціннісні. Мета: формування вмінь і цінностей;
- особистісно орієнтовані. Мета: різнобічний, вільний і творчий розвиток людини. Створюють умови для розвитку, реалізації природних потенціалів особистості:

1) технологія повного засвоєння знань (автори: Дж. Керрол, Б. Блум, М. Кларін). В основу покладена віра у здатність кожного повністю засвоїти необхідний навчальний матеріал за раціональної організації навчального процесу;

2) технологія колективного навчання (автори: А. Рівін, В. Дяченко). Види: статичні пари, динамічні пари (четверо готують одне завдання, яке має чотири частини), варіаційні пари (взаємонавчання);

3) технологія різнорівневого навчання (автори: Дж. Керрол, Б. Блум, З. Калмикова). Основні принципи: визначальна талановитість; почуття вищості; неминучість змін;

4) технологія модульного навчання (автори: П. Юцявічене, А. Фурман). Модуль – цільовий функціональний вузол, у якому об'єднано навчальний зміст і технологію оволодіння ним, навчання у власному темпі, створення умов для індивідуального розвитку особистості;

- розвивальні (високий загальний розвиток особистості; знання самі по собі ще не забезпечують розвиток, хоча і є його передумовою; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення кожним процесу учіння, формування не стільки

знань, скільки способів розумових дій, допомога пізнати себе, самовизначитися й самореалізуватися, а не формувати раніше задані властивості):

1) система розвивального навчання (автор Л. Занков). Основні принципи: цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні складності; рух у вивченні матеріалу швидким темпом; усвідомлення індивідом процесу учіння; включення до процесу навчання не тільки раціональної, але й емоційної сфери; робота над розвитком усіх (сильних і слабких);

2) технологія змістового узагальнення Д. Ельконіна – Б. Давидова. Мета: формування теоретичної свідомості і мислення, відтворення у навчальній діяльності логіки наукового пізнання. Даються не стільки знання, скільки формуються способи розумових дій. Здійснюється підвищення теоретичного рівня освіти, передача не тільки емпіричних знань і практичних умінь, але й «високих» форм суспільної свідомості (наукових понять, художніх образів, моральних цінностей);

3) технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей (автори: І. Волков, Г. Альтшуллер, І. Іванов). Мета: виявлення і розвиток творчих здібностей;

4) технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання (автор: І. Якиманська). Мета: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного, дієво-практичну сферу; максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктивний) досвід індивіда; допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись, а не формувати наперед задані властивості;

5) технологія саморозвивального навчання (автор: Г. Селевко). Мета: формування людини, яка самовдосконалюється, формування саморегулювальних механізмів особистості, індивідуального стилю навчальної діяльності.

2. Педагогічні технології за характером стосунків у педагогічному процесі:

• авторитарні технології. Мета: виховання особистості із заданими властивостями. Мета впливає з установки, відповідно до якої люди, щоб повноцінно жити в суспільстві, повинні успішно в ньому функціонувати, грати певні соціальні ролі. А для цього їм необхідно відповідати певним ідеальним уявленням про людину, яка засвоїла необхідні способи діяльності, норми поведінки, систему цінностей, що створені попередніми поколіннями. Педагогічна взаємодія набуває прямої форми, в процесі якої вчитель стає суб'єктом, а той, хто вчиться – об'єктом. До авторитарних технологій відносять такі:

- 1) класно-урочну;
- 2) лекційно-семінарську;

• маніпуляційні моделі технологій. Мета не ставиться в явному вигляді, вчитель уникає прямої формувальної взаємодії, не демонструє керівну позицію ведучого. Він намагається взаємодіяти з індивідом опосередковано, створюючи соціальне середовище, намагаючись злитись із ним, програмує розвиток виховання, забезпечує реалізацію певних, ним поставлених цілей освіти. Вчитель приховано спонукає наміри, спрямовує активність кожного в необхідне русло відповідно до поставлених цілей, які часто не збігаються з актуально існуючими їхніми бажаннями. Сюди відносяться технології:

- 1) гуманно-особистісні (Ш. Амонашвілі);
- 2) технологія співробітництва (С. Лисенкова, Є. Ільїн, В. Шаталов);

• технології підтримки. Спосіб постановки мети принципово відрізняється від авторитарного і маніпуляційного підходів. Початкове спілкування не передбачає ніяких виховних навчальних цілей. Перше завдання, яке розв'язує вихователь, – встановити контакт, налагодити продуктивну комунікацію, яка базується на прийнятті один одного, взаємній повазі і довірі. Друге – необхідність зрозуміти вихованця. Вчитель повинен розібратися в його внутрішньому світі, виявити його потреби, здібності, інтереси, якими він уже володіє. Тільки потім можна зробити наступний крок – допомогти зрозуміти самого себе, усвідомити і осмислити свій потенціал, визначити і вербалізувати мету власного розвитку. Прикладами таких технологій є:

1) гуманістична педагогіка (К. Роджерс);

2) технологія досягнення успіху у навчанні (А. Белкін).

3. Педагогічні технології за характером змісту педагогічного процесу:

- «екологія і діалектика» (Л. Тарасов). Мета: забезпечити високий культурний рівень випускників. Технологія будується на цільових установках розвитку екологічного (людина розвивається разом з природою і може або загинути з нею, або знайти шляхи спільної еволюції) і діалектичного мислення (орієнтація на діалектичне, розвивальне і ймовірне мислення);

- «діалог культур» (В. Біблер, С. Курганов; розвиває ідеї Г. Балл). Технологія ґрунтується на цільових установках формування діалогічної свідомості і мислення, оновлення предметного змісту, яке будується на різних культурах, які неможливо звести воедино, на різних формах діяльності. В основу технології покладена ідея М. Бахтіна «про культуру як діалог», ідея «внутрішньої мови» Л. Виготського і положення «філософської логіки культури» В. Біблера. Діалог як двобічний інформаційний смисловий зв'язок є найважливішою складовою частиною процесу навчання. Виділяється внутрішньоособистісний діалог (суперечність свідомості та емоцій), діалог як мовне спілкування людей (комунікативна частина технології) і діалог культурних істин, на яких і будується технологія діалогу культур;

- укрупнення дидактичних одиниць – УДО (П. Ерднієв, Б. Ерднієв). Мета: досягнення цілісності знань як головної умови розвитку і саморозвитку інтелекту, створення інформаційно більш удосконаленої послідовності розділів і тем предметів, які забезпечують їхню єдність і цілісність. Укрупнена дидактична одиниця – це локальна система понять, об'єднаних на основі смислових логічних зв'язків, які утворюють цілісну інформацію для засвоєння;

- модульне навчання (П. Юцявічене, А. Фурман). Технологія будується на основі виділення модулів, які є функціональними вузлами (блоками) змістової інформації і процесуальної складової засвоєння.

4. Педагогічні технології, які будуються на основі реконструювання операційно-діяльнісного компонента педагогічного процесу:

## I. Технології на основі ефективного управління навчальним процесом:

- технологія перспективно-випереджувального навчання;
- технологія рівневої диференціації;
- метод проектів;
- технологія програмованого навчання;
- модульне навчання (така організація процесу навчання, при якій працюють за методичною програмою, що складається модулів);
  - блочне навчання (така організація процесу навчання, яка передбачає засвоєння певної теми через блоки: інформаційний, проблемно-пошуковий, тестово-інформаційний, корекційний, оціночний);
    - комп'ютерні технології (управління процесом навчання через комп'ютерні програми).

## II. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації:

- технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу;
- технології проблемного навчання;
- технології ігрові.

## III. Педагогічні технології за характером організації пізнавальної діяльності:

- технології індивідуалізації навчання;
- адаптивна система навчання;
- колективний спосіб навчання;
- коопероване навчання;
- групове навчання.

## 5. Педагогічні технології за способом оцінювання навчальних досягнень у цілісному педагогічному процесі:

- технологія оцінювання за бальною шкалою;
- технологія оцінювання за рейтинговою системою.

## 6. Альтернативні технології. Головні з них такі:

- вальдорфська педагогіка (Р. Штейнер);

- технологія вільної праці (С. Френе);
- технологія саморозвитку (М. Монтессорі);
- школа Завтрашнього дня (Д. Ховард);
- продуктивна технологія.

А. Савельєв переконаний, що технології треба поділяти на традиційні й інноваційні, а ті, у свою чергу, групувати за: – цілями навчання; – спрямованістю дій; – предметним середовищем, для якого розробляється технологія; – технічним середовищем; – організацією навчального процесу; – методичною задачею.

Г. Селевко класифікував педагогічні технології за:

- рівнем застосування (загальнопедагогічні, предметні чи галузеві, локальні чи модульні);

- філософською основою (матеріалізм, ідеалізм, діалектика, метафізика, сцієнтизм, природовідповідність, гуманізм, антигуманізм, антропософія, теософія, прагматизм, екзистенціалізм);

- провідним чинником психічного розвитку (біогенні, соціогенні, психогенні, ідеалістичні);

- концепцією засвоєння (асоціативно-рефлекторні, розвивальні, інтеріоризаторські, біхевіористські, гештальт-технології, сугестивні, нейролінгвістичні);

- орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок за предметами), операційні (формування способів розумових дій), саморозвитку (формування саморегулювальних механізмів особистості), емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних співвідношень), евристичні (розвиток творчих здібностей), прикладні (формування дієво-практичної сфери);

- характером змісту і структури (навчальні, виховні, світські, релігійні, загальноосвітні, професійні, гуманістичні, технократичні, монотехнології (педагогічний процес будується на одній пріоритетній ідеї), політехнології (комбінація з елементів різних монотехнологій), проникальні (технології,



елементи яких найчастіше проникають в інші технології і відіграють для них роль каталізаторів, активізаторів);

- організаційними формами (класно-урочні, альтернативні, академічні, клубні, індивідуальні, групові, колективний спосіб навчання, диференційоване навчання);

- типом управління пізнавальною діяльністю (класичне, сучасне традиційне, групове чи диференційоване, програмоване навчання);

- підходом до дитини: авторитарні (вчитель – одноосібний суб'єкт педагогічного процесу, а учень – лише об'єкт), дидакто-, соціо-, педоцентричні (панують суб'єкт-об'єктні стосунки педагога й учня, пріоритет навчання перед вихованням), особистісно орієнтовані (в центрі педагогічної системи перебуває дитина, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізація її природного потенціалу), гуманно-особистісні (гуманістична сутність, психотерапевтична спрямованість на підтримку особистості, надання їй допомоги, оптимістична віра в її творчі сили), технології співробітництва (демократизм, рівність, партнерство в суб'єктних стосунках педагога і дитини), вільного виховання (самостійність і вільний вибір дитиною сфери життєдіяльності), езотеричні (особистість стає центром інформаційної взаємодії із всесвітом; педагогічний процес – приєднання до істини, а не повідомлення чи спілкування);

- домінують методом (репродуктивні, програмоване навчання, пояснювально-ілюстративні, діалогічні, розвивальне навчання, ігрові, проблемні чи пошукові, саморозвивальне навчання, творчі, комп'ютерні);

- напрямом модернізації традиційної схеми (на основі гуманізації й демократизації стосунків, на основі активізації й інтенсифікації діяльності дітей, на основі ефективності організації та управління, на основі методичного й дидактичного реконструювання матеріалу, природовідповідні, альтернативні, цілісні технології авторських шкіл);

- категорією тих, хто навчається (масові технології, просунутої освіти, компенсувальні, віктимологічні, технології роботи з «важкими», технології роботи з обдарованими) [380].

У самій назві технології висвітлені характерні сторони навчального процесу. Класифікація Г. Селевка найбільш повна і загальна, але містить певні недоліки: зокрема, відсутні характеристики корекційних, акмеологічних і синергетичних технологій та інші.

Наявність великої кількості різних технологій навчання, виховання і корекції у вітчизняній системі освіти, постійна розробка і впровадження інновацій роблять актуальним завдання їх змістовного аналізу. Педагогічні й психологічні дослідження порівняльної ефективності різних технологій навчання та корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних підходів, що зумовлює необхідність комплексного психолого-педагогічного аналізу теорії і практики існуючих технологій та визначення їх структурних компонентів.

Отже, будь-яка технологія тією чи іншою мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою. Ефективність корекційного процесу забезпечується універсальною взаємодією різних педагогічних систем і технологій навчання, апробуванням на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого.

Нові педагогічні технології передбачають цілісну систему корекційно-педагогічного навчання, яка дає змогу сформувати всебічно розвинену особистість дитини. Головними напрямками в процесі використання корекційних технологій є: – розробка інтенсивних корекційних методів навчання, навчальних дисциплін і програм; – науково-методичне забезпечення корекційного процесу; – комплексні діагностичні методики, тести, опитувальники; – методики соціально-психологічної оцінки.

Таким чином, структуру будь-якої педагогічної системи, яка є основою педагогічної технології корекційної роботи, складають такі взаємопов'язані елементи, як контингент дітей та викладачів, сучасні

технічні засоби навчання, якими вони користуються, такі важливі фактори, як мета навчання, зміст навчально-пізнавальної і корекційної діяльності, основні процеси навчання, організаційні форми навчально-виховного процесу в системі спеціальної освіти.

В умовах спеціальної освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями існує органічна єдність різних методів навчання, реальним втіленням якої є наочно-практичне навчання, спрямоване на розвиток сенсомоторного і соціального досвіду, навичок навчально-пізнавальної діяльності, мови і мовлення, а саме комунікативній функції. Створюється спеціально організоване дидактичне середовище, що викликає пізнавальний інтерес і природну потребу в мовленнєвому спілкуванні в процесі спільної діяльності. В процесі корекційної роботи доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про спеціальну корекційно-освітню технологію розвитку та навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями .

Отже, виникає необхідність у детальному аналізі освітніх корекційних технологій з метою визначення оптимальних і ефективних у процесі організації корекційно-педагогічного процесу та інтеграції складових професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Педагогічні технології можуть розрізнятися за різними критеріями: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції), за цілями і завданнями (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності), за можливостями педагогічних засобів (які засоби дії дають кращі результати), за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні, корекційні функції, функції управління конфліктними ситуаціями), за тим, який бік педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія, та ін..

*Технологія інтерактивного навчання* заснована на явищі інтеракції (від англ. interaction – взаємодія, дія один на одного). В процесі навчання відбувається міжособистісне пізнавальне спілкування і взаємодія всіх його суб'єктів. Розвиток індивідуальності кожного школяра і виховання його

особистості відбувається в ситуаціях спілкування і взаємодії людей один з одним. Найбільш часто вживаною моделлю таких ситуацій є навчальна гра. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки вивчені освітні й корекційні можливості гри, яка часто використовується у корекційному навчально-виховному процесі. В ході гри коригується емоційно-особистісна діяльність, формуються комунікативні вміння і навички, ціннісні відносини. Гра сприяє розвитку індивідуальних і особистісних якостей дитини.

Таким чином, під технологією інтерактивного навчання (ТІН) слід розуміти систему способів організації взаємодії дефектолога і дитини у формі навчальних, корекційних та логопедичних ігор, що гарантує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, в результаті якого створюються умови для переживання ситуації успіху в навчально-корекційній діяльності і взаємозбагачення їх мотиваційної, інтелектуальної, емоційної та інших сфер.

Мотиваційна сторона навчально-корекційного процесу обслуговується *технологією мотиваційного забезпечення навчального процесу*.

Організаційна сторона може бути представлена декількома технологіями. Так, мета *технології концентрованого навчання* полягає в ліквідації багатопредметності навчального дня. Ідея концентрованого навчання була вперше запропонована Я. Коменським. Цю ідею в різні часи підтримували багато вчених (І. Герbart, К. Ушинський, В. Розанов, П. Блонський та ін.) та реалізували на практиці окремі педагоги (Р. Тоблер, Б. Райський, М. Щетинін та ін.). Ця ідея була поширена у США, Швеції, Німеччині та багатьох інших країнах.

Технологія концентрованого навчання – це організація навчального процесу, при якій увага педагогів і учня зосереджується на вивченні одного – двох предметів за рахунок скорочення числа дисциплін, що одночасно вивчаються, концентрації вивчення навчального матеріалу на певних (достатньо тривалих – до декількох тижнів) відрізках часу, що повторюються. Залежно від одиниці укрупнення (навчальний предмет, навчальний день, навчальний тиждень) може бути декілька різновидів таких технологій (Р. Ібрагімов).

Існує технологія концентрованого вивчення одного предмету. Тривалість занурення в предмет визначається при цьому особливостями змісту і логіки його засвоєння учнем, загальним числом часу, що відводиться на його вивчення.

Інший різновид технології припускає укрупнення другої організаційної одиниці – навчального дня. Кількість навчальних предметів протягом тижня не змінюється і відповідає навчальному плану, але їх вивчення концентрується в часі: протягом навчального дня вивчається два-три предмети.

Третій різновид припускає насичення навчального тижня. Кількість предметів, запланованих на рік, є сталою і відповідає навчальному плану, але змінюється структура навчального тижня, протягом якого вивчається не більше двох-трьох дисциплін.

Учені вказують на безперечні переваги технології концентрованого навчання, особливо при навчанні дітей із особливими освітніми потребами:

- усунення багатопредметності і розкиданості розкладу знімає нервову напругу дітей і вчителів, сприятливо позначається на їхнього фізичному стані і здоров'ї;

- укрупнення організаційних форм процесу навчання сприяє цілісності в розвитку мотиваційної сфери (немає постійної зміни мотивів навчання), інтелектуальної (концентрується увага на відносно завершеному блоці навчального матеріалу, успішно формуються способи розумових дій, плідно розвиваються пізнавальні та навчальні вміння, системно і ґрунтовно засвоюються знання) та інших сфер;

- концентрація навчання дає значну економію навчального часу.

Ця модель освіти дозволяє вирішувати наступні протиріччя та взаємозалежні проблеми: – невідповідності між збільшенням обсягу навчальної інформації і фактором обмеженого часу навчання; – інтенсифікації освітнього процесу; – формування й активізації пізнавальних інтересів учнів; – цілісного формування особистості.

При цьому інтенсифікація навчального процесу відбувається двома шляхами: 1) шляхом систематизації (схематизації, згортання, структурування, «стиснення», «упакування», концентрації) і одночасно розширення

навчального матеріалу, тобто перекомпонування (перекомпозиції) інформації;  
2) шляхом пошуку нових активних засобів, методів, форм навчання.

Спираючись на концепцію концентрованого навчання, у 80-ті роки ХХ ст. розроблялись відповідні технології (інтегроване навчання, бінарне навчання, концентроване навчання окремим предметам, концентроване вивчення циклів навчальних дисциплін та ін.).

На початку ХХ ст. відомо декілька груп педагогів–новаторів, які створили методичні системи і авторські школи: М. Монтесорі, С. Френе, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Я. Корчак, Р. Штейнер, С. Шацький, М. Пістрак, А. Макаренко та ін. В середині ХХ ст. – це В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Л. Занков, В. Давидов, С. Лисенкова, І. Іванов, Б. Нікітін, М. Щетинін, О. Тубельський, І. Раченко та ін.. У кінці ХХ ст. до них приєдналися Ю. Конаржевський, О. Саметіс, Г. Габдуллін, І. Шалаєв, В. Шаталов, І. Волков, В. Дьяченко, Г. Лозанов, Ф. Бунятова, Є. Ільїн та ін.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки до інноваційних педагогічних технологій відносять систему М. Монтесорі, Вальдорфську школу, технології сенсорної корекції та інші, які сприяють успішній реабілітації та інтеграції дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Представники вищезазначених шкіл звернули увагу на єдність мети медицини і педагогіки – сприяння здоровому розвитку підростаючого покоління, на єдину трикомпонентну процесуальну структуру: «Поява хвороби, необхідність у протидії та її переборювання – ось три кроки, які спостерігаються в будь-якому навчальному процесі: отриманні завдання, єдиноборство з навчальним матеріалом і фактичне досягнення навчальної мети» [89, с. 26]. Педагогічний процес, на думку вальдорфських педагогів, повинен мати терапевтичний ефект. Вони визначають процес виховання як терапевтичний по відношенню до дитячої духовної сутності [89, с. 15]. При вирішенні чисельних проблем хворої або соціально занедбаній дитини вчені зазначають, що виховання та подолання хвороби пов'язане одне з одним – у кожній хворобі міститься деяке приховане завдання, деяка можливість

розвитку, яка може бути вирішена та реалізована тільки через неї. Навчитися бачити це завдання – перший крок до подолання проблеми.

Цілком виправданим є тлумачення вальдорфськими педагогами навчальних планів, методик та дидактики як заходів, які містять педагогічно-терапевтичний вплив, що підтверджує необхідність інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань фахівців.

Таким чином, корекційно-педагогічну технологію можна визначати як наукове проектування і точне відтворення корекційно-педагогічних і педагогічно-терапевтичних дій, що гарантують ефективність корекційної роботи. Оскільки корекційний процес будується на певній системі загальнопедагогічних і спеціальних принципів, то корекційно-педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення (реалізацію) цих принципів у їх об'єктивному взаємозв'язку, де цілком проявляється особа корекційного педагога. Корекційний процес передбачає необхідність застосування відразу декількох технологій, як цілісної інтегративної системи, що обслуговують різні його сторони.

Отже, корекційна технологія – це модель системи дій дефектолога і дитини, які необхідно виконати в ході оптимально організованого корекційного процесу з метою одержання високого рівня особистісного психофізичного розвитку, успішної адаптації до умов життя та соціалізації. Цей процес може розглядатися як система організації навчально-пізнавальної діяльності дитини з метою опанування новими знаннями. При використанні терміну «корекційна технологія» слід зазначити складність педагогічного порядку. У процесі корекційного навчання необхідно виділяти концептуальну, змістову, процесуальну, мотиваційну і організаційну сторони. Кожній із цих сторін відповідає ряд концепцій. Зокрема, концептуальній стороні відповідають наукові концепції гуманізму, антропософські, вільного виховання та ін. Змістовій стороні – концепції змістового узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць, динамічного розвитку дитини та ін. Процесуальній

стороні – концепції програмованого, проблемного, інтерактивного, розвивально-корекційного навчання та ін. Мотиваційній – концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та ін. Організаційній – ідеї гуманістичної педагогіки, концепції педагогіки співпраці, «занурення» у навчальний предмет (М. Щетинін), концентрованого навчання та ін. Усі ці концепції, в свою чергу, забезпечуються технологіями. Відтак, концепції проблемного навчання відповідають такі його технології: проблемно-діалогове навчання; проблемно-задачне; проблемно-алгоритмічне; проблемно-контекстне; проблемно-модельне; проблемно-модульне; проблемно-комп'ютерне навчання. Концепція інклюзивної освіти передбачає впровадження технологій інтегрованого навчання.

В умовах спеціальної освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями існує органічна єдність різних методів навчання, реальним втіленням яких є наочно-практичне навчання, спрямоване на розвиток сенсомоторного і соціального досвіду, навичок навчально-пізнавальної діяльності, мови і мовлення в її комунікативній функції. Створюється спеціально організоване дидактичне середовище, що викликає пізнавальний інтерес і природну потребу в мовленнєвому спілкуванні в ході спільної діяльності.

У процесі корекційної роботи доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про *спеціальну корекційно-освітню технологію навчання та розвитку дітей із обмеженими психофізичними можливостями*.

Останнім часом великого значення набуває нова галузь знань – педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння педагогічних новацій [117, с. 18]. Це сфера науки, що вивчає нові технології, процеси розвитку школи, нову практику загальної і спеціальної освіти.

Модернізація освітньої галузі та інтенсифікація процесу її оновлення вимагає розуміння тенденцій та закономірностей розвитку сучасної системи освіти, визначення умов реалізації педагогічних технологій інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки



вчителів-логопедів, що неможливо без аналізу понять «інновація», «нововведення», «інноваційна педагогічна технологія».

Серед науковців та науково-педагогічних працівників немає не тільки єдиного підходу до тлумачення зазначених понять, а й однозначності у визначенні їх етимології. О. Попова вважає, що «інновація» походить від латинського *inovatis*: *in* – в, *novus* – новий і в перекладі означає оновлення, нововведення, новинку, зміну; новий підхід, використання нового в інших цілях [346, с. 10]. О. Когут підкреслює, що поняття «інновація» в перекладі з грецької мови визначає «оновлення», «новизна», «зміна» [170, с. 5]. Ю. Гільбух, М. Дробноход визначають інновацію як «пряму кальку з англійського слова «*innovation*», що визначає нововведення, новина, новаторство» [346, с. 11].

Більшість науковців вважають, що вперше поняття «інновація» з'явилося у культурології та лінгвістиці в ХІХ ст. Тоді воно означало впровадження окремих елементів однієї культури в іншу. Після використання його в ХХ ст. Й. Шумпетером у макроекономіці стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. В Україні на початку дев'яностих років ХХ ст. узятو курс на розвиток інновацій, який знайшов своє відображення в концепції науково-технічного та інноваційного розвитку України, схваленій відповідною Постановою Верховної Ради України. В цей же час педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження українських учених. На Заході – приблизно на тридцять років раніше. Так, 1978 р. в доповіді Римського клубу група вчених запропонувала термін «інноваційне навчання», яке трактувалось як результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі. Таке навчання орієнтоване на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, здатності до співробітництва з іншими людьми [263, с. 31].

Відтак, у загальному розумінні педагогічна інновація – це привнесення нового в педагогіку, а саме зміни, спрямовані на поліпшення розвитку,

виховання, навчання і корекційного процесу. В такому разі виникає необхідність аналізу співвідношення понять «нове», «нововведення» та «інновація».

Нововведення – це комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новації). Нововведення – форма організації інноваційної діяльності (М. Лапін).

Нововведення – цілеспрямована зміна, яка вносить до середовища впровадження нові стабільні елементи (А. Пригожин).

Нововведення є перше застосування нового продукту або процесу (Е. Хіппел).

Нововведення – це перетворення ідеї в конкретні предмети (У. Кінгстон).

Нововведення – комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності (В. Сластьонін, Л. Подимова).

Інноваційна діяльність виникає при незадоволенні традиційними умовами, методами, способами, прагненні якісно нових результатів та пошуку нових засобів досягнення поставленої мети.

Інновація – це перш за все механізм відтворення інноваційності та розвитку; це мислєдіяльнісна форма, яка забезпечує розвиток, а не трансфер з однієї галузі в іншу (з одного навчального закладу в інший) тих чи інших елементів, блоків, структур або змістів (П. Щєдровицький).

Інновації – вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності (Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності).

Інноваційними або новітніми прийнято називати всі зміни, які вносять щось нове в ту чи іншу галузь народного господарства (О. Химинець, В. Химинець).

Інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення. Інновація часто

виявляється в адаптації конкретної освітньої ситуації до змін, які вже відбулися в самій системі освіти або житті суспільства (В. Онушкін, Є. Огарьов).

І. Дичківська визначає інновацію як «нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [117].

Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (В. Паламарчук).

Таким чином, «нове» тлумачиться як недавно чи тільки-но створене, а поняття «інновація» в педагогіці вживається у різних значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем навчання, виховання і корекції з позицій особистісно орієнтованої та інклюзивної освіти; зміни в освітній практиці; результат інноваційного процесу та ін. (В. Безпалько, В. Питюков, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Химинець та ін.) [30; 117; 325; 342]. Розбіжності в тлумаченні пов'язані з неоднаковим баченням вченими сутності поняття та радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі (Ю. Бабанський та ін.), інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення (О. Рапацевич та ін.).

Згідно з В. Загвязинським, нове в педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати певні педагогічні завдання. Не завжди впровадження нового дає позитивні результати. Не кожне нововведення є раціональними і прогресивними. Вони можуть не тільки створити додаткові труднощі для науково-педагогічних працівників і студентів, а й дестабілізувати освітню діяльність, наприклад, вищого технічного навчального закладу. До прогресивного, як відомо, відноситься те, що дає високі результати і не шкодить. У навчально-виховній практиці

відомі випадки, коли нове породжувало проблеми для людини, тому нічого спільного з прогресивним не має [117].

Глибокий методологічний аналіз поняття «інновація» у системі освіти зробили І. Кулакова, В. Паламарчук, О. Попова та інші вчені. На думку І. Кулакової, не слід зводити розуміння інновації до новації. Нововведення може розглядатися і як предмет, і як результат нововведення. Нововведення суть процес реалізації новацій, який складається з послідовних етапів. О. Попова зазначає: «Виходячи з сутності інновації, остання передбачає процес створення (відтворення) чогось нового. Це «нове» отримало досить конкретну назву «новація». З огляду на це, інновацію можна визначити як процес, предметом якого виступають новації... Таким чином, поняття «інновація» більш широке, ніж «новація» [352, с. 10]. Дослідниця визначає інновацію як цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новацій, а також як кінцевий результат інноваційної діяльності. В. Паламарчук новацію вважає результатом творчого пошуку людини, що відкриває принципово нове в науці, а інновацію – результатом породження, формулювання і втілення нових ідей практично. Виділяють декілька рівнів новизни: абсолютну, локально-абсолютну, умовну, суб'єктивну, що відрізняються ступенем відомості та галуззю застосування (М. Бургін).

Відтак, сутністю поняття інновації є процес і продукт (результат). Перше означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини, друге – передбачає процес створення нового [117, с. 23].

В. Олексенко пропонує відрізнити також поняття «інновація» і «інновативність». Інновативність, на його думку, це емоційно-оцінне ставлення до нововведень, відмінність у сприйнятливості людини до інновацій, нових ідей, досвіду. Учений визначає інноваційну педагогічну технологію як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і

засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [263].

Інноваційна педагогічна технологія, на думку А. Нісімчука, це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей студента. Учений поділяє такі технології на три основні види:

- інтенсивні освітні технології, що допомагають реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення стосовно підготовки фахівця з наперед заданими якостями та рисами;

- психолого-інноваційні технології, які пов'язані з організацією використання наукових знань з урахуванням змісту нормативних курсів;

- особистісно орієнтовані технології, які визнаються як складні психологічні утворення, обумовлені генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами та факторами в їх складній взаємодії та взаємообумовленості [254].

Інноваційні педагогічні технології співвідносяться за такими ознаками [117; 170; 254]: Просторово-часова неідентичність. Актуальність. Ефективність. Стабільність. Оптимальність. Змінюваність.

Перша ознака визначає несхожість новоствореної технології з досі відомими. Друга – нагальність, суттєвість інноваційного для певного часу. Третя засвідчує об'єктивну можливість практично досягти тієї мети, тих результатів, заради яких технології були створені. Четверта свідчить про єдність, повторюваність основних елементів протягом певного проміжку часу. Наступні націлюють на врахування того, що інноваційна педагогічна технологія може доопрацьовуватись, видозмінюватись.

Таким чином, інноваційна педагогічна технологія, як і будь-яка традиційна педагогічна технологія, має спиратися на певну наукову концепцію, передбачати можливість діагностичної процедури, проектування процесу навчання, варіювання з метою кореляції результатів, гарантувати досягнення

певного стандарту та результативності, відтворюватись у різних загальноосвітніх та вищих навчальних закладах іншими науково-педагогічними працівниками.

Отже, інновації в корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу та зумовлюють необхідність їх детального вивчення і систематизації. При визначенні ефективних засобів взаємодії корекційний педагог повинен урахувати багато параметрів: емоційно-психологічний та психофізичний стан, загальний рівень культурного і вікового розвитку, сформованість відносин, духовний та інтелектуальний розвиток та ін. Вищесказане загострює необхідність компетентності майбутніх корекційних педагогів із професійно орієнтованих дисциплін, зокрема інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки та пошуку інноваційних технологій професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Професійна компетентність учителя-логопеда, на думку Ю. Пінчук, являє собою інтегративну якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб із вадами мовлення [341].

Майбутні корекційні педагоги повинні вирізнятися вмінням інтегрувати знання, розвитком саморегульованих механізмів, творчих здібностей, дієво-практичної і корекційно-педагогічної сфер. Крім відповідного фаху, високої кваліфікації, вони повинні володіти певними якостями особистості, зокрема: – інтегративно і самостійно мислити, бачити майбутні труднощі і шукати шляхи їх раціонального подолання; – свідомо здобувати компетентності, усвідомлювати, яким чином і де їх можна застосувати; – адаптуватися до швидкоплинних життєвих ситуацій, бути здатними інтегрувати нові ідеї, самостійно здобувати нові знання й уміло застосовувати їх на практиці для вирішення будь-яких життєвих і корекційно-педагогічних проблем; – бути комунікабельним; – вміти інтегрувати здобуті теоретичні знання та практичні вміння, зокрема: продуктивно працювати з інформацією, вміло її знаходити, узагальнювати й аналізувати, зіставляти з аналогічною, висувати гіпотези, робити узагальнення, висновки тощо.

Педагогічна освіта повинна бути спрямована на розвиток усіх цих компетентностей майбутніх корекційних педагогів. Для розв'язання проблеми створення інноваційних педагогічних технологій і дослідження засад їх реалізації ми спиратимемось на особливості та тенденції розвитку сучасної професійної освіти в умовах упровадження Болонської системи.

### **3.2. Характеристика модульної організації навчального процесу у вищій школі**

На сучасному етапі одне зі стратегічних завдань вищої освіти України спрямоване на необхідність упровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій. Департаментом вищої освіти МОН України запропоновано впровадження модульної технології навчання, яка визнана найоригінальнішою і найзмістовнішою серед тенденцій наукової розробки новітніх технологічних структур у сфері освіти.

Проблема впровадження технології модульного навчання висвітлена в роботах відомих учених (А. Алексюк, С. Батишев, М. Чошанов, П. Юцявічене, А. Чабан, Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, Дж. Расселл та ін.). Практичний досвід використання модульного навчання у вищій школі узагальнюють ряд дисертаційних досліджень, зокрема в професійній підготовці: педагогів (І. Бабин, І. Богданова, Л. Гранюк, О. Дубасенюк, З. Кучер, Г. Мельниченко, І. Мищук, Н. Шиян, В. Карпов, О. Проворова; економістів (К. Беркита, Г. Ковальчук, Г. Мороз, Т. Поясок та ін.); лікарів (Н. Іванькова); менеджерів (М. Вієвська); військовослужбовців (А. Комишан, Л. Стефан та ін.) та ін.

В більшості наукових джерел зазначається, що передумови виникнення модульного навчання склалися в ХІХ столітті, зокрема, 1869 року в Гарвардському університеті було запроваджено освітню програму, яка дозволяла студентам самостійно обирати навчальні дисципліни. На той час в усіх вищих навчальних закладах США діяла елективна схема, за якою студенти за власним бажанням обирали курси для досягнення певного

академічного рівня. Філософія нового підходу до організації освітнього процесу мала своїм підґрунтям позицію, згідно з якою людина знаходилась завжди в центрі навчання. Освітня діяльність розглядалася як цілісний процес, що триває все життя та не обмежується лише навчанням у навчальному закладі. Відтак, призначення університету полягало не тільки в передачі загальної кількості знань для здійснення певних видів діяльності, але й у розвитку творчого й інтелектуального потенціалу студента. Тому студент сам визначав, які знання й навички будуть корисними для майбутнього життя.

Першу школу-лабораторію було створено в 1896 році при Чикагському університеті. Її засновником став видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї, який критикуючи традиційне навчання, що, на його думку, ґрунтувалося на механічному заучуванні (зазубрюванні), висунув ідею «навчання через дію». Сутність нової освіти полягала у тім, що конструювання навчального процесу відбувалося через взаємне «відкриття знань» учителя та учня [233].

Концепція індивідуалізованого навчання, яка увійшла в історію як «батавія-план», була реалізована в 1898 році в США (м. Батавія). Весь час, відведений для навчання, розподілявся на два періоди: колективні заняття з учителем у першій половині дня та індивідуальні заняття з асистентом учителя – у другій половині дня. Впровадження цієї концепції дозволило підвищити якісні показники навчання.

У 1916 році на базі загальноосвітньої школи м. Далтон Х. Паркхерст випробувала нову освітню модель, яка отримала назву «дальтон-план». Сутність цієї моделі полягала в забезпеченні для учня можливості за власним бажанням і метою обирати режим відвідування занять із кожного навчального предмета. Індивідуальні завдання школярі виконували у спеціально обладнаних кабінетах-лабораторіях у сприятливий для кожного з них час та користуючись необхідними підручниками й обладнанням. У цей час викладачі консультували учнів та керували їх самостійною пізнавальною діяльністю. Для оцінювання навчальних досягнень використовувалася рейтингова система.



У межах експерименту в 1919-1920 роках в окрузі Віннетка (США) було впроваджено інтегровану модель «віннетка-план», що включала елементи «батавія-плану» та «дальтон-плану». Нова модель основну увагу та більшість часу відводила самостійній діяльності учня. У зв'язку з цим навчальний час поділявся на два періоди: перша половина дня відводилася на самостійну роботу школяра в зручному для нього темпі, друга – для колективної проектної роботи. Ця робота мала міждисциплінарний характер і ґрунтувалася на інтересах учнів, що сприяло розвитку індивідуальних здібностей кожного. Результат навчання визначався за якісним показником. Систематичне тестування виявляло ступінь наближення кожного школяра до запланованого результату та визначало рівень і необхідність допомоги дитині.

У 20-х роках ХХ століття російські та іноземні педагоги починають упроваджувати методи активного навчання. Радянські вчителі-новатори розробили нову модель навчання, що отримала назву «бригадно-лабораторний метод», який містив елементи «дальтон-плану» та методу проектів. Ця модель передбачала згуртування учнів у групи-бригади і спільне самостійне розв'язання ними конкретних завдань. Завдання містили список рекомендованої літератури, запитання й контрольні вправи. Виконавши завдання, бригада звітувала й отримувала колективну оцінку. Але в 1932 році постановою ЦВК СРСР «бригадно-лабораторний метод» був визнаний таким, що призвів до зниження якості освіти, і був заборонений.

У 30-х роках розпочинається критика індивідуалізованого навчання Дж. Дьюї. Знання учнів, набуті евристичним шляхом, виявлялися поверхневими і фрагментарними. Постала потреба в об'єднанні традиційних та інноваційних методів навчання. Альтернативою евристичному навчанню, що перебільшувало роль проблемно-пошукового методу та применшувало роль репродуктивного педагогічного підходу, став новий напрям, основоположником якого є Б. Скінер.

У 1958 році Б. Скінером була запропонована концепція «програмованого навчання». Сутність її полягала в поетапному засвоєнні простих операцій, які

учень повторював до безпомилкового виконання. Визначався рівень навченості дитини, а допомагали їй у цьому процесі запрограмовані підказки, що стимулювали правильну реакцію на відповідний стимул. Таким чином зберігався зручний для учня темп навчання, але фіксувався його зміст, розроблений педагогом. Недоліком цієї моделі навчання було те, що роль школяра обмежувалася вибором певної програми навчання.

У 60-х роках Ф. Келлер запропонував інтегровану освітню модель, що об'єднала концепцію програмованого навчання з педагогічними системами 20-х років. Вона отримала назву «план Келлера» і стала основою для формування модульної педагогічної технології. Курс навчальної дисципліни за «планом Келлера» розподілявся на кілька тематичних розділів, які студенти вивчали самостійно. Лекційний матеріал мав здебільшого оглядовий характер, а тому відвідування лекцій було не обов'язковим. До кожного розділу готувався спеціальний пакет, який містив методичні вказівки щодо вивчення тем і матеріали для самоперевірки й контролю. Студенти мали свободу вибору темпів і видів навчання. Перейти ж до вивчення наступного розділу можливо було тільки за умови засвоєння попередніх тем.

Таким чином, на початку 60-х років концепція «програмованого навчання» та інтегрована освітня модель «план Келлера» виступили передумовою для виникнення модульного навчання.

У наукових джерелах зазначається, що модульне навчання в сучасному його вигляді було запропоноване американськими педагогами С. Расселом та С. Постлетуейтом. В основу цієї педагогічної технології було покладено принцип автономних змістових одиниць, названих «мікрокурсами». Особливість «мікрокурсів» полягала у їхній здатності вільно поєднуватися в межах однієї або кількох навчальних дисциплін. Визначення змісту цих порцій навчального матеріалу залежало від конкретних дидактичних завдань, які ставив перед собою педагог. Ця методика була вперше реалізована в університеті ім. Д. Пердью, а згодом отримала розповсюдження в інших навчальних закладах США. На її основі з'явилися нові модифікації

(«навчальний пакет», «уніфікований пакет», «концептуальний пакет», «пакет пізнавальної діяльності», «пакет індивідуалізованого навчання»), які, узагальнивши педагогічний досвід їхнього впровадження, сформулювали єдине поняття – «модуль», що дало назву модульній технології навчання.

Зародження модульного навчання більшістю наукових джерел датується кінцем 60-х років ХХ ст. Воно зазнало швидкого розповсюдження в англomовних країнах, перш за все, в США, Англії та Канаді. Модульне навчання отримало міжнародне визнання, тому що найкраще відповідало вимогам нового часу. Його особливістю була здатність гнучко формувати з окремих автономних одиниць освітні програми, інтегрувати різноманітні види і форми навчання, вибираючи з них найвідповідніші для визначеної аудиторії слухачів. Кожен зі студентів отримував можливість самостійно працювати із запропонованою індивідуальною програмою в зручному для нього темпі.

Отже, ідеї модульного навчання беруть початок саме в працях Б. Скінера й отримали теоретичне обґрунтування та розвиток у роботах зарубіжних учених Дж. Расселла, Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід, К. Курха, Р. Оуенса. Лише в 70-х роках ХХ ст. Міжнародна організація праці замовила розробку модульної системи підвищення кваліфікації майстрів виробництва. До групи з розробки модульної програми було залучено й радянського дослідника Й. Прокопенка, але його узагальнюючі праці не стали відомими педагогічному науковому світу, з політичних мотивів модульне навчання не набуло популярності в СРСР.

Конференція ЮНЕСКО, що пройшла в Парижі в 1974 році, була поштовхом до впровадження модульних технологій, рекомендувала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [354, с. 16]. Цим вимогам саме й відповідало модульне навчання, що дозволяло гнучко будувати зміст із блоків, інтегрувати різні види і форми навчання, вибирати найбільш відповідні з них для певної аудиторії слухачів, які, в свою

чергу, мали можливість самостійно працювати із запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою у зручному для них темпі.

Лише з початком перебудови в радянській педагогіці з'являється інтерес до модульного навчання. Особливий внесок у розробку концепції модульного навчання був зроблений литовською дослідницею П. Юцявічене. Він полягає в поєднанні закордонного досвіду програмованого навчання, що базується на біхевіористській теорії оперантного навчання, з провідними розробками вітчизняної педагогіки і психології: асоціативно-рефлекторною теорією Ю. Самаріна й теорією поетапного формування розумових дій П. Гальперіна. Досвід П. Юцявічене був перейнятий її численними учнями і послідовниками. З 1994 року методика модульної системи освіти була схвалена Постановою Уряду РФ й рекомендована до впровадження в навчальних закладах.

З 90-х років модульна технологія навчання набула поширення в Україні. Дослідженням цієї проблеми займаються А. Алексюк, О. Киричук, В. Козаков, Н. Крюкова, І. Прокопенко, П. Сікорський, А. Фурман, Н. Шиян та ін. Українська педагогічна наука і практика суттєво збагатили концепцію модульного навчання, розкривши її нові можливості.

Модульне навчання відображає динаміку розвитку сучасних дидактичних теорій, синтезує в собі їхні особливості, що дозволяє вдало поєднувати різні підходи до відбору змісту і способів організації навчального процесу. Технологія модульного навчання узагальнює досвід інших теорій і концепцій навчання. Вона інтегрувала в собі все прогресивне з педагогічної теорії і практики, а саме збагатилася елементами програмованого навчання (В. Беспалько, Н. Талізїна, Ю. Машбиць та ін.), проблемного навчання (М. Махмутов, І. Лернер, В. Оконь та ін.), теорією укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв, В. Шаталов та ін.), формування системності знань (Л. Зорїна та ін.), диференційованого навчання (М. Шахмаєв, П. Сікорський, І. Осмоловська та ін.), теорією оптимізації навчання (Ю. Бабанський та ін.).

Від програмованого навчання модульне запозичило способи управління навчальним процесом. Зокрема, модульне навчання дозволяє

подолати фрагментарність програмованого шляхом створення цілісної наочної програми і проблемної подачі змісту в модулі, запозиченої з проблемного навчання. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якої відбивається в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання. Відведення більшості часу на самостійну роботу студентів і відсутність спілкування в модульному навчанні вдало компенсується нетрадиційними формами і методами активного навчання, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність та розвивати допитливість і формувати комунікативні навички.

Проаналізувавши різноманітні системи модульного навчання, А. Фурман, залежно від географії використання, змістових і структурних особливостей освітнього досвіду, виділив наступні підходи до організації модульної технології [444]:

– американський (Дж. Расселл, С. Постултуайт): визначає модуль як завершене 15 або 20-хвилинне заняття для великих, середніх і невеликих груп учнів за індивідуальною навчальною програмою. Кожен модуль має цілісний дидактичний зміст і характеризується організаційною різноманітністю. Такий спосіб навчання вимагає від учителя глибокого продумування змісту навчального матеріалу й диференційованого відбору методів;

– німецький (Х. Франк): розглядає модуль як програмно-змістову одиницю відносно завершеного циклу навчання. Кожен модуль має відповідні дидактичні цілі, форми, методи і засоби взаємодії вчителя й учнів. Базовою основою формування такого виду модульних програм є принципи, критерії і вимоги до відбору змісту конкретної навчальної дисципліни як заведеної сукупності змістових модулів. Усі модулі умовно розподілені на дві групи: ті, що відкривають курс, та ті, що продовжують попередні і є основою для вивчення наступних модулів. Після оцінки можливостей школи щодо переходу на нові програми, побудовані на модульній основі, здійснюється попередній аналіз і оцінка наслідків якості навчально-виховних завдань. Після реалізації нових модульних програм можливе незначне коригування окремих модулів;

– російський підхід до впровадження модульного навчання: ґрунтується на запровадженні нової структурно-організаційної моделі освіти. Є. Сковін запропонував організацію комплексу нових навчально-виховних закладів (початкова, середня і старша школа), що ефективно розв'язують соціально-освітні проблеми регіону. Такий підхід вимагає модернізації педагогічного процесу, організаційної і фінансово-господарської діяльності, а також оновлення системи управління;

– український (варіант І) був започаткований професором А. Алексюком як перша спроба практичного застосування модульного навчання студентів у педагогічному процесі ВНЗ України. У 1984-1990 навчальних роках на базі Київського державного університету імені Т. Шевченка було впроваджено модульно-тьюторську технологію навчання. Підсумком проведеної роботи стала публікація А. Алексюком праці «Педагогіка вищої школи». У ній з урахуванням історії розвитку української вищої школи було обґрунтовано принципи самостійної роботи студентів й індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, свободу вибору і варіативність тьюторських занять. Основою зазначеної освітньої технології є модульно-тьюторська програма, що являє собою цільову програму дій, банк інформації й методичне керівництво щодо досягнення висунутих дидактичних цілей. Роль педагога мінімізується і зводиться до консультативно-координуючої функції – ролі тьютора, тренера.

Зміст модуля складається з оглядово-настановчої лекції, далі йдуть індивідуальна самостійна робота студентів, консультаційний блок, а потім кілька групових тьюторських занять, на яких здійснюється контроль засвоєного студентами матеріалу. Тьюторське заняття за технологією професора А. Алексюка є серцевиною модульного навчання. Воно проводиться у групі з 10-12 студентів у певний час за сталим розкладом і нагадує семінарське заняття, але характеризується організаційною різноманітністю. У кожному тьюторському занятті використовується три-чотири види навчальної роботи, два з яких є постійними (невелика письмова робота і дискусія за змістом

вивчених джерел), інші – змінними (аналіз ситуацій, розв'язання педагогічних завдань, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо).

Отже, «модульно-тьюторське навчання в означеному варіанті – це комбінована система навчання, що обов'язково містить як підсистему адаптоване програмоване керівництво, найчастіше поєднане з підсистемою пізнавального самокерування з боку студентів. Системоутворювальним елементом є модуль, що дозволяє тому, хто навчається, активно й, по можливості, самостійно опановувати визначеною системою знань і вмінь, саме тією її частиною, яка потрібна для реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і студентом у процесі навчання» [8, с. 5-6];

– український (варіант II) був запропонований А. Фурманом як модульно-розвивальна експериментальна система навчання. Її сутнісними ознаками є: нерозривний зв'язок і єдність змістового й формального модулів, 30-хвилинний часовий відрізок організації навчального процесу (міні-модуль), чітка психолого-педагогічна спрямованість, змістова цілісність і логічна завершеність кожного міні-модуля, існування (залежно від віку) автономних, подвоєних і потроєних міні-модулів, відбір і поєднання способів навчальної діяльності на основі вимог принципу їхнього оптимального різноманіття і взаємодоповнення.

На нашу думку, доречно виділяти литовський варіант моделі модульного навчання, обґрунтований П. Юцявічене, яка розглядає системну цілісність педагогічної системи й цілеспрямованість адаптивної діяльності викладача і студента, лектора і слухача, за якої перші реалізують управлінську функцію, а інші – самоуправлінську. При цьому основним для визначення мети, змісту й методики цієї інноваційної системи є принцип модульності. Модуль визначається П. Юцявічене як блок інформації, що включає логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичне керівництво, які забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей.

Базові ідеї модульно-розвивального навчання, викладені А. Фурманом, включають наступні положення:

– модульно-рейтинговий підхід є цілісною освітньою технологією, зміст якої полягає в поєднанні двох педагогічних структур – модуля й рейтингу. Якщо модуль – відносно автономна одиниця змісту, що має бути засвоєна особою, яка навчається, то рейтинг – це місце її теоретичних і практичних здобутків серед інших осіб (студентської групи, класу, паралелі). Поєднання модуля й рейтингу створило завершену систему забезпечення інформування того, хто навчається, про шляхи формування компетентностей і нові гуманні способи діагностики його навчальних досягнень. Розробці модульно-рейтингової технології навчання у вищій школі присвячені праці Б. Свириди, О. Сидорко, Н. Шиян та ін.;

– кредитно-модульний підхід сформувався внаслідок інтеграційних процесів освітніх систем країн Західної Європи. Зазначений вид технології модульного навчання є специфічною моделлю організації навчального процесу у вищій школі, яка ґрунтується на поєднанні модульних педагогічних технологій та залікових освітніх одиниць – кредитів. Кредит – це умовна одиниця виміру трудомісткості певної частини програми вищої освіти. Один кредит складає 36 академічних годин навчальної роботи студента, включаючи аудиторні заняття, самостійну роботу, практичні заняття й семестровий контроль. Метою впровадження цієї системи є підвищення якості вищої освіти і забезпечення конкурентоздатності випускників у світовому освітньому просторі. Кредитно-модульна технологія є інтегративним продуктом усіх видів модульної освітньої системи й рейтингової оцінки навчальних досягнень, що застосовується у вищих навчальних закладах держав, які приєдналися до Болонської декларації. Відтак, у рамках Болонського процесу в Європі кредити використовують із метою обчислювання навчального часу, що потрібний на вивчення певного навчального матеріалу. Навчання за такими ознаками стало називатися кредитною системою навчання. Згодом сформувалася Європейська система трансферу кредитів (ECTS). Вважається, що забезпечення академічної мобільності учасників освітньо-наукового процесу можливе через запровадження системи кредитів, узгодженої з Європейською системою ECTS. Сьогодні у світовій системі вищої освіти найширше використовують різноманітні системи залікових одиниць



(ECTS — європейська система, USCS — американська система, CATS — британська система, UMAP — система країн Азії і басейну Тихого океану).

Відтак, існують різні підходи щодо тлумачення суті поняття «кредитно-модульна система». У більшості випадків кредитно-модульну систему характеризують як технологію навчання та в описах базуються на поняттях «кредитна технологія», «кредитна система».

Таким чином, основною ідеєю створення ECTS є розробка оптимальних засобів кількісного зіставлення програм навчання за різними спеціальностями, необхідних для здійснення інтеграції європейських національних освітніх систем у єдиний простір вищої освіти. Ця система спрямована полегшити порівняння навчальних досягнень студентів на основі узгодженої системи оцінювання (кредитів і оцінок) та технології інтерпретації національних систем вищої освіти. Вона призначена для визнання нашої освіти за кордоном та розширення мобільності студентів і привабливості європейської системи освіти. Але, по суті, ECTS не передбачає регулювання змісту, структури чи еквівалентності навчальних програм. Це є питаннями якості, які визначаються самими вищими навчальними закладами [267, с. 38]. Однак уведення ECTS системи вимагає розширеної характеристики структур і змісту навчальних програм, що може привести до обговорення цих питань на рівні факультету чи закладу.

У дослідженні О. Спіріна представлена характеристика трьох основних структурних елементів ECTS [410, с. 59]:

1. Інформаційне забезпечення, яке реалізується за допомогою інформаційного пакету, що включає навчальний план та програми курсів, кількість кредитів кожного курсу, систему оцінювання знань, шкалу оцінок ECTS і додаткові відомості. Інформаційне забезпечення має відповідати певним формальним вимогам, зокрема, програма курсу повинна містити опис змісту, бібліографії, вимоги до попередньої підготовки студента, мету і завдання курсу, число кредитів за успішно пройдений курс, методи навчання і форми самостійної роботи, контроль знань тощо. Реєстрація оцінювання

знань показує досягнення студентів до і після навчання за кордоном. Відповідний документ містить не лише кредити ECTS, а й рівень (курс), який відповідає місцевим умовам навчання, і шкалу ECTS-кредитів.

Поєднання місцевого рівня навчання (курсу) і ECTS-кредитів забезпечує якісну і кількісну характеристику програми навчання студента в іншому навчальному закладі.

2. Взаємна угода (зобов'язання навчальних закладів-партнерів та студентів), реалізація якої вимагає певної формальної процедури: студент заповнює стандартну заяву на прослуховування курсу в закордонному навчальному закладі, направляє її координатору ECTS, після чого заява і додаток (кількість, обсяг раніше прослуханих курсів та оцінки успішності) відсилається до закордонного університету. Угода на навчання включає програму навчання за кордоном та особисто підписується студентом і керівником навчального закладу до виїзду студента за кордон.

3. Використання системи кредитів, яка є теж формальною процедурою кількісного оцінювання виконаного студентом обсягу роботи під час опанування дисципліни або групи дисциплін.

Кредит у системі ECTS є числом від 1 до 60, яке відводиться розділам курсу. Кредити відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу, відносно загальної кількості роботи, необхідної для завершення повного року академічного навчання в закладі. Кредити враховують повне навантаження студента: аудиторну роботу, самостійну роботу, навантаження для виконання контрольних заходів, практику, атестації тощо [410, с. 60].

Кредити ECTS навчальне навантаження відображають відносно, вони визначають, яку частину від загального річного навчального навантаження займає один блок курсу. Навчальне навантаження на один навчальний рік за ECTS становить 60 кредитів.

Шкала оцінювання успішності студентів включає сім рівнів, є відносним (як і кредит ECTS) показником успішності. Шкала оцінювання розроблена для того, щоб допомогти навчальному закладу перенести оцінки, виставлені іншим навчальним закладом. Вона містить додаткові відомості про роботу студентів, а

не замінює загальні оцінки. Вищі навчальні заклади приймають власні рішення щодо використання шкали оцінювання у своїй власній системі [267, с. 60].

Українська вища освіта в розробці власної кредитної системи орієнтується на ECTS. У вітчизняному тимчасовому положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців [486] визначені відповідні основні терміни та поняття: кредитно-модульна система організації навчального процесу, заліковий кредит, модуль, змістовий модуль. Вітчизняна «кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)» [249].

Отже, процес становлення кредитно-модульної технології в Україні розпочався із приєднанням її до зазначеного міжнародного документу. Проблемам упровадження цієї системи навчання присвячені дослідження В. Журавського, М. Згуровського, В. Кременя, П. Сікорського, С. Смірнова, А. Фурмана, В. Чістохвалова, Н. Шиян та ін. [21; 39; 158; 267; 351; 389; 390; 397; 400; 443; 444].

Таким чином, модульне навчання у своєму розвитку пройшло декілька етапів, кожен з яких характеризується власним історичним надбанням і змістовим навантаженням. На сучасному етапі розвитку педагогічних технологій модульне навчання є однією з основних засад інтеграції знань та стратегії розвитку особистості.

Інтерес різних дослідників до модульного навчання зумовлений прагненням досягнути різноманітних цілей. Одні (Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід та Дж. Расселл) прагнули досягти зручного темпу навчання, що дозволить вибрати відповідний для конкретної особи спосіб; інші (Дж. Клінгстед, С. Курх) – допомогти тим, хто прагне навчатися, визначити свої сильні та слабкі сторони, дати можливість тренуватися самим, використовуючи корекцію модулів; треті (В. Гарєєв, Є. Дурко, С. Куліков, Р. Оуенс) – інтегрувати різні методи і форми навчання; четверті (В. Закорюкін, В. Панченко та ін.) – гнучко будувати зміст навчання зі сформованих одиниць навчального матеріалу; інші (І. Прокопенко,

М. Чошанов, П. Юцявічене та ін.) – досягти високого рівня підготовленості до професійної діяльності; В. Коропов, М. Катханов, М. Анденко та ін. – встановити міждисциплінарні зв'язки та вирішити проблеми взаємодії між спеціальними кафедрами вищої школи; А. Алексюк, М. Міронова, В. Пасвянськене, М. Тересявічене, А. Фурман, Н. Шиян та ін. – систематизувати знання і уміння з навчальних дисциплін.

Отже, метою модульного навчання є створення найбільш сприятливих умов розвитку особи шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування до індивідуальних потреб, рівня базової підготовки та інтеграції професійних знань за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою. Використання зазначеної технології дозволяє розв'язати наступні педагогічні завдання:

- працювати студенту в зручному режимі, обираючи при цьому відповідний спосіб навчання;
- використовувати різні методи і форми навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студента;
- самостійно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою в зручному темпі;
- активізувати потенційні можливості та визначати слабкі й сильні сторони;
- управляти процесом навчання у режимі зворотного зв'язку між початковим, проміжним та кінцевим етапами, досягаючи цілей навчання;
- покращити якість освіти й досягти високого рівня підготовки до професійної діяльності;
- покращити взаємодію міждисциплінарних зв'язків у вищій школі;
- систематизувати та узагальнювати знання й уміння студентів із дисциплін певного циклу професійної підготовки та врахувати їх наступність.

Акцентуючи увагу на перевагах модульного навчання та необхідності вивчення особливостей реалізації цієї технології в процесі підготовки логопедів, слід зазначити, що модульне навчання – сукупність педагогічних умов, визначальний підбір і компоновка на модульній основі змісту, форм,

методів і засобів навчання, що забезпечують комфортні суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і студентів в процесі досягнення ефективного результату в засвоєнні наукових знань, інтеграції складових професійної підготовки і формуванні фахових і особистісних якостей майбутніх спеціалістів.

Теоретичний аналіз наукових концепцій щодо впровадження модульної технології в систему професійної підготовки дефектологів дозволяє виділити особливості модульного навчання: – обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи та наочне їх представлення в модульній програмі й модулях; – чітке структурування змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом та системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволяє корегувати процес навчання; – варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і потреб студентів. Технологічність модульного навчання визначається через: – структурування змісту навчання; – чітку послідовність пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів управління навчальним процесом) у формі модульної програми; – варіативність структурних організаційно-методичних одиниць.

Таким чином, модульне навчання засноване на діяльнісному підході та принципі свідомості навчання (усвідомлюється програма навчання і власна спрямованість навчання), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі та модулям, що є ознакою високої технологічності.

Різні підходи щодо розуміння цілей модульного навчання об'єднують єдина головна мета – створення гнучких освітніх структур як за змістом, так і за організацією навчання, які гарантують задоволення актуальних потреб, що визначають вектор нового, виникаючого інтересу (К. Вазіна).

Центральним поняттям теорії модульного навчання є поняття модуля. Не дивлячись на достатню зрілість модульного навчання як у змістовому, так і у віковому аспекті, досі існують різні точки зору на розуміння модуля та

технологію його побудови у плані як структуризації змісту навчання, так і розробки системи форм і методів навчання.

Особливий інтерес становить еволюція поняття «модуль», аналіз якого дозволяє прогнозувати сучасні концепції, методичну основу та підходи технології модульного навчання. На початковому етапі впровадження модульного навчання в освітню систему США і Англії до поняття модуля входив певний набір навчальних матеріалів, що, на думку П. Юцявічене, ототожнюється з методом навчання «пакет» [477]. При подальшому розвитку модульного навчання А. Гуцинськи у поняття модуль включає «выражение самостоятельной группы идей (знаний), которые передаются по дидактическим каналам, соответствующим природе знаний» [498, с. 56]. Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід розуміють модуль як формування самостійної планованої одиниці навчальної діяльності [496]. Приблизно такої ж точки зору дотримуються В. Гараєв, С. Куліков, Є. Дурко, вкладаючи у поняття модуль загальну тему навчального курсу або актуальної наукової проблеми [83].

Слід зауважити, що на сучасному етапі під поняттям «модульна система» традиційно розуміється технологія навчання у ВНЗ, що охоплює зміст, форми та засоби навчання, форми контролю якості знань, умінь і навчальної діяльності студентів, за якою модуль є завершеною частиною розділу або теми навчальної дисципліни, сукупністю теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення. Необхідним компонентом вказаного забезпечення є відповідні форми контролю, такі як поточний рейтинговий контроль та підсумковий рейтингово-екзаменаційний контроль [409, с. 43]. Відповідно до існуючої модульної технології на окремі модулі поділяється певна навчальна дисципліна, і викладач або кафедра мають можливість упроваджувати модульну систему навчання ізольовано, відносно незалежно від того, чи впроваджується ця система для інших дисциплін, що вивчаються студентами

однієї й тієї ж спеціальності. Такий підхід є достатньо гнучким з огляду на нерівномірність переходу до навчання за модульною системою.

Аналогічно до поняття модуля трактується термін «змістовий модуль», визначений тимчасовим Положенням. У вказаному Положенні вводиться два терміни: «модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу», та «змістовий модуль – це система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові [249]». Поряд із цим вказується, що навчальна дисципліна формується як система змістових модулів, об'єднаних у блоки змістових модулів – розділи навчальної дисципліни.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття модульного навчання у професійній освіті, можна виділити наступні концепції щодо освітньої трансформації цього визначення, зокрема: модульна система освіти – МСО, модульна технологія організації освіти, модульна система вищої освіти, рейтингова інтенсивна технологія модульної освіти – РІТМ, проблемно-модульне навчання, модульно-блочна система, технологія модульного навчання – ТМН, кредитно-модульне навчання та ін. [83, с. 121].

Відтак, модульне навчання можна визначити як ефективний підхід професійної підготовки дефектологів, при якому: студент самостійно працює з навчальною програмою, що подається у вигляді модулів; зміст і процес засвоєння модулів адаптуються до індивідуальних можливостей та потреб студентів; управління процесом навчання відбувається в режимі зворотного зв'язку між початковим, проміжним та кінцевим етапами для орієнтації на досягнення цілей навчання; взаємодія між викладачем і студентом будується на партнерській основі.

Можливі різні способи реалізації цих підходів у педагогічній практиці. Робота за модульною системою передбачає глибоке і детальне опрацювання відповідної навчально-методичної документації, перш за все, програми курсу. Основним засобом реалізації модульної програми у навчальному процесі є навчальний елемент. Навчальний елемент – це

автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння деякої елементарної одиниці знань або умінь, що використовується для самонавчання або навчання під керівництвом викладача. При створенні навчальних елементів необхідно так визначати їх зміст, щоб кожен з них неодмінно являє собою закінчену одиницю діяльності, важливу для майбутнього фахівця. Структура навчального елемента (модуля знань), як правило, наступна: – мета вивчення; – обладнання, матеріали і допоміжні засоби (що необхідно для роботи з навчальним елементом); – навчальні елементи і матеріали (навчальні посібники); – зміст навчального елемента (навчальний матеріал); – перевірка досягнень. Виконуючи перевірку своїх досягнень, студент з'ясовує, наскільки добре він засвоїв матеріал, виявляє пропуски в своїх знаннях. Необхідно організувати чітку систему контролю за допомогою тестування, яка допускає проміжний контроль кожного модуля і підсумковий за всіма модулями (навчальними елементами).

Таким чином, при професійній підготовці студентів у педагогічних вузах модульне навчання слід розглядати як сукупність педагогічних умов, визначальний підбір на модульній основі змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують комфортні суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і студентів у процесі досягнення ефективного результату в засвоєнні наукових знань і формуванні професійних та особистісних якостей майбутніх дефектологів. Під модулем слід розуміти відносно самостійну цілісну організаційно-змістову одиницю навчальної програми професійно орієнтованих дисциплін. Модуль складається з компонентів, які є структурними елементами модульної програми дисципліни та обумовлюються її змістом. Мета модуля як структурної одиниці робочої програми дисципліни полягає у створенні умов для засвоєння студентами наукових знань, умінь і навичок, а також формування професійних та особистісних якостей, необхідних для майбутньої професії. Методологічною основою модульного навчання є психологічна готовність, педагогічна майстерність, програмне і дидактичне забезпечення, педагогічні дослідження (діагностика і моніторинг).



Модульна технологія дозволяє реалізувати наступні принципи навчання: доступність; оперативного взаємозв'язку; динамічність; технологічність; гнучкість. Застосування модульного навчання, як один із варіантів інноваційних технологій, засновано на гуманістичних ідеях і принципах, за допомогою яких реалізується особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки фахівців педагогічної галузі.

Відтак, модульне навчання дає можливість сформулювати ряд професійних завдань, які необхідно вирішувати при підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів та гармонійному розвитку особистості студентів у цілому: – стимулювати навчально-пізнавальну активність студентів, організувати пізнавальну діяльність з оволодіння професійними науковими знаннями, уміннями та навичками; – сприяти інтеграції складових професійної підготовки; – створити умови для розвитку інтеграційного та цілісного мислення, пам'яті, творчих уподобань і здібностей студентів з урахуванням індивідуальних особливостей.

### **3.3. Сучасний зміст і стан використання модульної технології у навчальному процесі ВНЗ**

Для повного та об'єктивного аналізу сутності модульної системи навчання необхідно визначити провідні принципи, на яких вона функціонує. Зокрема, в Тимчасовому положенні про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу визначається *принцип модульності*, який означає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента [419].

Обґрунтування принципів, на яких ґрунтується модульне навчання, було розпочато А. Гучинськи, Б. Голдшмідт та М. Голдшмідт, суттєво розвинено і доповнено П. Юцявічене, А. Алексюком, А. Фурманом, Т. Шамовою тощо. В

педагогічній літературі зазначається, що ці принципи виступають в якості основних і допоміжних, які можна об'єднати у відповідні групи.

Центральним принципом модульного навчання, на думку П. Юцявічене, є принцип модульності, який виявляється в організації навчального процесу за окремими функціональними вузлами, завершеними блоками інформації, модулями, які чітко структуровані, об'єднують зміст, форми і методи роботи педагога і студента або існують самостійно, проте окремий модуль достатньо автономний, складається з конструктивних елементів, які легко видозмінюються [475, с. 69-72]. Кожний модуль спрямований на досягнення як окремих дидактичних цілей, так і інтегрованої дидактичної мети. За Ф. Келлером, принцип модульності реалізується шляхом поділу навчального матеріалу на окремі «вузли» чи «навчальні блоки» [499, с. 56]. А. Гучинський вважає, що в основі принципу модульності лежить передача навчального матеріалу дидактичними каналами [498, с. 12]. На думку Дж. Рассела, модуль будується з окремих елементів, які відповідають інтегрованій дидактичній меті [502, с. 52]. У дослідженнях С. Нікуліної та групи авторів проаналізовані наступні основні визначення принципу модульності: системний підхід до побудови курсу і визначення його змісту, а також забезпечення методично правильного узгодження всіх видів діяльності в процесі навчання всередині кожного модуля і між ними (В. Горєєв); нейрофізіологічна основа пізнавальної діяльності, яка полягає в системному квантуванні та «стисканні» навчальної інформації, збільшенні дидактичних одиниць, формуванні системних знань учнів (М. Чошанов); організація засвоєння знань логічно завершеним блоком навчального матеріалу із структурованим змістом, цілісним навчальним процесом і дотриманням кібернетичних вимог до нього (П. Сікорський); по дрібненні інформації на модулі, тобто на певні дози, які сприяють не тільки кращому її засвоєнню, але й зумовлюють керованість, гнучкість і динамічність процесу навчання (Ю. Тимофєєва); поділ навчального матеріалу на окремі логічно завершені блоки (модулі) (Е. Попов); поділ навчального матеріалу на частини (автономні порції), адаптовані до інтелектуальних особистих можливостей учня, що дозволяє йому більш

самостійно працювати над пропонованою індивідуальною навчальною програмою (А. Фурман). Основа модульного принципу, за А. Алексюком, – єдність змістового і процесуального аспектів навчання на основі розподілу курсу на модулі – самостійні частини навчального процесу, що містять, одне або кілька фундаментальних понять, явищ, законів, принципів [10; 500].

Дещо ширше пояснюють цей принцип О. Огнев'юк, А. Фурман, виокремлюючи в організації навчального процесу завершений функціональний цикл навчального, виховного і освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості [260].

Таким чином, розподіл навчального матеріалу на модулі в процесі організації модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін у процесі підготовки дефектологів повинен здійснюватися за умови цілісності змісту окремих розділів, до яких уходять певні логічно взаємопов'язані теми.

З огляду на те, що «принципи ... відображають дидактичні закони і закономірності [6, с. 396]», розробка та ефективне впровадження нових технологій навчання можливі лише за умови дотримання дидактичних принципів. Отже, на сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи під час визначення методологічних аспектів упровадження нових технологій слід орієнтуватися не на заміну традиційних дидактичних принципів новими, а на перегляд і наповнення їх новим змістом з метою конструктивного використання в змінених умовах [258, с. 24].

Серед загальноприйнятих дидактичних принципів організації модульного навчання слід виділити наступні: науковість та доступність, наступність, систематичність, системність, перспективність і наочність [324], принцип виховуючого навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип педагогічної обґрунтованості обсягу навчального матеріалу [6, с. 404].

Принцип *системності* модульного підходу є одним з основних принципів та полягає в єдності теоретичної, практичної, самостійної та науково-дослідних складових діяльності студента. Кожна складова наповнена певними дидактичними елементами для забезпечення формування системи

пізнавально-професійних умінь і навичок на основі необхідного і достатнього знання, без якого ні модуль, ні дисципліна в цілому існувати не можуть.

Принцип системності Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова трактують як цілісний педагогічний (освітній) процес взаємодії його учасників на основі співробітництва між собою, навколишнім середовищем, що спрямований на формування та розвиток особистості [461, с. 9].

Визначальними у реалізації принципу системності в педагогічних системах Ф. Корольов вважає його характеристики, що мають реальний (за походженням), соціальний (за субстанційною ознакою), складний (за рівнем складності), відкритий (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічний (за ознакою мінливості), цілеспрямований (за наявністю цілей), самокерований (за ознакою керованості) характер. За умови цілеспрямованості та динамічності реалізуються ще й розвивальні властивості [461, с. 9]. Конструювання модульної програми, модульного курсу і визначення змісту модулів повинно бути на основі системного підходу (Р. Гуревич, В. Гарєєв).

Таким чином, принцип системності модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін у процесі підготовки логопедів визначається рівнем цілісності (якості) системи, який залежить від: цілеспрямованості (підпорядкованості всіх елементів основній дидактичній меті); змістовності компонентів системи; взаємозв'язку всіх елементів системи; активності та повноти функціонування всіх суб'єктів системи на основі дієвості її дидактичних елементів.

Принципу системності модульного підходу підпорядковується принцип *проектування* змісту та навчальної діяльності. Аналіз досліджень В. Беспалька, В. Гузєєва, О. Дахіна, Г. Ковальчук, С. Сисоевої показує, що основою ефективною педагогічної технології є проектування як процесу навчання, так і формування особистості студента, оскільки це гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності педагога.

Наступним принципом модульного навчання є принцип проектування, який пов'язаний із тим, що в педагогіці моделюють як зміст освіти, так і способи навчальної діяльності. В теорії педагогічного проектування, зазначає

О. Дахін, виділяють: 1) прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів та конкретизації цілей; 2) концептуальну модель, що ґрунтується на інформаційній базі даних і програмі дій; 3) інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання навчальної діяльності; 4) модель моніторингу для створення механізмів зворотного зв'язку і способів корегування можливих відхилень від планованих результатів; 5) рефлексивну модель, яка створюється для розв'язування непередбачуваних та неочікуваних ситуацій [107, с. 62-67].

Таким чином, принцип проектування навчальної діяльності у процесі навчання професійно орієнтованих дисциплін майбутніх дефектологів повинен реалізуватися в наступних напрямках: 1) розробки змісту та засобів аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів; 2) створення умов для науково-дослідної роботи студента на основі відбору змісту професійно орієнтованих дисциплін та засобів їх опанування; 3) планування та проектування певного рівня досягнення знань та вмінь, що реалізується самим студентом в індивідуальному темпі та порядку. Змістове проектування охоплює напрями, концепції, ідеї, теорії, закони, явища, поняття, факти, які визначають цілісність тематичної структури дисципліни, що вивчається.

В основі принципу *гнучкості* модульного підходу є відносна незалежність, відкритість, ієрархічність, різноманітність структурних елементів та їхнього змісту в науково-методичній цілісності модулів, можливості легкого пристосування змісту навчання до індивідуальних особливостей студентів та їхнього базової підготовки. Принцип гнучкості вимагає конструювання модулів таким чином, щоб можна було легко забезпечити можливість адаптації змісту навчання до індивідуальних потреб студента; при цьому можлива як структурна гнучкість за рахунок зміни структури модуля, так і змістова гнучкість – зміна змісту навчання (П. Юцявічене). Реалізуючи принцип гнучкості, М. Чошанов розрізняє структурну, змістову і технологічну гнучкість. Структурна гнучкість забезпечується гнучким розкладом уроків, ступінчастістю проблемно-

модульної програми, мобільністю структури проблемного модуля. Змістова гнучкість базується на блочно-модульному принципі побудови навчального матеріалу й відображається в можливості диференціації й інтеграції змісту навчання. Технологічна гнучкість забезпечує процесуальний аспект проблемно-модульного навчання, який включає варіативність методів навчання, гнучкість системи контролю й оцінки знань, індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів (М. Чошанов) [459]. Принцип гнучкості, як відзначає В. Чернілевський, торкається структурного, змістового та технологічного аспектів навчального процесу. Структурна гнучкість, за В. Чернілевським, виявляється у зміні кількості, структури та послідовності опанування модуля. Змістова гнучкість відображається в диференціюванні змісту навчання, технологічна – у варіативності методів, засобів навчання та мобільності контролю та оцінки [456, с. 195]. Отже, відповідно до принципу гнучкості технології модульного навчання зміст навчання і шляхи засвоєння знань і набуття професійних умінь і навичок відповідають потребам, інтересам особистості (Ю. Тимофєєва).

Принцип *індивідуалізації* модульного навчання, як і попередній, зорієнтований на здобуття професійної компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей студентів шляхом індивідуалізації навчання за змістом, темпом і способом, причому, воно відбувається насамперед шляхом самостійного навчання (П. Сікорський, Н. Корсунська).

Таким чином, реалізація принципів гнучкості та індивідуалізації в організації модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін у професійній підготовці дефектологів повинна враховувати: 1) базову підготовку та індивідуальні здібності, цілі навчання на основі початкової діагностики; 2) індивідуальну побудову структури навчання певного модуля; 3) індивідуальний темп засвоєння матеріалу модуля (методична частина модуля будується на основі гнучкої індивідуалізації); 4) обов'язковий контроль та самоконтроль після досягнення певного рівня та мети навчання.

Принцип *дієвості та оперативності* знань, уперше сформульований П. Юцявічене, виявляється не лише в опануванні знань, а й в оволодінні способами їх добування, що може бути використано в подальшій навчальній та професійній діяльності [476, с. 227]. Головним завданням у реалізації принципу дієвості та оперативності знань В. Шадриков вважає навчити людину досягати мети діяльності за допомогою певних виконавчих дій [460, с. 37]. У реалізації цього принципу А. Фурман передбачає спільну полілогічну освітню діяльність учителя і учнів, метою якої є здобуття й поширення етнонаціонального й загальнолюдського досвіду; предметом – єдність осмислених і внутрішньо збагачених ментальними характеристиками знань, норм і цінностей; провідним мотивом – самореалізацію особистості в ході неперервної розвивальної взаємодії та самостійної пошукової активності; засобом – культурні знаки, символи й вартісні продукти матеріальної й духовної діяльності людини; наслідком – психосоціальне (моральне і духовне також) зростання індивідуальності [443, с. 167]. Принцип дієвості та оперативності знань, на думку О. Попович, реалізується ефективно тоді, коли ті, хто навчаються, самостійно вирішують завдання, виявляють ініціативу, винахідливість, здатність використовувати знання у ситуаціях, відмінних від тих, у яких вони набувалися [348, с. 47].

Таким чином, навчальний зміст лише тоді усвідомлено засвоюється, коли він стає предметом активних дій студента, причому не епізодичних, а системних. Суттєвим у реалізації принципу дієвості та оперативності знань, на наш погляд, є зміщення акцентів з опанування навчальної програми на створення, проектування індивідуальної програми учіння самим студентом відповідно до особистісно значущих цілей, орієнтирів, можливостей та професійних переваг.

В організації модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін у професійній підготовці студентів-дефектологів ми виходили з інтегративно-діяльнісного підходу. Він передбачає індивідуальну організацію та вибір ступеня складності навчально-пізнавальної діяльності кожного студента у модулі на основі декількох етапів. Кожен із них

передбачає опанування навчального матеріалу модуля з використанням дієвих дидактичних засобів різного рівня складності та обов'язкове залучення студентів до волонтерської корекційної роботи (розробка та реалізація індивідуальних корекційних програм під керівництвом викладачів) з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями. Навчальний елемент модуля повинен містити в собі як порцію навчальної інформації, так і її методичне забезпечення або інструментарій, тобто алгоритм діяльності студентів і методичного керівництва з боку викладача (майстра) (О. Сергєєв, В. Монахов та ін.). Такий вибір, на наш погляд, відповідає цілям, здібностям та меті підготовки кожного студента, оскільки, як зазначає В. Зінченко, нікого нікому не можна навчити, можна лише самому навчитись [136, с. 186].

Наступний принцип – *усвідомленої перспективи*, за П. Юцявічене, спрямований на глибоке розуміння тими, хто навчається, близьких, середніх та віддалених цілей (перспектив) пізнавальної і практичної (стимулів) освітньої діяльності [476, с. 55-65]. Тобто, кожний студент повинен брати активну участь у власній освіті, тоді знання стануть потрібні, підсилиться мотивація навчання і ефективність засвоєння знань, іншими словами, цей принцип лаконічно відображається гаслом маніпулятивної педагогіки (М. Монтесорі): «Допоможи собі сам» (П. Юцявічене, Т. Шамова).

Відтак, реалізація принципу усвідомленої перспективи у процесі модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін студентами-дефектологами передбачає такі складові: знайомство студентів на початку вивчення кожної дисципліни з освітньо-кваліфікаційними вимогами до знань та умінь; тест-контроль вхідного рівня знань; знайомство студентів з навчально-виховними цілями модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін, які студент повинен зрозуміти та усвідомити як особистісно значущий та очікуваний результат; знайомство студентів з організацією модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін у педагогічних університетах (структурою, змістом та формами навчання); ознайомлення з системою досягнення результатів та



оцінювання власних знань самим студентом (вихідний контроль знань здійснюється як щодо кожного модуля, так і дисципліни в цілому).

Принцип усвідомленої перспективи дозволив увести базовий рівень змісту модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін. Диференціація рівнів здійснена за рахунок розробки завдань різного рівня складності. Більш високі рівні є особистою справою студента та, відповідно, оцінюються більш високими балами. Отже, відбувається реалізація принципу ефективного контролю (вхідного, проміжного і вихідного) засвоєння знань, умінь і навичок, який реалізується, в основному, методом тестування і рейтингової системи оцінювання знань та умінь, хоча паралельно використовуються усне опитування, письмові роботи, заліки, іспити тощо (А. Алексюк, Е. Попов, П. Сікорський, П. Юцявічене).

Змістовим доповненням і логічним продовженням попереднього є принцип *диференціації та індивідуалізації навчання*, який передбачає наявність і потребу врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, зокрема різного темпу просування в навчанні, різного рівня сформованості знань, умінь, інтелектуальних навичок [460, с. 83].

Оскільки будь-яка кредитно-модульна технологія передбачає свободу вибору індивідуальної траєкторії навчання, то реалізація принципу диференціації та індивідуалізації має першочергове значення для ефективного функціонування такої технології.

Принципи *добору змісту навчального матеріалу* для кожної спеціальності, зокрема: принцип пріоритету розвивальної функції навчання, принцип диференційованої реалізованості, принцип інформаційної ємності й соціальної ефективності, принцип діагностико-прогностичної реалізованості, модульний принцип добору змісту, принцип концентризму, принцип гуманізації та гуманітаризації освіти [65]; науковість, орієнтація на сучасні наукові та практичні досягнення, розгляд навчального предмета з позицій його історичного розвитку як науки, теоретична повнота, доступність і практична значущість навчального матеріалу [407, с. 121-123].

Серед основних слід виділити *принцип міцності знань, професійних умінь, інтелектуальних навичок розумової праці*, який передбачає необхідність організації ефективної системи виявлення результатів навчання в «ході поточного, проміжного, підсумкового контролю на кожному етапі навчання [82, с. 24]». Науковці й практики підтверджують ефективність використання у ВНЗ рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів [6, с. 490; 208, с. 34; 244, с. 69; 355; 392 с. 355].

Не менш важливим є *принцип актуальності знань і професійних умінь*, який передбачає насамперед орієнтацію на новітні наукові досягнення, актуальні та перспективні потреби ринку праці щодо рівня кваліфікації спеціалістів, забезпечення педагогічних умов організації навчання та неперервного підвищення кваліфікації протягом життя.

Наступні принципи відображають вихідні положення щодо процесу, організації та технологій модульного навчання. Зокрема, принцип *паритетності* виражає собою рівність і співробітництво студента і викладача (майстра) в навчальному процесі, коли реалізується ситуація суб'єкт-суб'єктної взаємодії та домінує творчий (продуктивний) тип навчального процесу над репродуктивним (пояснювальним) і викладач (майстер) виступає не тільки як «джерело» знань і досвіду професійної діяльності, але й як організатор, координатор, консультант, помічник і натхненник творчої діяльності учнів (П. Юцявічене). Принцип паритетності в модульному навчанні студентів професійно орієнтованих дисциплін передбачає максимальну активність як педагога, так і студента. Перший реалізує її на індивідуально-груповому рівні, виявляючи консультативно-координаційну функцію, другий – у максимальній індивідуальній активності в процесі опанування модуля. Реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі стала основою принципу паритетності. Як зазначають А. Алексюк, В. Бондар, С. Миронова, Д. Чернілевський, О. Попович, найбільша ефективність навчального процесу досягається за умови

максимально самостійної активності того, хто навчається, а педагог при цьому виконує консультативно-спрямовуючу (тьюторську) функцію.

Організація модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін майбутніми дефектологами передбачає поєднання різних форм спілкування викладача зі студентами. Викладач спілкується зі студентами як через модулі, зміст яких представлено у вигляді закінчених самостійних комплексів, так і безпосередньо – з кожним студентом індивідуально. Такий підхід сприяє створенню суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом на основі спільного пошуку оптимального вибору форм, методів та засобів навчання. Проте більшу частину часу кожний студент працює самостійно, навчається цілевизначенню, самоплануванню, самоорганізації, самоконтролю і самооцінці своєї діяльності. Відтак, кожний студент може об'єктивно визначити рівень своїх знань та вмінь, побачити їх недостатність. Через модулі педагог керує навчально-пізнавальною, самостійною та індивідуальною діяльністю студентів, проте таке управління, на нашу думку, є більш толерантним та сприятливим для формування паритетних відносин викладача та студентів.

*Принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі* є логічним продовженням попереднього. В умовах упровадження кредитно-модульної системи цей принцип набуває особливого значення [408, с. 127]. Обсяг годин на самостійну роботу студента при вивченні більшості дисциплін значно зростає – від  $\frac{1}{3}$  до  $\frac{2}{3}$  загального обсягу. Тому від викладача вимагається переорієнтувати процес навчання на зменшення інформативної складової в процесі формування знань – перенести акцент у своїй діяльності з їх «транслявання» на розробку навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів, надання їм консультацій та допомоги, формування вмінь і навичок самостійної професійної підготовки. Доцільним вбачається перегляд структури навчальних занять із метою зменшення лекційного навантаження, виокремлення та збільшення частки самостійної роботи під час проведення практичних, лабораторних робіт, розробки корекційних програм, індивідуальних науково-дослідних завдань тощо.

Принцип забезпечення *дидактичної* мети полягає в підпорядкуванні всіх елементів модуля комплексній дидактичній меті. До найбільш перспективних навчальних цілей Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова відносять формування пізнавальних, діяльнісних умінь, вміння жити в ладу з самим собою та іншими людьми. Вміння вчитися формує інтелектуальну, інформаційну, дослідницьку культуру та культуру самоорганізації в соціумі. *Діяльнісний підхід* є основою виховання професійної компетентності, яка дає можливість знаходити розв'язки у різноманітних ситуаціях, часто нестандартних, якостей лідера – професіонала спеціально педагогічної галузі (дефектолога), який вміє бачити проблему, аналізувати її, використовувати знання на практиці та організовувати корекційний процес для її вирішення. Вміння жити в ладу з самим собою сприяє саморозвитку особистості через підвищення мотивації до пізнання, духовних потреб, власної індивідуальності, розвитку професійної рефлексії. Виховання умінь співіснування ґрунтується, найперше, на розумінні іншої людини, ставленні до неї як до цінності [461, с. 27-34]. За А. Бандурою, для досягнення ефекту мотивації необхідні знання, як досягти результату, а цілі якраз дають такі стандарти. У зв'язку з цим, цілі процесу навчання повинні бути: конкретними, а не розпливчатими, щоб можна було до них прагнути; важкими у виконанні, однак досяжними, щоб вони спонукали багато працювати, але не почувати себе збентеженим, якщо їх не досягли; найближчими, або «тут і зараз», а не у віддаленій перспективі простору і часу, щоб можна було через конкретні дії їх досягти; самостійно, а не ким-небудь визначеними, щоб можна було нести відповідальність за просування до обраної мети; зростаючими, або такими, що складаються з малих, поетапно досяжних допоміжних цілей (а не єдиної загальної, стабільної величини), щоб досягнення кожної з них приносило задоволення і сприяло б досягненню допоміжних цілей й, окрім цього, щоб можна було спокійно ставитися до випадкових невдач [488, с. 469]. Реалізація принципу забезпечення дидактичної мети в процесі модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін майбутніх дефектологів базується на ієрархії цілей

навчання, які наочно взаємопов'язані у вигляді «піраміди цілей» П. Юцявічене [475, с. 87]. Цей принцип визначає, що комплексна дидактична мета з вивчення модульної програми об'єднує інтегровані дидактичні цілі, реалізацію кожної з яких забезпечує конкретний модуль, а кожна інтегральна мета, в свою чергу, складається із часткових дидактичних цілей, яким у модулі відповідає один навчальний елемент (П. Юцявічене).

Отже, верхівку піраміди займає комплексна дидактична мета – ціль-вектор, яка визначає спільну діяльність педагога і студента у напрямку формування професійної підготовки студентів педагогічних університетів на основі особистісного зростання кожного студента. Складовими комплексної дидактичної мети є пізнавальні цілі – опанування навчального матеріалу курсів професійно орієнтованих дисциплін та розвивальні цілі – розвиток адаптаційних можливостей студентів на ринку праці та попиту через самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію, враховуючи індивідуальні особливості та рівень підготовки кожного студента на основі пізнавально-діяльнісного підходу. Саме комплексна дидактична мета стала визначальною в структуруванні модульної програми та об'єднала інтегруючі дидактичні цілі, що знаходяться посередині піраміди. Інтегруючі цілі визначаються необхідністю формування креативного, творчого мислення майбутніх логопедів в умовах педагогічних університетів у наступних напрямках: медико-біологічної, загальної та спеціальної педагогічної підготовки, знань загально та спеціально психологічної, логопедичної, соціально-правової, діагностичної, корекційної та ін. Кожна інтегруюча мета визначає зміст і обсяг модуля дисципліни або системи професійної підготовки фахівця.

Таким чином, педагогічні технології модульного навчання професійно орієнтованих дисциплін повинні бути засновані на діагностичному цілепокладанні – формуванні точних, реально досяжних і вимірюваних цілей навчання, які дозволяють однозначно робити висновок про ступінь їх реалізації і побудувати цілком визначений дидактичний процес, який гарантує їх досягнення за певний проміжок часу (Р. Петрунєва, І. Сеновський); цілі в

модульному навчанні повинні формулюватися в термінах методів діяльності (розумової або практичної) і способів дій (П. Юцявічене, П. Сікорський, Ю. Тимофєєва та ін.); навчання повинно вестись за принципом послідовного засвоєння студентами навчальних елементів і модулів, а перехід до наступного модуля повинен здійснюватися тільки після засвоєння попереднього, причому, кожним студентом індивідуально (Ю. Балашов, В. Рижов, В. Смущенко та ін.).

З вище сказаного витікає *принцип гуманізації*, що передбачає діалогічні взаємовідносини, при яких студент стає суб'єктом педагогічного процесу, а як об'єкт керування виступає його діяльність, тобто процес засвоєння ним знань (Н. Тализіна, П. Сікорська, П. Юцявічене).

Відповідно до *принципу реалізації зворотного зв'язку*, процес засвоєння знань і вмінь повинен бути не тільки контрольованим, але й керованим, причому, суб'єкт-суб'єктні відносини в модульному навчанні неминуче приводять до максимального підсилення зворотного зв'язку між учнем і викладачем (майстром) (Ю. Тимофєєва, П. Юцявічене та ін.). Цей принцип передбачає відстеження настрою студентів, ступеню їх зацікавленості, рівня розуміння, готовності до певного виду роботи, якості підготовки; системність контролю при завершенні модуля, що формує здібності студентів та трансформує набуті навички у професійні уміння. На думку Т. Шамової, Т. Давиденко, Г. Шибанової, зворотний зв'язок між педагогом і тим, хто навчається, передбачає: 1) визначення рівня сформованості дієвих знань (уміння пояснювати індивідуальні відмінності застосування окремих правил, законів); 2) визначення рівня сформованості міцності знань; 3) визначення рівня сформованості системності знань тих, хто навчається, зокрема, звертається увага на вміння порівнювати пізнавальні об'єкти, аналізувати явища, узагальнювати одержані знання, встановлювати зв'язки між різноманітними компонентами знань (фактами, поняттями, законами, наслідками, висновками, додатками) [461, с. 298].

*Принцип різноплановості методичного консультування* в умовах модульного навчання передбачає консультативну допомогу студентові у процесі

навчання. Це вимагає постійного самовдосконалення та поповнення знань викладача для концентрованої подачі матеріалу, ґрунтовного методичного забезпечення навчального процесу в поєднанні з діяльнісним підходом до організації аудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи студента.

Подібним до попереднього є *принцип переходу керування в самокерування*, який стверджує, що в процесі модульного навчання, яке відбувається циклами, інформаційно-контролююча функція педагога трансформується в консультативно-координуючу, тобто керування процесом навчання замінюється самоуправлінням, яке реалізується в формі самонавчання (П. Юцявічене).

Реалізація цих принципів у процесі професійної підготовки дефектологів у педагогічних університетах здійснюється за двома напрямками: партнерським і колективним. Як партнер викладач: 1) обирає методи і цілі навчання, постійно їх оновлює; 2) виступає в ролі особистого консультанта студента; 3) координує його діяльність; 4) допомагає визначити цілі процесу учіння, виробити індивідуальну програму навчання кожного студента, враховуючи потреби, навички та можливості розвитку; 5) допомагає знайти ефективні способи та форми навчання для самостійної роботи студента; 6) аналізує і сприяє свідомій оцінці та самооцінці навчальних досягнень студента; 7) коригує діяльність студента в напрямку ефективності; 8) спрямовує та координує науково-дослідну роботу студента. Як керівник студентської групи, викладач: 1) особисто пояснює зміст, організацію процесу навчання, методи ефективного засвоєння інформації у модулях; 2) розробляє різновиди лекційно-семінарських занять; 3) ініціює види ефективної навчальної діяльності на основі інтерактивного спілкування; 4) координує науково-дослідну роботу студентської наукової проблемної групи.

Наступна група принципів стосується процесу *конструювання модулів і модульних навчальних програм* при викладанні окремих дисциплін професійно орієнтованого циклу, що містять наступні принципи: принцип цільового призначення змісту модульного навчання визначається як виділення із змісту навчання окремих, змістовно цілісних елементів, які відповідають поставленим

частковим цілям, а потім поєднання відповідних елементів у модуль, який відповідає одній інтегрованій дидактичній меті (П. Юцявічене); збільшене структурування змісту навчання (збільшення дидактичних одиниць) шляхом узагальнення, генералізації і систематизації навчального матеріалу (М. Чошанов); навчальний матеріал модуля повинен бути поданий стислим, компактним і конкретним текстом, який адресується особисто студенту і супроводжується докладними ілюстраціями, графіками, структурно-логічними схемами та іншими моделями зображення знань (Ю. Балашов, В. Рижов); принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модулів за рахунок наявності базових (основних, незмінних) і варіативних (змінних) компонентів (елементів) модуля (П. Юцявічене); відношення наступності між модулями, які проектуються, чи їх компонентами можуть бути поодинокі або множинні, при цьому відповідно перші модулі є моновалентними, тобто такими, які є базою для одного наступного модуля, другі – полівалентні – основа для двох або більше наступних модулів (В. Оконь); принцип відкритості показує, що навчальний модуль – це відкрита абстрактна система, яка має «вхід» і «вихід», де під «входом» розуміють сукупність попередніх знань, умінь, навичок і цінностей як базових, а під «виходом» – сформульовану заздалегідь мету навчання (призначення модуля) (В. Мельник); принцип цільового призначення інформаційного матеріалу стверджує, що відповідно до поставленої мети проектують модулі двох типів – теоретичні (пізнавальні) і практичні (операційні) (П. Юцявічене); принцип повноти навчального матеріалу у модулі стверджує, що навчальний матеріал у межах модуля потрібно формувати як єдину цілісність і логічну завершеність, спрямовану на досягнення інтегрованої дидактичної мети (І. Сеновський та ін.); принцип відносної самостійності навчальних елементів говорить про те, що ступінь самостійності елементів залежить від ступеня самостійності часткових дидактичних цілей, які складають одну інтегральну дидактичну мету, причому елементи модуля можуть бути самостійними або взаємопов'язаними (П. Юцявічене та ін.).



Таким чином, розглянуті нами принципи складають теоретичну основу модульного навчання логопедів, сприяють інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, спрямовані на виконання різноманітних завдань, реалізація яких сприятиме єдиному результату – підвищенню якості та продуктивності навчання. Представлені групи принципів можуть враховуватися до цілей і завдань певної дисципліни або циклу, відображаючи специфіку професійної підготовки та вищого навчального закладу.

Отже, модульна технологія дозволяє реалізувати наступні основні принципи навчання професійно орієнтованих дисциплін: доступності, оперативного взаємозв'язку, динамічності, технологічності, гнучкості. Застосування модульного навчання, як один із варіантів інноваційних технологій, засновано на гуманістичних ідеях і принципах, за допомогою яких реалізуються особистісно орієнтований та інтегративний підхід до професійної підготовки фахівців педагогічної галузі.

#### **3.4. Зміст та організація інтеграції медичної, психологічної та педагогічної складових в умовах кредитно-модульного навчання**

Загальні вимоги до структури вищої педагогічної освіти та освітніх програм, умов їхньої реалізації, нормативів навчального навантаження та його максимального обсягу визначаються Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» від 17.01.02, Постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.98 № 65 (зі змінами, внесеними Постановами Кабінету Міністрів України № 677 від 23.04.99 та № 1482 від 13.08.99) і Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Наказом Міністерства освіти «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою».

У вищих навчальних закладах, як зазначено в «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», готують молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів (освітньо-кваліфікаційний

рівень відповідає рівню акредитації закладу) [353]. Відповідно до Болонської декларації, підготовка фахівців рівня «спеціаліст» у вищій школі скасовується, а залишиться – «бакалавр» і «магістр» (навчальні заклади, які готують молодших спеціалістів, виводяться із системи вищої школи).

У Наказі Міністерства освіти «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою» зазначається, що в структурі та змісті освітньо-професійної програми зміст, обсяг і рівень підготовки має, з одного боку, визначатися вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), а з другого – форма викладення змісту має відповідати вимогам технології створення і застосування засобів діагностики якості освітньо-професійної підготовки [357].

Навчальний план спеціальності складається на підставі освітньо-професійних програмах (ОПП) та структурно-логічної схеми підготовки фахівців і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми проведення підсумкового контролю, а також обсяг часу, призначений на самостійну роботу студентів [248]. Стандарти передбачають ряд обов'язкових вимог для розробки навчальних планів напрямів, профілів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів. Серед іншого, вказуються та розподіляються за циклами підготовки навчальні дисципліни, що визначають спеціальність. ОПП розробляються відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів і затверджуються МОН України.

З метою удосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів, забезпечення неперервності професійної освіти та виконання рішення Болонської конвенції сучасна система вищої освіти представлена в багатьох дослідженнях (А. Алеклюк, В. Андрущенко, Я. Бавлюбаш, В. Бондар, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, О. Мороз та ін.). У педагогічних університетах, як зазначає Г. Підкурманна, підготовка здійснюється на засадах традиційної дисциплінарно-орієнтованої освіти, здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими навчальними дисциплінами, що зумовлює необхідність їхньої перебудови відповідно до нової освітньої парадигми [339].

А. Булда, ґрунтуючись на результатах проведених досліджень, стверджує, що пріоритетним напрямком у реформуванні вищої освіти є поєднання багаторівневої педагогічної освіти із сучасною практичною готовністю студентів-випускників до виконання своїх професійних функцій [63]. Освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми, як зазначає В. Бондар, у практиці ВНЗ не завжди сприймаються як нормативні, частіше – як формальні документи, необхідні лише для ліцензування й акредитації спеціальностей [46]. На думку В. Стешенко, моделлю підготовки виступає ОПП, яка має бути представлена основними навчальними дисциплінами із чітким встановленням міжблочних та міжпредметних зв'язків [412].

Сучасний зміст професійної освіти, як зазначає С. Миронова, є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики. Результати досліджень ученої дозволили визначити, що головним недоліком сучасної професійної освіти є недостатній або й низький рівень практичної підготовки до виконання професійної діяльності [237, с. 187]. На думку В. Бондара, подолання цього недоліку в змісті фахової освіти має визначатися завданням формування у студентів способів дій – складових майбутньої професійної діяльності [46]. Системні та інтегративні знання повинні виступати засобом навчання і здійснення діяльності, професійні уміння – об'єктами контролю. Саме тому на особливу увагу заслуговує аналіз змісту професійної підготовки логопедів з метою визначення основних напрямів, принципів і технологій реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних її складових.

Студенти в педагогічних університетах на освітньо-кваліфікаційному рівні підготовки бакалавра вивчають майже 60 навчальних дисциплін. Перелік та обсяг дисциплін навчального плану визначається на основі освітньо-професійних програм (ОПП) представлених в стандарті вищої освіти, схвалених на засіданні Науково-методичної ради МОН України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра логопедії за спеціальністю 6.010100 «Дефектологія» структурована за циклами підготовки (табл. 3.1 та рис. 3.1): гуманітарна та соціально-економічна; природничо-наукова; професійна та практична.

**Розподіл кредитів за циклами навальних дисциплін спеціальність  
6.010100 «Дефектологія»**

Цикли дисциплін	Кількість кредитів	Кількість годин	Відсоток від загального обсягу (%)
Гуманітарні та соціально-економічні	28	1510	26
Природничо-наукові	20,1	1086	18
Професійної та практичної підготовки	52,3	3148	53
Педагогічна практика	3,3	180	3
Всього	109,7	5924	100

При розрахунку годин навчального плану, які діяли з 2002 року, виходили з того, що навчальний тиждень студента становить 54 години (1 кредит). Навчальний час відведений для самостійної роботи студентів становить не менше  $1/3$  і не більше  $2/3$  загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Представлені у таблиці данні співвідношення дисциплін різних циклів, дозволили визначити, що понад 50 відсотків годин відводиться на вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки становить 26% годин від загальної кількості. На цикл природничо-науковий, в який включено більшість медико-біологічних дисциплін відводиться 18% годин від загального обсягу. Про недостатню практичну підготовку студентів свідчать 3% відведеної кількості годин навчального часу (рис. 3.1).

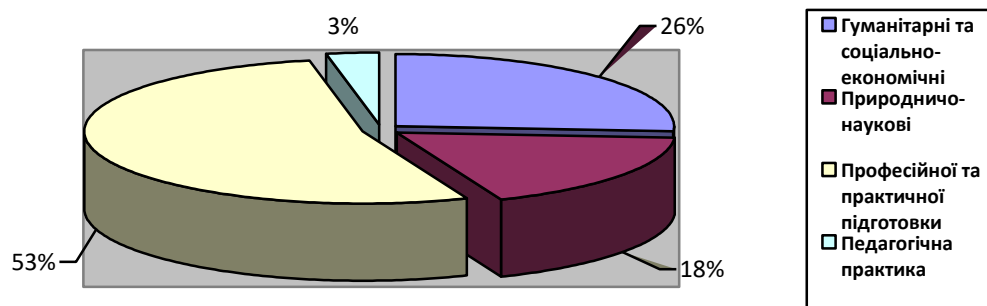


Рис. 3.1. Рекомендований в ОПП розподіл навчальних дисциплін за циклами підготовки бакалаврів, (%)

Слід зазначити, що в стандарті медико-біологічні, психологічні і педагогічні дисципліни представлені в циклах природничо-наукової і професійної та практичної підготовки й розподілені наступним чином (табл. 3.2 та рис. 3.2).

Таблиця 3.2

**Розподіл медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін згідно стандарту**

Дисципліни	Кількість дисциплін (відсоток від загального обсягу, %)		Кількість годин (відсоток від загального обсягу, %)	
	Кількість дисциплін	Відсоток	Кількість годин	Відсоток
Медико-біологічні	10	17,9	762	12,9
Психологічні	4	7,1	463	7,8
Педагогічні (у тому числі спеціально педагогічні зі спец. методиками виховання і навчання)	17	30,4	2152	36,3
Інші	25	44,6	2547	43
Всього	56	100	5924	100

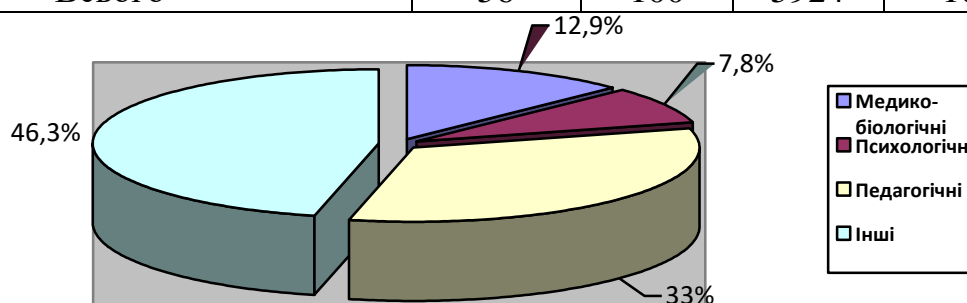


Рис. 3.2. Рекомендований в ОПП розподіл годин на медико-біологічні, психологічні та педагогічні дисципліни (%)

Представлений аналіз співвідношення медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін в ОПП підтверджує недостатню кількість годин відведених на медичні (12,9%) і психологічні (7,8%) курси, знання яких вкрай необхідні для логопедів в процесі корекційно-педагогічної роботи. Наявність, на перший погляд, достатньої кількості (10) медико-біологічних дисциплін і відведення на їх вивчення 762 години, що становить лише 12,9% від загальної кількості годин, свідчить про наявність невеликих за кількістю годин курсів. Саме знання анатоμο-фізіологічних основ органів слуху та мовлення, невропатології, організації психотренінгу і психоконсультації та інше складають основу успішності професійної

діяльності логопеда. Суттєвим недоліком, на нашу думку, є відсутність чітких рекомендацій щодо послідовності вивчення дисциплін (зазначення семестру вивчення), що спричинює суб'єктивізм при складанні планів та інколи призводить до ізолюваності при викладанні курсів, порушуючи інтеграцію медико-психологічних і педагогічних знань фахової підготовки.

В Наказі Міністерства освіти і науки України від 20 жов. 2004 р. № 812 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» уточнено, що в Україні ціна залікового кредиту або «кредиту ECTS ... складає 36 академічних годин. Нормативна кількість залікових одиниць на один навчальний рік – 60 кредитів ECTS ». Виникла необхідність в перегляді освітньо-професійної програми стандарту, її удосконаленні та внесенні відповідних змін, що не зроблено й нині.

Таким чином, при складанні навчального плану ВНЗ не могли чітко дотримуватися вимог освітньо-професійної програми (ОПП) стандарту, що зумовило певні їх розбіжності. Аналізуючи навчальні плани підготовки логопедів у ВНЗ (Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, НПУ імені М.П. Драгоманова, Луганському національному університеті імені Т. Шевченка, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет») за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» виявлені розбіжності на всіх циклах підготовка. Особливо відокремленим виступає цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Розподіл годин за циклами підготовки представлений у таблиці 3.3 та гістограмі (рис. 3.3).

С. Миронова, аналізуючи навчальні плани і програми, слушно зазначає необхідність їх професійного спрямування з метою забезпечення світоглядної наукової позиції корекційного педагога. Вона констатує недостатній або й низький рівень практичної підготовки до використання професійної діяльності [237; 238].

Слід зазначити збільшення годин практики, зокрема 8,9%, 7%, 11,1% і 12,7% що визначено потребами часу, хоча в стандарті рекомендовано лише 3% від загального обсягу годин.

**Розподіл годин за циклами навчальних дисциплін спеціальність  
6.01010501 «Корекційна освіта (Логопедія)»**

Цикли-дисциплін	ПНПУ ім. В.Г. Короленка		НПУ ім. М.П. Драгоманова		Донбаський державний педагогічний університет		ЛНУ ім. Т. Шевченка	
	Обсяг годин	%	Обсяг годин	%	Обсяг годин	%	Обсяг годин	%
Гуманітарні та соціально-економічні	1296	15,2	1296	15,2	1296	15,2	1323	15,5
Природничо-наукові	504	5,9	432	5	678	8	675	7,9
Професійної та практичної підготовки	5976	70	6210	72,8	5608	65,7	5454	63,9
Педагогічна практика	756	8,9	594	7	950	11,1	1080	12,7
<b>Всього</b>	<b>8532</b>	<b>100</b>	<b>8532</b>	<b>100</b>	<b>8532</b>	<b>100</b>	<b>8532</b>	<b>100</b>

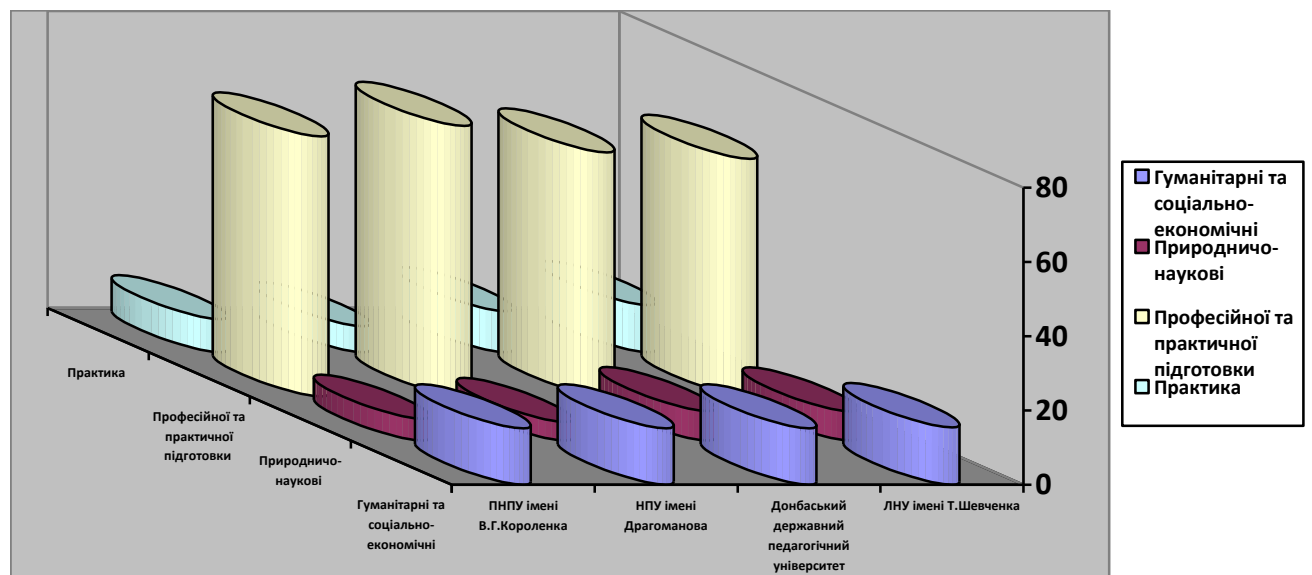


Рис. 3.3. Розподіл годин за циклами в діючих навчальних планах ВНЗ (%)

Необхідно зазначити, що у навчальних планах широко представлені дисципліни, які повинні інтегрувати медико-біологічні та спеціальнопедагогічні знання, зокрема: неврологічні основи логопедії,

фізична реабілітація осіб з вадами мовлення, клінічні основи порушень психофізичного розвитку та ін. Саме вони складають базу для подальшого оволодіння теоретичними основами та практичними вміннями діагностичної, корекційної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької роботи, тому кількість годин, що відведена на їх викладання дещо збільшена.

Розбіжності в годинах дисциплін медико-біологічного, психологічного, загального і спеціально педагогічного спрямування представлений у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Розподіл годин за циклами навчальних дисциплін спеціальність  
6.01010501 «Корекційна освіта (Логопедія)»**

Дисципліни	ПНПУ імені В.Г. Коро- ленка			НПУ імені М.П. Драгома- нова			Донбаський державний педагогічний університет			ЛНУ імені Т. Шевченка		
	Кількість дисциплін	Обсяг годин	%	Кількість дисциплін	Обсяг годин	%	Кількість дисциплін	Обсяг годин	%	Кількість дисциплін	Обсяг годин	%
Медико- біологічні	11	1116	13,1	10	954	11,2	6	612	7,2	11	945	11,1
Психоло- гічні	8	918	10,8	11	1350	15,8	7	522	6,1	11	1350	15,8
Педагогі- чні (спец. педагогічні, спецкурси зі спец. семінар)	21	3330	39	24	2592	30,4	34	3456	40,5	15	1458	17,1
Інші	22	3168	37,1	15	3636	42,6	17	3942	46,2	27	4779	56
Всього (без год. на держ. атест.)	62	8532	100	57	8532	100	64	8532	100	64	8532	100

Серед представлених 57 дисциплін у навчальному плані підготовки логопедів у НПУ імені М. П. Драгоманова, лише 10 медико-біологічних дисциплін, що становить 11,2% від загального обсягу навчальних годин, 11 (15,8%) психологічних, 24 (30,4%) загально- та спеціальнопедагогічних, спецметодик, спецкурсів і спецсемінарів.



Медико-біологічні дисципліни переважно викладаються на першому і другому курсах, лише гігієна дітей та підлітків в системі корекційної освіти читається в шостому семестрі. Однією з переваг діючого навчального плану слід вважати спробу спрямувати дисципліни різних циклів за напрямом підготовки, зокрема: інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання, риторика, культура мовлення корекційного педагога та ін. У Донбаському державному педагогічному університеті навчальний план підготовки логопедів містить 64 навчальні дисципліни серед яких лише 6 медико-біологічних, що становить 7,2% від загального обсягу навчальних годин, 7 (6,1%) психологічних, 34 (40,5%) загально- та спеціальнопедагогічних, спецметодик, спецкурсів і спецсемініарів. У навчальному плані підготовки логопедів у ЛНУ імені Т. Шевченка серед 64 навчальних дисциплін лише 11 медико-біологічних, що становить 11,1% від загального обсягу навчальних годин, 11 (15,8%) психологічних, 15 (17,1%) загально- та спеціальнопедагогічних, спецметодик, спецкурсів і спецсемініарів. Медико-біологічні дисципліни викладаються лише на першому і другому курсах. При підготовки логопедів у ПНПУ імені В. Г. Короленка загальна кількість дисциплін становить 62. Число медико-біологічних дисциплін збільшується до 11, що становить 13,1% від загального обсягу навчального часу, кількість психологічних дисциплін значно зменшується до 8 (10,8%). На 22 педагогічні дисципліни відводиться 3330 годин, що становить 39% від загального обсягу навчального часу. Медико-біологічні дисципліни викладаються лише на першому і другому курсах. Ці дисципліни читаються переважно викладачами різних кафедр. За таких умов важко говорити про інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки дефектолога.

Велика кількість дисциплін та досить незначна кількість годин, відведених на кожний курс, ставить під сумнів дотримання принципу наступності і системності у їх викладанні. Крім того, на сьогодні, як зазначає Л. Руденко, не визначено базові принципи побудови медичних дисциплін при

підготовки дефектологів у вищих навчальних закладах, відсутня інтегративність навчальних програм, що спричинює зниження рівня медичних і психолого-педагогічних знань, розвитку низької професійної компетентності майбутнього корекційного педагога. Важко також говорити про інтеграцію медико-психологічних і педагогічних знань у процесі фахової підготовки. Лише змістова систематизація наукових відомостей, спрямована на підтримку внутрішньої єдності спеціальної педагогіки, а не механічне об'єднання фрагментарних знань про дітей із вадами, як зазначає В. Лінков, є необхідною передумовою побудови цілісної теорії спеціальної педагогіки [406].

Таким чином, на сучасному етапі проблеми взаємозв'язку та цілісності гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки фахівців вирішується з урахуванням потреб сучасності та значного впливу науково-технічних зрушень. Необхідність забезпечення високої фахової підготовки та конкурентоспроможності вимагає вдумливого ставлення до побудови навчальних планів та програм. Проблема співвідношення навчальних дисциплін, котрі забезпечують оволодіння професійними знаннями, та дисциплінами, які складають основу фахової компетентності та формують духовний світ людини, пов'язана з рядом труднощів. Велика кількість дисциплін та ізольоване їх вивчення призводить до перевантаження студентів. Разом з тим, недостатнє вивчення не є вдалим вирішенням ситуації. Одним із можливих шляхів вирішення проблеми співвідношення дисциплін різних циклів підготовки є впровадження у навчальний процес інтеграції знань.

Ми поділяємо думку С. Миронової про те, що зміст фахової підготовки повинен складатись із взаємопов'язаних між собою підсистем, які забезпечуватимуть одну й ту ж кінцеву мету. Підсистема гуманітарної та соціально-економічної підготовки повинна стати теоретичним світоглядним фундаментом, основою формування цілісних орієнтацій і особистісного розвитку майбутніх фахівців [237; 239]. Цикл природничо-наукових дисциплін складає другу підсистему, його зміст повинен забезпечувати ґрунтовні знання анатомо-

фізіологічних і клінічних основ корекційної педагогіки. Інтегративна медична підготовка забезпечить фахівця знаннями з клінічних основ порушень розвитку, їх сутність, причини, вплив на психіку, що складає підґрунтя для подальшого засвоєння дисциплін підсистеми професійної та практичної підготовки.

Проаналізувавши стан підготовки спеціалістів у галузі корекційної освіти за існуючими нормативними документами, С. Миронова справедливо вказує на ряд невідповідностей в ОКХ і ОПП, зокрема, на неузгодженість між кваліфікацією та об'єктом діяльності, неточність сформульованих функцій фахівця, дублювання навчальних дисциплін або, навпаки, штучне розривання за змістом і логікою (культура та техніка мовлення, корекційно-реабілітаційні служби та ін.), невідповідність функціям і змісту вмінь, недотримання принципу наступності тощо. Часто до ОПП включаються навчальні дисципліни, зміст яких не відповідає цілям підготовки фахівців [237].

Побудова навчального процесу на інтегративно-предметній основі передбачає три основні рівні інтеграції, причому кожен з них, залежно від конкретних умов, може мати декілька етапів. Внутрішня інтеграція забезпечує органічну єдність відокремлено предметних знань, усуває другорядний навчальний матеріал та враховує профіль (напрямок підготовки) вищого навчального закладу.

Інтеграція в межах гуманітарного та соціально-економічного циклу навчальних предметів передбачає єдиний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін системи підготовки корекційного педагога, зв'язки між елементами знань предметів цього циклу. На цьому рівні формується система гуманітарних загальнокультурних знань студентів як база для засвоєння професійних знань.

Інтеграція цієї системи та медико-біологічних і спеціальних (психолого-педагогічних) дисциплін формує систему медико-біологічних, загальнопедагогічних, загальнопсихологічних і спеціальних знань, тобто той (часто базовий) компонент професійних знань, що необхідні для їх розвитку. Інтеграція методів, прийомів і форм навчання забезпечує процесуальний аспект інтегративного підходу до професійної підготовки. Таким чином, концепція інтеграції знань на основі теорії дидактичної інтеграції має

підстави бути цілісною дидактичною системою предметно-інтегративного навчання у системі професійної підготовки корекційного педагога.

Отже, впровадження інтегративних дисциплін на основі КМСН повинно забезпечити цілісність і системність всіх складових підготовки та має здійснюватися з урахуванням традицій, незаперечних здобутків та переваг вітчизняної системи освіти в підготовці фахівців. Подальше реформування нормативної бази вищої освіти є обов'язковою умовою переходу до нової системи організації навчання. Очевидно, що виникає потреба в перегляді навчальних планів закладів, оскільки навчальний план – це основний нормативний документ, що визначає організацію навчального процесу. Перегляд наявних, проектування нових навчальних планів відповідно до вимог освітніх стандартів потребує узгодження з раніше напрацьованими технологіями навчання, управління навчальною діяльністю, відповідними традиціями ВНЗ.

З метою дотримання ряду вимог щодо проектування освітніх стандартів в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) під час планування процесу інтегративної підготовки майбутнього дефектолога доцільно врахувати такі рекомендації.

По-перше, навчальний план напряму підготовки повинен містити відомості про обсяги дисциплін в умовних залікових кредитах, кожен з яких відповідає 36 годинам навчального навантаження студента. По-друге, перелік рекомендованих дисциплін повинен мати ступінь обов'язковості та послідовності засвоєння. По-третє, з метою покращення рівня професійної підготовки, вводити інтегровані курси за рахунок об'єднання і укрупнення дисциплін та дати можливість обирати і коригувати їх ВНЗ в залежності від напряму підготовки та спеціалізації. По-четверте, вбачаємо за доцільне планувати програму фахового навчання корекційного педагога так, щоб на ранніх стадіях підготовки бакалавра забезпечити студенту ефективні можливості зміни індивідуальної траєкторії навчання: перейти на іншу спеціальність (напряму підготовки). Безперечно, що такі зміни допустимі лише у виключних випадках. Як зазначає О. Спирін, досвід організації

навчання у вітчизняних ВНЗ свідчить, що є окрема, незначна за кількістю категорія студентів, які за різних обставин не змогли своєчасно й адекватно визначити майбутні професійні вподобання. Такі студенти змушені вже на перших курсах навчання переривати підготовку та наступного року заново вступати до ВНЗ або переходити на нижчий курс за іншим профілем з причин неузгодженості переліку або змісту дисциплін. Це призводить до подовження термінів перебування студента у ВНЗ, що, серед іншого, в умовах бюджетного фінансування не сприяє ефективному використанню державних коштів у галузі вищої освіти [410, с. 270].

По-п'яте, особливості використання кредитної системи як сучасної навчальної технології вимагають збільшення частки самостійної роботи студентів за рахунок суттєвого зменшення аудиторного навантаження. У викладача насамперед зменшується кількість часу для інформування студентів, за традиційного лекційно-семінарського навчання постає проблема якісного подання матеріалу. Єдиний шлях – інтенсифікувати процес навчання за рахунок інтегративного підходу, переорієнтувати характер лекційних занять з традиційного на оглядово-настановний; у проведенні семінарських занять та лабораторних робіт перенести акцент з репродуктивної діяльності студентів на інтегративно-пошукову, творчу, які б спонукали до формування інтегративного мислення. За таких вимог функції викладача трансформуються з репродуктивно-інформаційних на консультативно-інтегративні, організаційні тощо.

Таким чином, обов'язковою складовою організаційної роботи викладача є добре розуміння суті інтегративного підходу до навчання в умовах модульної технології, проведення пропедевтичної роботи зі студентами щодо мотивації інтегративно-предметного навчання, володіння ефективними формами, методами та засобами організації інтегративної початкової діяльності.

## Висновки до третього розділу

Аналіз науково-педагогічної літератури на основі сучасних методологічних концепцій показав різнобічність підходів до тлумачення, характеристики та систематизації педагогічних технологій. Встановлено, що універсальна взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, впровадження на практиці нових форм і цілісних педагогічних систем забезпечує ефективність корекційного процесу. Переважна більшість педагогічних технологій створена для загальноосвітніх шкіл, не всі з яких адаптовано до застосування у вищих навчальних закладах.

Уточнено термінологічне вживання поняття «педагогічна технологія», яке визначається як системний метод створення, застосування й спрямування всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей і який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Відповідно, корекційно-педагогічну технологію визначаємо як наукове проектування і точне відтворення корекційно-педагогічних і педагогічно-терапевтичних дій, що гарантують ефективність корекційної роботи, а також включає сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення (реалізацію) системи загальнопедагогічних і спеціальних принципів у їх об'єктивному взаємозв'язку. Корекційний процес передбачає необхідність застосування відразу декількох технологій, як цілісної інтегративної системи, що обслуговують різні його сторони, а отже, корекційні педагоги повинні вирізнятися вмінням інтегрувати знання, розвитком саморегульованих механізмів, творчих здібностей, дієво-практичної і корекційно-педагогічної сфер.

Впровадження європейських норм і стандартів у систему професійної освіти, розширення мобільності студентів, викладачів і науковців зумовлює введення в організацію навчального процесу підготовки фахівців модульної технології як такої, що відкриває нові можливості в системі вищої школи. Модульне навчання у своєму розвитку пройшло декілька етапів, кожен з яких

характеризується власним історичним надбанням і змістовим навантаженням. На сучасному етапі розвитку педагогічних технологій модульне навчання є однією з основних засад інтеграції знань та стратегії розвитку особистості.

Теоретичний аналіз наукових концепцій щодо впровадження модульної технології в систему професійної підготовки логопедів дозволив виділити особливості модульного навчання: обов'язкове опрацювання кожного компоненту дидактичної системи та наочне їх представлення в модульній програмі й модулях; чітке структурування змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом та системою оцінки і контролю засвоєння знань, що дозволяє корегувати процес навчання; варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і потреб студентів. Технологічність модульного навчання визначається через структурування змісту навчання; чітку послідовність пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів управління навчальним процесом) у формі модульної програми; варіативність структурних організаційно-методичних одиниць. Модульне навчання засноване на діяльнісному підході та принципі свідомості навчання (усвідомлюється програма навчання і власна спрямованість навчання), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі та модулям, що є ознакою високої технологічності.

Представлена нами еволюція поняття «модуль» та аналіз наукових визначень у хронологічній послідовності появи сприяють прогнозуванню сучасних концепцій, створенню методичної основи та удосконаленню технології модульного навчання. Встановлено, що модульне навчання дає можливість сформулювати ряд професійних завдань, які необхідно вирішувати при підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів та гармонійному розвитку особистості студентів у цілому, а саме: стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, організація пізнавальної діяльності з оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; сприяння інтеграції складових професійної підготовки; створення умов для розвитку інтегративного

та цілісного мислення, пам'яті, творчих уподобань і здібностей студентів з урахуванням індивідуальних особливостей. Застосування модульного навчання, як одного з варіантів інноваційних технологій, засноване на гуманістичних ідеях і принципах, за допомогою яких реалізуються особистісно орієнтований та інтегративний підхід до професійної підготовки фахівців педагогічної галузі.

Аналіз змісту фахової підготовки логопедів у ВНЗ дозволив встановити недостатню увагу щодо формування інтегративних знань. Велика кількість дисциплін у навчальних планах та незначна кількість годин, відведених на кожний курс, ставить під сумнів дотримання принципу наступності і системності у їхньому викладанні. Відтак, реформування освітньої галузі потребує розробки наукових основ системи професійно орієнтованої підготовки логопедів шляхом усунення дрібних навчальних курсів та створення інтегративних комплексів, що забезпечить фундаменталізацію цього освітнього напрямку. При цьому одним із важливих завдань є визначення необхідних критеріїв відбору і структурування змісту навчального матеріалу для всього комплексу професійно орієнтованих навчальних дисциплін, створюючи на їх основі інтегративні курси з розробкою більш досконалого змісту, дидактично обґрунтованого, експериментально апробованого.

Висвітлені аргументи визначили спрямованість нашого дослідження щодо створення й реалізації організаційно-дидактичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця, людини як особистості із загальнонаціональними та універсальними цінностями, що сприяють консолідації й зміцненню держави, її виходу на цивілізований рівень сучасності та чітку історичну перспективу, інтегруванню вищої школи України в світову систему освіти.



## РОЗДІЛ 4

### ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

#### 4.1. Теоретичне обґрунтування інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів

Головним завданням, що стоїть перед вищою школою та педагогічною освітою зокрема, є підготовка не просто фахівців, а професіоналів своєї справи. Такі особистості повинні володіти професійними знаннями, їм мають бути притаманні значна професійна компетентність, висока духовність, розвинуті морально-етичні якості, вони повинні володіти загальною культурою, культурою мовлення, інноваційним та креативним характером мислення, системним та інтегративним підходом до аналізу складних психолого-педагогічних і корекційних ситуацій тощо. Тобто, мова йде про особистостей, здатних до адаптації в складних сучасних соціально-економічних умовах, які прагнуть до самовдосконалення, до розвитку й реалізації особистісного потенціалу [141; 233; 256; 341 та ін.].

Для вирішення такого важливого завдання необхідний новий підхід до вибору змісту освіти, його організації й ефективних педагогічних технологій, здатних забезпечити інтеграцію медичної, психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів в умовах кредитно-модульного навчання. Успішна організація процесу інтеграції складових фахової підготовки потребує визначення мети цієї підготовки і конкретизації її змісту. Тому конструювання змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових є важливим компонентом підготовки корекційних педагогів.

Перш ніж аналізувати основи такого конструювання, схарактеризуємо поняття «зміст освіти» у вимірі сучасної дидактики та з урахуванням специфіки інтегративності знань, умінь та навичок, якими мають оволодіти корекційні педагоги.

У різні періоди розвитку суспільства до поняття «зміст освіти» підходили по-різному, та воно мало й різну змістову наповнюваність. Одна з концепцій змісту освіти трактує його як педагогічно адаптовані основи наук, залишаючи осторонь інші якості особистості, такі, як здатність до творчості, уміння реалізувати свободу вибору, справедливе ставлення до людей та ін. Цей підхід, на думку П. Підкасистого, спрямований на залучення студентів до науки і виробництва, але не до повноцінного самостійного життя в демократичному суспільстві. Людина фактично виступає як чинник виробництва [338].

Зміст освіти, за іншою концепцією, розглядається як сукупність знань, умінь і навичок, що повинні бути засвоєні учнями. І. Харламов вважає, що «під змістом освіти слід розуміти ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно опанувати учням у процесі навчання» [445, с 128]. Це визначення припускає, що оволодіння знаннями й уміннями, які належать до тих самих основ наук, дозволить людині адекватно функціонувати всередині існуючої суспільної структури. Відтак, досить зажадати від людини, щоб вона знала і вміла – і цього досить. У такому випадку і вимоги до освіти відповідні: достатньо передати визначений обсяг знань і навичок з рідної мови, математики, фізики, природознавства й інших навчальних предметів.

Таким чином, поняття «зміст освіти» у контексті *когнітивного підходу* трактується як система наукових знань, умінь і навичок, якими повинна оволодіти людина в процесі навчання (Ю. Бабанський, Б. Єсіпов, І. Харламов, Г. Щукіна, М. Ярмаченко та ін.) [264; 324; 326; 327; 445].

В умовах науково-технічного прогресу, зростання виробництва і розвитку інших сфер людської діяльності, розвитку освітньої системи зокрема, перед вищою школою постають принципово нові завдання формування і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, а також підвищення рівня їхньої професійної підготовки, що передбачає сформованість інтегративних знань та умінь. Тільки взаємозалежний комплекс інтегрованих професійних

знань і особистісних якостей може визначати рівень професіоналізму сучасного фахівця і його готовності до ефективної діяльності.

У сучасній дидактиці, в тому числі дидактиці вищої школи, набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер), згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до майбутніх корекційних педагогів, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в навчальних закладах відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [220, с. 36-70].

Зміст освіти, через свою соціально-історичну обумовленість, характеризується надзвичайною змінністю в порівнянні з іншими категоріями та поняттями психолого-педагогічної науки: «зміст вищої освіти, її організація і методи перебувають у стадії безперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи» [126, с. 321].

Найбільшій актуальності набуває зміст освіти у контексті *особистісно орієнтованого підходу*. С. Подмазін зауважує: «Ми ґрунтуємося на тому, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу...» [344, с. 22]. Учений зазначає, що, якщо метою та результатом освітнього процесу є особистість, то змістом цього процесу має бути становлення особистості як суб'єкта діяльності й соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток.

Неоднозначність трактування зумовлює співіснування в межах особистісно орієнтованої концепції кількох підходів до формування змісту

освіти. На думку Є. Бондаревської, до змісту освіти входять аксіологічна, когнітивна, діяльнісно-творча й особистісна складові [56].

На виокремленні когнітивного, ціннісного та оздоровчого компонентів, а також компонентів психічного розвитку й розвитку креативності, наполягає В. Лазарєв [423]. Виділяючи в змісті особистісно орієнтованої освіти дві основні складові – світоглядну й праксеологічну, С. Подмазін, відносить до їх компонентів аксіологічний, телеологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний елементи [344]. На думку В. Андрущенко, всі зміни в змісті освіти повинні бути пов'язані з «його переорієнтацією на людські, життєві цінності». Основна роль відводиться гуманізації вищої освіти. Учений зазначає, що центральна магістраль гуманізації проходить саме через зміст освіти: від природничо-технічних дисциплін – до філософії, соціології, правознавства, до всієї гуманітарної складової системи освіти у вузькому змісті цього поняття [15, с. 13]. Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання автор стверджує, що зміст освіти повинен вмщати в себе три аспекти.

Перший аспект повинен спрямуватися на забезпечення *людькоцентризму* дисциплін природничо-технічного профілю. Зміст цих дисциплін повинний бути побудований так, щоб у процесі підготовки в майбутнього фахівця, крім високих професійних якостей, одночасно формувалися гуманістичні світогляд і культура, моральні і естетичні цінності.

Другий аспект стосується дисциплін гуманітарного профілю. Незважаючи на затвердження колегією Міністерства освіти і науки України *концепції гуманітарної освіти*, колишній монометодологізм поки не переборений і нові підходи освоюються повільно. Сьогодні в Україні гострою залишається проблема подолання гуманітарної кризи освіти. Як зазначає В. Андрущенко: «Ми боїмося самотійної думки, намагаємося утекти від неї, «сховатися в юрбі». Ця своєрідна екзистенціальна ситуація «утечі від волі» обертається втечею від людини, від себе, від людських цінностей. Повернення до них – настійна вимога гуманізації освіти в глобалізаційному суспільстві, причому не тільки технічної, але і гуманітарної» [15, с. 13].

Третій аспект сучасного вибору змісту освіти пов'язаний із впровадженням у систему освіти так званої *іраціональної складової людської духовності* – усенаукового знання, релігії, міфології, теології і т.п. Глобалізація, створюючи для цього сприятливі умови, спонукає до затвердження перерозподільної економіки (замість мотиваційної), віртуального предмета бізнесу, реалізації інформаційних технологій через мережу несвобод. Саме за таких умов формується «людина іраціональна» замість «людини розумної».

Визначення змісту освіти, як вважає С. Гончаренко, «впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей». Учений зауважує, що це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні уміння й навички і способи діяльності, досвід творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей і відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [96, с. 137].

На зміст освіти, як зазначають сучасні науковці, впливають як об'єктивні (потреби суспільства в рівні розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінних змін техніки і технологій та ін.), так і суб'єктивні (політика, методологічні позиції вчених та ін.) фактори. Педагогічними вимогами до змісту освіти варто вважати формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості та громадянина і патріота України [15; 96 та ін.].

Найбільш повно, на нашу думку, зміст освіти визначається як «один із факторів економічного і соціального прогресу, орієнтований: на забезпечення самовизначення, створення умов для її самореалізації; розвиток суспільства; зміцнення й удосконалення правової держави. Зміст освіти повинен забезпечувати: 1) адекватну світовому рівню загальну і професійну культуру суспільства; 2) формування рівня знань тих, хто навчається, адекватних сучасному рівню освітньої програми (ступені навчання), картини світу; 3) інтеграцію особистості в національну і світову культуру; 4) формування людини і громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і націленого на вдосконалення цього суспільства; 5) відтворення і розвиток

кадрового потенціалу суспільства. Зміст освіти повинен сприяти взаєморозумінню і співробітництву між людьми, народами незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності, враховувати розмаїтість світоглядних підходів, сприяти реалізації права думок, особистостей, які навчаються на вільний вибір і переконання. Зміст освіти в конкретній освітній установі визначається освітньою програмою (програмами), розроблюваною, прийнятою і реалізованою цією освітньою установою самостійно» [126].

Категорія змісту освіти «завжди вимагає конкретизації» (І. Підласий) [343, с. 317]. Це методичне завдання передбачає реальну (змістову) деталізацію інтегративного концепту професійної підготовки логопедів, що наближає останню до можливості її реалізації у визначених освітніх умовах вищої школи.

Аналізуючи наявні в педагогічній літературі підходи до визначення змісту освіти і практики його формування, відповідно до «Закону про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті», А. Алексюк, О. Коношевський, С. Миронова, Ю. Пінчук, Л. Руденко, О. Спірін вважають, що зміст освіти повинен визначатися характером і структурою майбутньої професійної діяльності фахівця і відбивати поточні і перспективні потреби суспільства, його вимоги до професіоналізму й особистісних якостей фахівця, зокрема корекційного педагога [6; 187; 237; 249; 341; 370; 407].

З появою нового, надзвичайно перспективного підходу до визначення змісту освіти – *компетентнісного*, українські і зарубіжні науковці широко застосовують синонімічні поняття: *«ключові компетентності»*, *«базові компетентності»*, *«життєві компетентності»*, *«міжпредметні компетентності»*, *«транспредметні компетентності»*. Найбільш уживаним є термін *«ключові компетентності»* (*«key competencies»*). На сучасному етапі в межах компетентнісного підходу структурними компонентами змісту освіти виявляються: надпредметні, загальнопредметні та спеціальнопредметні компетентності [345].

*Надпредметні компетентності* належать до метапредметного рівня освіти, що ґрунтується на засадах інтегративного підходу. Вони визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, міждисциплінарні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Реалізація передбачає інтеграцію дисциплін циклів фахової підготовки, зокрема гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового і професійної та практичної підготовки, що передбачає введення метапредметів (метанаукових дисциплін).

*Загальнопредметні (загальногалузеві) компетентності*, які належать до другого, загальнотеоретичного рівня змісту освіти, розглядаються як компетентності, яких студент набуває впродовж усього терміну навчання в межах певної освітньої галузі, або вивчення того чи іншого предмета.

Третій рівень змісту освіти складають *спеціальнопредметні (предметні) компетентності* – компетентності, яких набуває студент при вивченні певної інтегративної дисципліни упродовж конкретного навчального року або ступеня навчання.

Таким чином, визначаючи змістовий компонент інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, ми ґрунтувалися на засадах *особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів*.

Більшість науковців (Р. Гуревич, О. Ігнатюк, О. Коваленко, С. Миронова та ін.) розглядають зміст освіти як систему сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також суттєвих елементів наукової та практичної роботи, що готує їх до професійної діяльності, до співпраці в колективі [101; 154; 169; 237]. Таким чином, слід зазначити, що зміст професійного навчання логопедів – системно і логічно побудована, психолого-педагогічно обґрунтована, інтегративно впорядкована загальна і спеціальна наукова інформація, що має професійну (медико-психологічну і педагогічну) спрямованість, визначає умови та напрями оволодіння професійною компетентністю відповідно до рівня і профілю фахової освіти.

Зміст навчання, як зазначає О. Коваленко, – це система, що має свою внутрішню й зовнішню структуру. Головною ознакою системи є цілісність її елементів, що взаємопов'язані та функціонують завдяки зовнішнім і внутрішнім зв'язкам. У разі порушення зв'язків система не працює або набуває іншої властивості [168, с. 53]. Отже, наявність компонентів та їх взаємозв'язків відіграє суттєву роль у змісті професійного навчання. Виключення з навчального плану певної дисципліни або невиправдане перенесення її вивчення, що призводить до зміни логічних зв'язків, негативно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. Кожен елемент системи змісту навчання повинен знаходитись на певному місці і виконувати свої функції у взаємозв'язку з іншими елементами. Відтак, дисципліни медико-біологічної, психологічної і педагогічної галузей знань повинні знаходитися в певній послідовності та бути взаємопов'язаними, що сприяє утворенню цілісної системи інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань як основи фахової підготовки логопедів.

Загальноприйнятим є твердження, що зміст навчання не можна розглядати незалежно від процесу навчання. Під змістом освіти ми розуміємо певний обсяг і характер системних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинна оволодіти людина в процесі навчання (С. Вітвицька) [75, с. 167]. Т. Шаргун відзначає, що зміст навчання – це те, що пропонується студентам та засвоюється ними у відкритому вигляді через навчальний матеріал, у прихованому вигляді – через форми, методи та види діяльності, які програмуються освітою як процесом [463, с. 53]. Водночас учені зауважують, що сучасне наповнення змісту освіти не може обмежуватися лише інформаційними даними окремих наук. Воно повинне включати структурні новоутворення психічного, індивідуально-особистісного, естетично-духовного плану суб'єктів педагогічного процесу [431, с. 220]. У структуру змісту освіти входить уся культура людства: система наукових знань, емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції, система діяльності, в тому числі творчої, ставлення, ціннісні орієнтації (В. Загвязінський) [131, с. 51].



Таким чином, якість професійної підготовки, а отже й професійної освіти, визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Теоретичне обґрунтування інтегративних компонентів в освіті, їх наукова обробка є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу, зокрема у вищій школі. Оскільки відбір принципів освіти здійснюється на основі принципів науковості, прогностичності, зв'язку з життям, професійної спрямованості навчання, доцільно акцентувати увагу, на такому аспекті як єдиний підхід не лише до змісту інтегративних знань, а й до навчального процесу в цілому. Одним із важливих аспектів дидактики є визначення принципів формування змісту освіти (предметний, модульний тощо). Загальнометодологічні принципи відбору змісту освіти інтеграції складових фахової підготовки передбачають професійно спрямований характер навчального матеріалу, його гуманістичну спрямованість змісту, зв'язок теорії з практикою, наголос на системних, фундаментальних знаннях, інтегративність дисциплін, розвивальний характер навчання, взаємозв'язок та взаємообумовленість предметів професійної підготовки тощо.

Зміст інтегративної підготовки, згідно з загально-педагогічними дослідженнями проектування змісту освіти, можна розглядати з трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення (її розглянуто в підрозділах 1.3, 1.4, 1.5. нашої роботи); 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми і плани); 3) як навчальні матеріали (посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо) (В. Зверева) [134, с. 29]. Оскільки тенденція до інтеграції знань на сучасному етапі реформування професійної освіти є актуальною, то сьогодні найбільшій деталізації

інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових потребують саме її змістова та технологічні форми.

При конструюванні змісту освіти системи психолого-педагогічної підготовки вчителів початкової класів Л. Хомич пропонує виділяти наступні основні напрями: – спрямування змісту психолого-педагогічної підготовки на досягнення головної мети навчання у вищому закладі освіти; – дотримання цілісності й системності змісту психолого-педагогічної підготовки; – гуманістична спрямованість змісту психолого-педагогічної підготовки; – культурологічна спрямованість змісту психолого-педагогічної підготовки як відродження духовності в системі освіти [449, с. 224].

Представлені напрями універсальні та багатофункціональні, тому можуть бути успішно застосовані при підготовці педагогів різних спеціальностей. Таким чином, до провідних системоутворювальних характеристик змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів відносимо: відповідність особистісно орієнтованій концепції розвитку сучасної особистості, цілісність інтегративного процесу та органічне пронизування ним усіх ланок навчально-виховного процесу, гуманістична та духовна спрямованість корекційного процесу.

Проаналізувавши існуючі підходи до структурування змісту освіти у вищих навчальних закладах, ми виділили основні напрямки конструювання інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки логопедів:

- спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти;
- акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти логопедів;
- дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти;
- виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності;

- побудова інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання.

Охарактеризуємо кожний із цих напрямків.

I. Спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти дозволяє органічно інтегрувати медико-психологічні і педагогічні складові професійної підготовки в сучасні реалії вищої школи.

Головна мета підготовки корекційних педагогів у вищому навчальному закладі передбачає вирішення двох комплексів взаємопов'язаних завдань: «по-перше, сприяти соціально цінному розвитку особистості майбутнього педагога (його фундаментальній, моральній і громадянській зрілості), а по-друге, – допомагати йому в професійному становленні та спеціалізації у професійній діяльності» [126, с. 646]. Їх реалізація відбувається в умовах переорієнтації вітчизняної педагогічної системи на особистісно орієнтовані та інтегративні технології навчання й виховання. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації особистості, розвитку і саморозвитку її індивідуальних якостей та інтегрування набутих знань і умінь. Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого та інтегративного навчання є:

- гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учасників навчального процесу;
- проектування вчителем (а згодом і учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності;
- якомога повніше врахування в доборі змісту, у методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб [126, с. 626-627].

Характерною особливістю інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі корекційної діяльності стають якісно нові міжособистісні відносини корекційного педагога та дитини, коли особистість

педагога здійснює потужний вплив на зміст та характер корекційного процесу, в результаті якого формується особистість дитини в умовах корекційно спрямованого інтегративного освітнього середовища. Тому особистісний потенціал корекційного педагога на основі інтегрованих знань багато в чому визначає ефективність його професійної діяльності та стає ядром професійної компетентності. Корекційний педагог повинен мати: міцні інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання, розвинуті здібності до комунікації, емпатію, професійну інтуїцію; володіти широким діапазоном діагностичних, реабілітаційних і корекційних методик, а також глибокими системними знаннями про психофізичні особливості розвитку дитини з різними вадами психофізичного розвитку; розуміти й педагогічно осмислювати складності будь-якого дефекту, його глибини, вміти прогнозувати адаптаційні можливості дитини. Зміст інтегративної освіти логопеда пов'язаний з акмеологічним змістовим наповненням.

II. *Акмеологічна* (від давньогрец. *акте* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) спрямованість змісту інтегративної освіти логопедів проектується у філософсько-освітній базис професійної компетенції педагога-гуманіста, що вміє синтезувати Науку, Знання та Віру у світоглядну переконаність людини, без якої немислимі її повноцінне самостворення, повноцінна самореалізація та життєтворчість (за Б. Гершунським) [88, с. 173-174].

Акмеологічний напрям у конструюванні змісту інтегративної освіти передбачає врахування *об'єктивних* (закономірності в організації навчання спеціалістів, що впливають на якість освіти) і *суб'єктивних* (талант, здібності особистості) чинників, що сприяють досягненню вершин професіоналізму. Специфіку та провідну ідею використання інтегрованих знань у корекційно-педагогічній діяльності можна висвітлити через таку залежність: успішність в організації та здійсненні діагностичного, реабілітаційного і корекційного процесу передбачає володіння міцними інтегративними знаннями і вміннями, що визначає подальшу успішність професійної діяльності в цілому.

III. Дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти стає важливим теоретико-методичним забезпеченням успішності процесу оволодіння медико-психологічною і педагогічною складовими професійної підготовки логопеда. Системоутворювальним елементом змісту підготовки корекційного педагога стає теорія інтеграції людини зі світом, суспільством та світом знань, а практичні проблеми інтеграції, які виникають при конструюванні змісту освіти, розробці нових спеціальностей і навчальних програм, переростають у проблему філософії освіти (С. Клепко) [163, с. 242]. Саме цими положеннями визначаються як основні критерії побудови модулів при формуванні змісту програм інтегрованих курсів.

Важливим принципом конструювання змісту інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки є *варіативність*, яка долає уніфікацію та одноманітність в освіті, створює поле широкого вибору для кожного корекційного педагога індивідуально-значущих, а відтак і оптимально ефективних у відтворенні методик, технологій та прийомів корекційно-педагогічної діяльності. Мова йде про надання майбутнім корекційним педагогам можливості «ознайомитися з досить великою кількістю різноманітних, повноцінних, якісно специфічних та привабливих варіантів освітніх траєкторій, спектром можливостей осмисленого та адекватного запита учнів вибору такої траєкторії» [195, с. 31]. Так, у змісті інтегрованих курсів передбачено вивчення різноманітних засобів корекційного впливу на особистість, розгляд їх лікувального, психолого-педагогічного потенціалу та корекційно-педагогічних технологій. Варіативність як науково-методологічний концепт у змісті інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань націлена на забезпечення максимально можливого ступеня індивідуалізації освіти.

Практична реалізація варіативності у змісті інтегративної освіти здійснюється різними шляхами та способами через:

- створення широкої різноманітності освітніх програм для підготовки корекційних педагогів різного фаху;

- низку освітніх закладів, які реалізують ці освітні програми (університети, інститути післядипломної освіти педагогічних працівників, науково-практичні семінари, корекційно-педагогічні майстер-класи тощо);

- плюралізм та гнучкість навчальних програм та навчально-методичних посібників, варіативність та можливість для корекційного педагога вибору програмно-методичного забезпечення, освітніх технологій, у яких реалізуються основні медико-психологічні і педагогічні ідеї організації корекційної діяльності;

- можливість постійного збагачення змісту інтегративних курсів новітніми розробками світових медичних, педагогічних та психологічних технологій;

- прогностичний, індивідуальний підхід до організації професійної підготовки корекційного педагога, велику кількість творчих завдань у процесі навчальної діяльності та орієнтацію на власний активний пошук і розробку індивідуальних корекційно-педагогічних технологій впливу на психофізичний розвиток та особистість дитини в цілому.

IV. Виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності слід розглядати як базовий напрям у конструюванні змісту інтегративної освіти корекційних педагогів. Саме інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів становить основу підготовки до означеної діяльності.

Ураховуючи вимоги до організації освітнього процесу у вищій школі, нами визначені наступні етапи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових:

- 1) виділення (актуалізація) медико-психологічного і педагогічного потенціалу окремих методик і технологій у контексті корекційної (логопедичної) роботи;

- 2) ознайомлення (вивчення) з традиційними й інноваційними технологіями, які передбачають використання комплексних і системних медичних, клінічних, психологічних і педагогічних знань та забезпечують успішність корекційного впливу на особистість дитини та дорослого;

3) відпрацювання визначених програмою інтегрованого курсу технік корекційної роботи;

4) формулювання провідних медико-біологічних і психолого-педагогічних ідей у практиці корекційної роботи;

5) моделювання основних шляхів реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових у поле сучасного вітчизняного корекційно-педагогічного процесу;

6) визначення перспективних інтегративних моделей у професійній діяльності корекційного педагога;

7) участь студентів, що виявили індивідуально-професійний інтерес до корекційної діяльності, в науково-практичних проектах-презентаціях: науково-практичні студентські конференції, наукові статті, захист курсових, дипломних та магістерських досліджень, а також педагогічна практика, майстер-класи, психолого-педагогічні тренінги тощо.

V. Побудова інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання відповідає провідній тенденції розвитку сучасної вітчизняної освіти та дозволяє щонайбільше повно реалізовувати основні завдання особистісно зорієнтованої освіти. За цією системою будується самостійний курс із нейропсихолінгвістики.

У якості провідних напрямів технології викладання інтегративного курсу можна виділити наступні:

- використання принципу історизму (історико-генетичного підходу) при викладанні змісту понять, законів, теорії та сучасної природничо-наукової картини світу, що лежить в основі методології медико-психологічного і педагогічного знання;

- демонстрація єдності системи медичних, психологічних і педагогічних наук, зумовленої наявністю єдиного об'єкта вивчення – природи корекційно-педагогічного (освітньо-виховного і корекційного) феномена;

- розкриття взаємозв'язку і взаємозумовленості між різними компонентами системи професійно-педагогічних знань, насамперед між закономірностями, законами, принципами та методами;

- вироблення у студентів умінь вирішувати діагностичні і корекційно-педагогічні завдання на основі методики інтегративної систематизації та узагальнення знань.

Формуванню узагальнених змістовно-процесуальних дій у майбутніх логопедів сприяє застосування засобів локальної інтеграції, до яких можна віднести інтегровані завдання, проблемні ситуації, питання, тести. Інтегративні питання – це питання, що потребують у ході відповіді на них від студентів: а) активного залучення знань різної природи, в тому числі різних груп дисциплін, зокрема, медико-біологічних і клінічних, соціогуманітарних, психологічних та педагогічних, б) узгодження нових знань із наявними уявленнями, раніше отриманими на заняттях, літератури, з власного досвіду тощо (вітагенна, або апперцептивна, інтеграція); в) порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, концепцій, вчень, світоглядів. Інтегративні завдання (задачі, вправи, ситуації) відрізняються більш розгорнутою формою викладу і можливістю використання при їх вирішенні не тільки знань, але й умінь і навичок. Дослідниками до них зараховуються комплексні пізнавальні завдання індуктивного, частково індуктивного і дедуктивного характеру; комплексні завдання. До аналізованої групи засобів можна зарахувати завдання, виконання яких пов'язане з проведенням операцій порівняння, співвіднесення, зіставлення, узагальнення, переносу. З особливою силою проявляється інтегративний елемент у завданнях, де йдеться про порівняння, співвіднесення явищ різноякісної природи.

Основою інтегративної ситуації виступає проблемна ситуація – психічний стан інтелектуального утруднення, який виникає у людини тоді, коли вона в об'єктивній ситуації (в ситуації задачі) не може пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію знайомими способами та повинна знайти новий спосіб дії (М. Махмутов). У принципі,



всяка проблемна ситуація інтегративна. Це задається інтегративною природою проблемного навчання. Будь-яка ситуація є породженням певного протиріччя, що вимагає свого вирішення, яке неможливе без необхідного мінімуму синтетичної діяльності. Таким чином, основу інтегративних ситуацій головним чином складають ті ж типи умов, що й у проблемних ситуаціях взагалі: а) зіткнення студентів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових умовах; б) наявність суперечностей нездійснення обраного способу; в) існування протиріччя між практично досягнутим результатом і відсутність у студентів теоретичного обґрунтування; г) усвідомлення студентами недостатності колишніх знань для пояснення нового факту, явища. Поряд з цим, виділяються специфічні інтегративні ситуації. Зокрема, це стосується так званих проблемно-модельних ситуацій, що імітують зміст корекційно-педагогічної діяльності. Способи і прийоми створення проблемних ситуацій будуть відігравати роль інтегративних засобів у тому випадку, якщо вони спонукають студентів до пояснення суперечливих явищ у корекційній освіті, використання особистого досвіду в ході абілітаційного, корекційного і реабілітаційного процесу.

Інтегративним можна назвати тест, який складається із системи завдань, що відповідають вимогам інтегративного змісту, тестової форми, зростаючої труднощі завдань, націлених на узагальнену підсумкову діагностику підготовленості майбутнього корекційного педагога – логопеда. Діагностика проводиться шляхом пред'явлення таких завдань, правильні відповіді на які вимагають інтегрованих (узагальнених, явно взаємозалежних) знань трьох (медичних, психологічних і педагогічних) наук і більшого числа навчальних дисциплін. Перевага інтегрованих тестів перед гетерогенними полягає в більшій змістовній інформативності кожного із завдань та в меншому числі самих завдань.

Одним із засобів інтегративної корекційно-педагогічної діяльності як цілісної одиниці навчального процесу є ситуація вибору, яка відображає і орієнтується на принцип єдності змістовної і процесуальної сторін навчання.

Ситуації вибору діляться на прості (наявність альтернатив і критеріїв їх оцінки), смислові (альтернативи, критерії оцінки необхідно конструювати самостійно) і пошукові (необхідно здійснювати пошук альтернатив і конструювати критерії їх оцінки). При цьому способами аналізу альтернатив виступають такі засоби, як корекційно-педагогічні завдання та корекційно-педагогічна ситуація. Дидактична цінність корекційно-педагогічних завдань і ситуацій полягає в тому, що студенти засвоюють навчальний предмет у контексті професійної діяльності, синтезуючи матеріал різних (зокрема медико-біологічних, психологічних і педагогічних) дисциплін навколо спільних для корекційної педагогіки проблем діагностики, абілітації, реабілітації, корекції тощо. Вирішення професійних завдань є одним із шляхів здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки вимагає системного застосування знань.

Перераховані засоби спрямовані на формування у майбутніх корекційних педагогів – логопедів діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань органічно синтезує у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Таким чином, реалізація представлених передумов інтегративної підготовки на даному етапі спрямована на формування у майбутніх корекційних педагогів – логопедів системи міжпредметних прийомів навчальної роботи, узагальнених змістовно-процесуальних способів дій, які використовуються в умовах удосконалення корекційно-педагогічної практики.

Вирішення проблем удосконалення дефектологічної освіти шляхом її фундаменталізації, гуманізації і особистісної орієнтації повинно здійснюватись на основі інтеграції дисциплін медико-біологічного і психолого-педагогічного циклів. Одним із основних шляхів її реалізації є зменшення кількості дисциплін за рахунок їх укрупнення, розробки інтегративних курсів та технологій ефективного оволодіння фаховими знаннями.

#### **4.2. Експериментальна модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових в процесі підготовки логопедів в умовах модульної технології навчання**

Моделювання педагогічних процесів, як інноваційна педагогічна технологія XXI століття, має найрізноманітніші форми та цілі, зміст, орієнтацію та призначення. Моделювання у педагогіці представляє баланс, взаємодоповнення, єдність якісного та кількісного аналізу. Цей процес взаємодоповнення та взаємозбагачення є безперервним та нескінченним.

Важливим завданням у впровадженні інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів в умовах модульної технології навчання є створення теоретичної моделі зазначеного процесу. Слово «модель» з латинської (*modulus*) означає «міра», аналог, зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [399, с. 433]. Модель (від фр. *modele* – зразок) у сучасній науково-педагогічній школі розуміють як «уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [126, с. 516]. С. Гончаренко вважає, що «моделі є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення. Залежно від зображуваних об'єктів моделі бувають анатомічні, технічні, будівельні, математичні тощо» [96, с. 213].

Отже, поняття моделі є багатоплановим. У широкому розумінні вона являє собою образ, у тому числі умовний або уявний, зображення, схему, графік, план тощо, або прообраз чи взірць якого-небудь об'єкта, що використовується при певних умовах як його «представник». Ідея моделі знаходить своє відображення в «імітації» опису якоїсь дійсності, первинної відносно моделі, або ж навпаки, у моделі проявляється принцип «реального втілення», реалізація певної абстрактивної концепції, і тут первинною

виступає вже сама модель. З урахуванням вищезазначених особливостей цілком природно визначаються й основні вимоги до моделі.

На думку О. Романовського, вимоги до моделі, повинні бути наступними: «По-перше, вона повинна забезпечувати тотожність у певному розумінні будови «моделі» та оригіналу. По-друге, модель має давати вірогідну інформацію стосовно «оригіналу». По-третє, ця інформація має бути повною у тих межах її використання, на які модель розрахована» [369, с. 37]. Моделювання виступає однією з форм діяльності людини, що передбачає постійну побудову, використання та удосконалення моделей.

На думку О. Мещанінова, «необхідно зрозуміти універсальність законів природи, всю загальність моделювання, тобто не просто можливість, але і необхідність представлення будь-яких наших знань у вигляді моделей» [236, с. 42]. Характеризуючи роль та значення моделей у психології й педагогіці індивідуального розвитку майбутнього вчителя, О. Пехота справедливо зазначає, що «проблема моделі як теоретичного взірця-еталона, на наш погляд, одна з центральних...» [337, с. 220].

На думку Г. Корнетова, модель виступає у вигляді сукупності понять та схем, вона окреслює освітній процес не в безпосередньо складній, неосяжній єдності всіх його багатогранних проявів та властивостей, а узагальнено, акцентуючи увагу на уявно виділених (сутнісних) властивостях [190]. Відтак, під терміном «концептуальна модель» можна розуміти логічний образ системи, її цілісне наукове пізнання [449, с. 245].

Метод моделювання для наукового вивчення організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладів обраний через те, що модель представляє собою теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності в схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження модель здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

У роботах Б. Глинського, Б. Грязнова, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Штоффа знаходимо висвітлення методу моделювання як методу наукового пізнання, що має за основну функцію відтворення властивостей і відносин предметів і процесів у ході здійснення дослідження [73; 92; 99; 129; 140; 195]. Оригінальні предмети й процеси заміщаються моделлю, причому обираються ті відносини й взаємозв'язки об'єкту, які виступають безпосередньо предметом дослідження. У вузькому розумінні моделювання – це спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [195].

Під дидактичним моделюванням І. Зязюн і Г. Сагач визначають систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається й перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні й штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість [140, с. 67]. Моделювання, визначається М. Корець, як «дослідження яких-небудь процесів, явищ або систем (об'єктів) шляхом побудови і вивчення цих моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови ново створюваних об'єктів» [189, с. 93].

*Педагогічну модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах* розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу.

Система інтеграції складових є множиною елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним й утворюють певну цілісність, єдність. Система в теорії управління визначається як складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті (В. Пікельна) [340, с. 72].

У контексті моделювання процесу управління у вищому навчальному закладі, як зазначає Є. Яковлева, можна виділити чотири чинники, які

визначають його напрям та розвиток, а саме: 1) навколишнє середовище – національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальні замовлення та ін.; 2) організаційна система, що об'єднує викладачів, визначає структуру управління, розподіл обов'язків, підсистемні угруповання та ін.; 3) система навчання, що включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання тощо; 4) людські ресурси – характерні групи людей, що задіяні у навчально-виховному процесі, тобто студенти, професорсько-викладацький склад та адміністративно-управлінський персонал [479, с 33]. Згідно із зазначеними чинниками вчений виділяє організаційні моделі, освітні моделі та моделі особистості фахівця. При цьому дослідник слідує класичним положенням теорії моделювання і відзначає визначальну роль цілей дослідження для способу й точності моделювання.

При класифікації моделей А. Айламазян і Е. Стась відокремлюють емпіричні, теоретичні та напівемпіричні моделі [3, с 52-53]. Емпіричні моделі утворюють на основі експериментальних даних про залежність параметрів, що описують стан системи, від значень параметрів, що впливають на систему за допомогою математичних виразів, які апроксимують цю залежність. При цьому не висувуються будь-які вимоги до знання внутрішнього складу та структури.

Теоретичні моделі утворюють на основі фундаментальних законів, що описують стан та процеси у системі. Вони будуються на основі узагальнених апріорних уявлень про систему, склад та взаємозв'язки їх елементів. Напівемпіричні моделі, їхні математичні вирази, як правило, утворюються теоретичним шляхом та доповнюються емпіричними константами. На відміну від емпіричних, теоретичні моделі описують клас системи, а не лише конкретну систему, що досліджується. При цьому для теоретичної моделі складних систем звичайна вимога адекватності моделі оригіналу, яка властива для простих систем. Тобто потрібна зрівноважена сукупність обмежень, вимог до адекватності теорії та припущень.

Таким чином, моделі є засобом існування, носієм знань, і тому роль моделі як теоретичного взірця-еталона не може бути другорядною, а є лише центральною. Метод моделювання найбільш повно відповідає цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем. Отже, моделювання можна розглядати як інноваційну педагогічну технологію. Інноваційність навчально-виховного процесу в системі професійної освіти полягає у передачі досвіду набутого системного й інтегрованого знання шляхом моделювання, через досвід діючого покоління науково-педагогічного складу університету новому поколінню викладачів.

Під моделлю інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів ми розуміємо проект багаторівневого поетапного системного впровадження інтеграційного концепту формування особистості у процес фахової підготовки логопедів у вишу. Інтегративний підхід передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Всі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру (таких структур може бути декілька, залежно від мети формування системи). Спроектована в нашому дослідженні теоретична модель входить до складу моделі більш високого порядку – моделювання цілісного інтеграційного педагогічного процесу у вищому навчальному закладі – і спрямована на досягнення конкретної мети – формування у сучасного логопеда інтегративних знань, озброєння його новітніми психолого-педагогічними, діагностичними, корекційними, реабілітаційними технологіями створення психолого-педагогічних умов у корекційному просторі, що стимулюють індивідуально-творче самовиявлення учасників корекційного навчально-виховного процесу, забезпечують успішність освітньої та соціальної інтеграції. Зазначена модель передбачає підготовку висококваліфікованого фахівця – організатора сучасного корекційно-педагогічного освітнього простору, що будується на засадах особистісно орієнтованої педагогічної концепції.

Якщо спиратися на припущення того, що підготовка до професійно-корекційної діяльності – одна зі складових більш високого рівня організації – освіти, то структуру запропонованої нами теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів доцільно доповнити такою важливою складовою, як розвивальний, інтеграційний і творчий простір. У такий спосіб стара парадигма «підготовка» замінюється парадигмою «креативна освіта» [90]. Зауважимо, що більш широкий у своєму змістовому та особистісно-розвивальному наповненні інтеграційний простір надає цим процесам цілісної, системної, міждисциплінарної спрямованості та сприяє формуванню інтегрованих медичних, психологічних і педагогічних знань, як ядра фахової компетентності корекційного педагога.

Цілісне системне бачення інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів в умовах вищого педагогічного навчального закладу базується на ідеях природньої інтеграції та синергетики, що зумовлює включення в педагогічну модель, в якості першооснови, принципів організації інтегративної навчальної діяльності. До системи принципів включаємо наступні: природовідповідності; системності, послідовності й раціональності; інтегративності знань; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; цілеспрямованості та мотивації самостійності; творчості й професійно-педагогічної спрямованості; доступності і достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності; єдності свідомості та діяльності; інтеріоризації – екстеріоризації; модульності інтегративних курсів. Серед них до системоутворювальних віднесені принципи системності, послідовності й раціональності, інтегративності знань й професійно-педагогічної спрямованості.

Система інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищому педагогічному навчальному



закладі має трирівневу ієрархію реалізації. На макроінтегративному рівні інтеграція складових професійної підготовки включає значну кількість елементів, яка вимагає їх додаткового групування. На цьому рівні інтегруються великі складові системи професійної підготовки, що зумовлює появу нових якостей у системах і одночасно забезпечує збереження індивідуальних властивостей її елементів. Реалізація інтеграції передбачає її організацію на рівні законодавчих актів, наказів і положень МОН, контроль з боку адміністрації ВНЗ, які вирішують, у тому числі, такі завдання:

- визначає головні напрями інтеграції циклів (підсистемам) дисциплін професійної підготовки, що повинні реалізуватися у навчально-методичній роботі вищого педагогічного навчального закладу та виявляє цілі й пріоритетні завдання;

- визначає шляхи організації й здійснення інтегративної початкової діяльності студентів, забезпечує функціонування системи педагогічних заходів, організаційних умов, факторів реалізації;

- контролює діяльність нижчих структурних підрозділів.

Оперативне вирішення питань керівництва й управління організацією інтегративної початкової діяльності студентів здійснюється деканатом, кафедрою, викладачами. На них покладаються організаційні заходи, визначення обсягу і змісту інтегративної навчальної діяльності, контроль за її виконанням.

Рівень мезоінтеграції медико-психологічної і педагогічної інтеграції передбачає використання міжпредметних зв'язків, формування наскрізних загальнонаукових та спеціальних понять. Кафедра, викладачі визначають зміст й обсяг інтегративної підготовки, її форми, засоби й види на підставі аналізу навчальних планів, програм з дисциплін природничо-наукового циклу і професійної та практичної підготовки, забезпеченості методичним матеріалом, дидактичними завданнями. Викладачі обирають форми, методи й засоби викладання інтегративного матеріалу, що вимагає для успішного забезпечення взаємодії знань розробки науково-методичних рекомендацій для конкретних навчальних предметів та її груп. Їх відсутність веде до

неузгодження у викладанні важливих тем до неповних та недостатньо усвідомлених знань. Цей рівень найбільш дієвий та результативний.

На рівні мікроінтеграції медико-психологічна і педагогічна інтеграція відбувається в межах викладання дисципліни, курсу, окремих методик, або окремих аспектів навчального процесу (форми, засоби навчального процесу тощо).

Результативність й ефективність функціонування інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладів має забезпечуватися системою педагогічних умов, що представлені у підрозділі 2.3. Сукупність визначених педагогічних умов виступає структурним елементом педагогічної моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах і дозволяє керувати організацією й здійсненням даної діяльності, чинити комплексний, інтегративний системний вплив на процеси оволодіння професійними знаннями і вміннями, що включає контроль за організацією й здійсненням усієї навчальної діяльності.

Відповідно до викладених теоретичних позицій та принципів була побудована схема моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів (рис. 4.1). Запропонована нами модель відображає певний зв'язок і взаємодію структурних складових інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. А саме:

- рівневу та поетапну організацію інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки;
- системно-блочну організацію змісту інтегративної навчальної діяльності на основі індивідуалізації й професіоналізації, яка передбачає максимальне використання міжпредметної взаємодії, урахування специфічних особливостей дисциплін різних циклів підготовки, зокрема медико-біологічних, психологічних і педагогічних;

- реалізацію модульного підходу в організації інтегративної навчальної діяльності;
- систему інтерактивної взаємодії викладача й студента;
- спеціально-розроблені засоби педагогічної підтримки інтегративної навчальної діяльності студентів (спецкурси, консультації, проблемні задачі, індивідуальні корекційні програми, методичні рекомендації тощо).

Концептуальне моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів як поліфункціональний феномен, що на сьогодні вважається новітнім у вітчизняній вищій педагогічній освіті, має бути представлений в теорії та практиці освіти майбутніх логопедів на різних рівнях: методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному. Розглянемо зазначені три рівні концептуального моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

I. Методологічно-теоретичний рівень концептуального моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

Модельний характер сучасної психолого-педагогічної науки, коли конструювання та вивчення моделей реальних об'єктів стає основним методом наукового пізнання [359, с. 435], показує, що завдання формування цілісного, системного та інтегративного мислення сучасного педагога може бути успішно вирішено лише тоді, коли наукові моделі інтеграції дисциплін, що вивчаються, посядуть у змісті навчання вишу належне місце. Вони мають вивчатися з використанням відповідної термінології, з роз'ясненням студентам сутності понять інтегрованих дисциплін, що включені до моделі педагогічного процесу та власне інтегрованого моделювання освітнього простору. За таких умов майбутні корекційні педагоги мають оволодіти інтегрованими знаннями необхідними для забезпечення корекційного навчально-виховного процесу як ефективною сучасною професійною технологією особистісно орієнтованої метамоделі освітнього простору.

Здійснений у першому та другому розділах нашої роботи історико-педагогічний та порівняльний аналіз інтеграційних тенденцій в процесі пізнання людиною світу та професійної підготовки в педагогічному форматі її становлення дозволив нам обґрунтувати методологічно-теоретичні основи інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів та на цій основі визначити найбільш близькі до ідеї інтеграційного процесу педагогічні концепти. Оскільки моделей реально існуючих способів освітньої діяльності існує велика кількість, виникає завдання виокремлення оптимальних моделей, які визначатимуть методологічний рівень інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки і головною вимогою до яких стає максимальна відповідність професійно-компетентній функції інтеграції у психолого-педагогічному освітньому процесі. Найбільш зручним інструментом типологізації педагогічних моделей стає поняття «парадигма» (від грецьк. *para* («над», «навколо») та *diegma* («вияв», «маніфестація»)). Педагогічна парадигма – це «сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії» [190, с. 87]. Парадигми, як визнані усіма наукові досягнення, що впродовж певного часу надають науковій спільноті модель побудови проблем та їх вирішення [214], допомагають науковцям «виділити систему координат, що дозволить орієнтуватись у різноманітті педагогічних систем, технологій та методик ідентифікувати їх з традиціями освіти» [190, с. 84]. Кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає певна педагогічна парадигма.

Розглянемо найбільш відомі типологізації педагогічних парадигм та визначимо найбільш близькі до інтеграційної концепти базові моделі освіти. Так, Ш. Амонашвілі виділяє парадигми авторитарно-імперативної та гуманної педагогіки, де остання передбачає «максимально повну

узгодженість педагогічної організації та розвитку дитини з її власними намірами та інтенціями» [11].

Принципово важливим для побудови моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів стає її зорієнтованість на гуманістичну спрямованість змісту, зв'язок з життям, наголос на системних, фундаментальних знаннях у змісті навчального матеріалу, інтегративність курсів, розвивальний характер навчального матеріалу, взаємозв'язок та взаємообумовленість суміжних предметів, естетичні та гуманні аспекти освіти тощо.

Є. Ямбург запропонував іншу типологізацію педагогічних парадигм, виокремлюючи як «полюси планети особистість» когнітивну та особистісну педагогічні парадигми освіти [482]. Незважаючи на те, що в масовій педагогічній практиці переважають когнітивні підходи, реалізація яких неможлива без впровадження інтегративних тенденцій, особистісна педагогіка переносить центр тяжіння з інтелектуального на емоційно-вольовий розвиток людини, основною цінністю вона проголошує розвиток особистості у процесі освіти, надає більшого значення спонтанному, природному розвитку людини, що, зумовлює будування корекційного процесу на ідеї гармонізації та подальшого розвитку і саморозкриття.

На думку І. Колеснікової, історико-генетичний аналіз розвитку всього світового педагогічного процесу дозволяє виділити три парадигмальні простори, що виникли в різні часи. Цім «просторам» відповідають педагогічні парадигми традиції, науково-технократична та гуманітарна [179]. Саме в рамках гуманітарної парадигми освіти, як виявило зазначене дослідження, основною педагогічною цінністю ставала конкретна людина з її унікальним внутрішнім простором та індивідуально-специфічним процесом пізнання, що відкриває пріоритетну значущість суб'єктивованого, персоніфікованого, індивідуально позначеного знання, яке завжди має автора. Таке заявлене в гуманітарній парадигмі освіти (В. Біблер, Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, Сократ, Л. Толстой, тощо) прагнення людства проникнути у

глибину суб'єктивного світу також може бути визначене як оптимальне для моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів на сучасному етапі, оскільки суттєво актуалізує індивідуальний стиль навчання кожного студента.

Вивчаючи універсальні педагогічні парадигми базових моделей освіти, Г. Корнетов розкриває сутність основних трьох парадигм педагогіки авторитету, маніпуляції та підтримки. У контексті нашого дослідження найбільш співзвучною з концептою освіти корекційного педагога стає парадигма педагогіки підтримки. Як зазначає Г. Корнетов, модель освіти, що відповідає цій парадигмі, принципово різниться від звичних підходів до організації навчання та виховання. Педагог, який її реалізує з самого початку прагне «нібито слідувати за вихованцем, створювати умови для самовизначення, самоідентифікації та самореалізації, підтримувати його у здійсненні його самості, допомагати йому у вирішенні власних проблем. Зазначимо, що така ситуація багато в чому схожа з тим, що окреслюється сучасними вченими як психотерапевтична взаємодія у широкому смислі» [245]. Аспект інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційно-педагогічної діяльності в моделі педагогіки підтримки набуває свого найбільш актуального звучання, оскільки заявляється загальнолюдська сфера поширення психотерапевтичного і корекційно-педагогічного впливу на особистість та необхідність врахування психофізичного здоров'я, як основи психолого-педагогічної сфери взаємодії корекційного педагога та дитини.

II. Концептуально-змістовий рівень моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів.

Аналіз основних парадигм організації педагогічного процесу дозволив виявити принципові позиції, які визначили наш підхід до інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів. Вона повинна реалізовуватися на основі комплексної цільової програми, орієнтованої на певний результат, і бути цілісною системою у структурі загальної професійної освіти корекційного педагога. Цілісність

інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі фахової підготовки обумовлюється взаємозв'язком та взаємодією його основних компонентів: мети, завдань, змісту, форм, напрямів, принципів, засобів, рівнів, методів, прийомів та результатів. Рівень їх розробленості та взаємодії, у результаті реалізації даної системи, визначає ефективність інтегративної підготовки логопеда. Охарактеризуємо основні компоненти створеної й реалізованої нами інноваційної моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вишу. Головна мета інтегративної підготовки майбутніх логопедів – забезпечення сучасного вчителя, педагога, вихователя необхідними інтегрованими знаннями, уміннями та навичками, як запоруки успішності і результативності діагностичної, реабілітаційної, абілітаційної і корекційної роботи та саморозвитку і професійного самовдосконалення.

Структура процесу інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів є складною. Її можна представити як інтегративну єдність навчальних знань з медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін (лекційні, практичні, самостійні); наукової роботи студентів та магістрантів з нейропсихологічних, нейролінгвістичних, логопедичних, нейропсихолінгвістичних та ін. проблематики (реферати, курсові, дипломні, магістерські) та педагогічної, дефектологічної і логопедичної практики (навчальної, літньої, виробничої). Між зазначеними складовими структури професійної підготовки існують тісні взаємозв'язки і взаємозалежність.

Зміст інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів слід розглядати як комплекс, в основі якого знаходиться програмно-цільовий метод планування і управління процесом навчання. Він повинен забезпечувати інтеграцію сучасних даних різних суміжних з педагогікою, психологією та медициною наук (психотерапія, нейропсихологія, нейролінгвістика, соціологія, філософія освіти тощо) про можливості та технології гармонізації людини в системі Всесвіту та визначати

можливі шляхи використання заявлених засобів інтеграції знань у педагогічному процесі сучасного вищого навчального закладу.

Розроблені нами теоретико-методичні основи реалізації інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів лягли в основу організації інтегративного навчального процесу. Змістовий контекст етапів та напрямів реалізації зазначеного процесу представлені у схемі моделі (рис. 4.1).

Основна концептуально-змістова ідея представленої в дослідженні моделі полягає у відображенні в змісті інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки теоретичного базису окремих інтегративних курсів і дисциплін, у виділенні їх методичного і психолого-педагогічного потенціалу та адаптації у психолого-педагогічний простір сучасного вищого навчального закладу. Нами розроблені програма і зміст інтегративного курсу нейропсихолінгвістики. Змістова характеристика кожної теми представлена в Додатку Р.

Визначеність моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів на її концептуально-змістовому рівні створює передумови для конструювання третього – організаційно-процесуального рівня цього моделювання.

III. Організаційно-процесуальний рівень концептуального моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки передбачає визначення етапності впровадження інтегративних курсів і дисциплін у реальний навчально-виховний процес у сучасному вишу.

Таким чином, на зазначених рівнях моделювання ми виділили чотири основних етапи інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, що реалізуються впродовж усього періоду навчання майбутніх логопедів на різних кваліфікаційних рівнях професійної педагогічної освіти: *мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, ціннісно-методичний і контрольньо-аналітичний* (див. рис. 4.1).



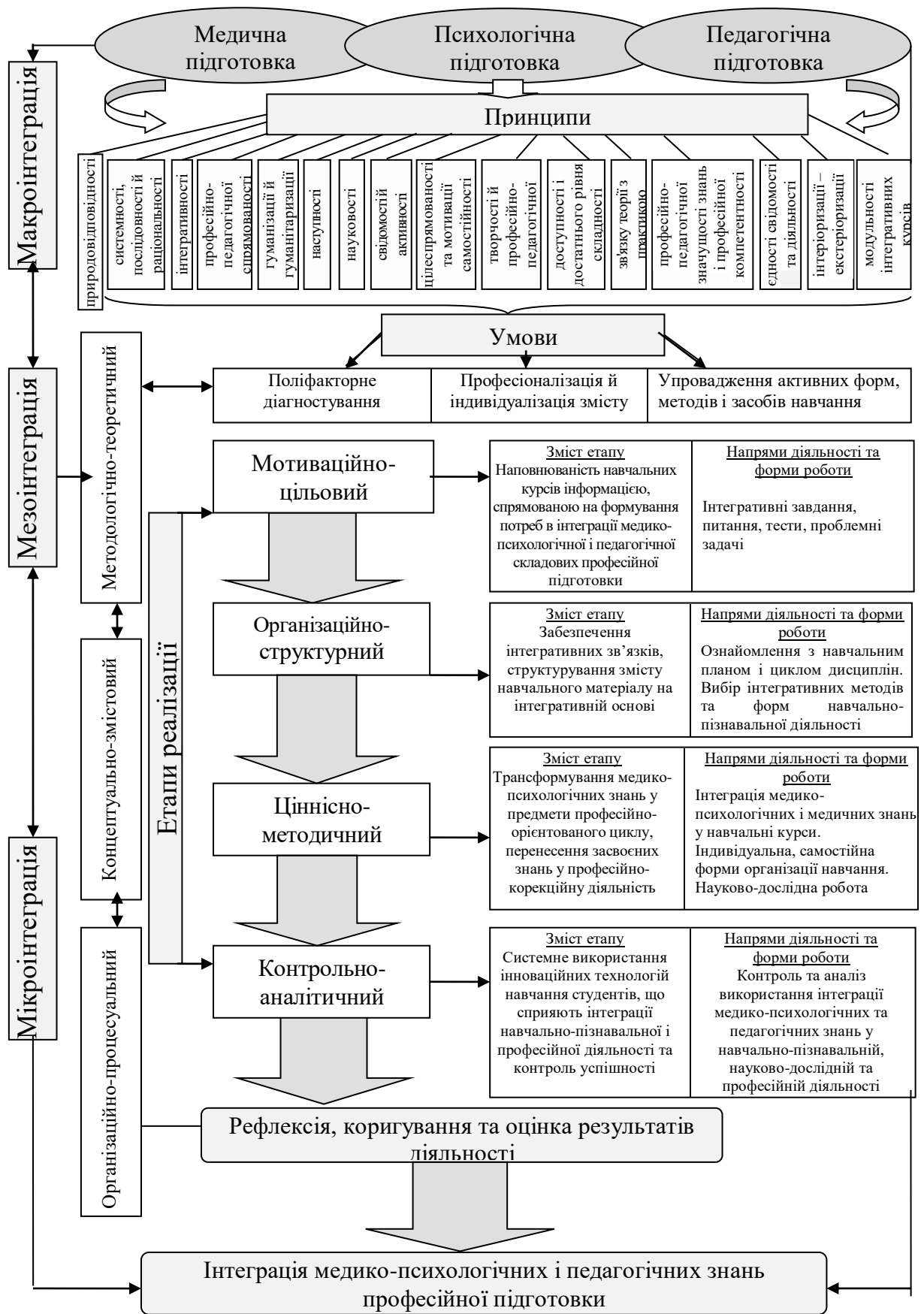


Рис. 4.1. Схема моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів

Схарактеризуємо кожний етап теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, що реалізується на трьох, описаних вище рівнях концептуального моделювання формування у логопедів інтегративних знань, умінь і навичок.

1. На першому етапі *мотиваційно-цільовий* компонент інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових фахової підготовки логопедів окреслений нами як підготовчий. Як відомо, визначальним момент організації будь-якої діяльності стає її мотивація, яка має активізувати особистість, мобілізувати її внутрішні потенційні можливості й бажання самореалізації. Тому метою цього етапу стає своєчасна мотивація до реалізації власного особистісно-професійного потенціалу у майбутніх логопедів (4-5 курсів) через формування в них стійкого інтересу до вивчення інтегративних курсів як основи активізації професійних знань і умінь отриманих при вивченні дисциплін професійно орієнтованого циклу.

Мотиваційно-цільовий компонент досліджуваної системи розглядається нами як один з провідних, такий, що чинить безпосередній вплив на всі інші компоненти й представляє собою фундамент даної системи.

Лише за умови наявності внутрішніх мотивів, які б забезпечували стійку мотивацію щодо здійснення навчальної діяльності, наявності сформованих відповідних потреб, безпосереднього й повного усвідомлення необхідності й неминучості здійснення саме такої діяльності як невід'ємної складової цілісного навчального процесу задля досягнення належних результатів у отриманні загального комплексу теоретичного знання й практичних умінь і навичок, що зумовлюють формування особистості майбутнього вчителя-логопеда, можливим є визначення всіх різновидів цілей (проміжних й остаточних) на кожному з етапів ефективної організації інтегративної навчальної діяльності студентів вищих педагогічним навчальних закладів.

Наявність сталих внутрішніх мотивів навчальної діяльності виступає провідним стимулом прагнення правильно, науково обґрунтовано підходити до оволодіння інтегративними медико-психологічними та педагогічними

знаннями а також, окремими блоками дисциплін, кожного предмету, теми, модулі, розділів які включено до інтегративного курсу та розглянуто під час лекції, практичного чи лабораторного заняття. Необхідність усвідомлення структури інтеграції медико-психологічної і педагогічної складової професійної підготовки під час навчальної діяльності також ґрунтується на позитивній мотивації щодо цієї специфічної діяльності.

*Зміст етапу* полягає у наповнюваності навчальних курсів інформацією, спрямованою на формування потреб в інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

*Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають інтегративні завдання, питання, тести, проблемні задачі та ситуації які неможливо вирішити без медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань.

Необхідність та важливість цього етапу теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки пояснюється, з одного боку, високим рівнем бажання студентів до опанування майбутньої професії, до налагодження продуктивних взаємовідносин із різними категоріями дітей із обмеженими психофізичними можливостями, що часто потребують комплексної медичної, психологічної і педагогічної допомоги та, з іншого – низьким морально-психологічним та економічним статусом педагогічної професії в сучасному вітчизняному суспільстві, перевантаженість корекційного педагога та його постійна обізнаність та володіння сучасними діагностичними, реабілітаційними і корекційно-педагогічними технологіями, знаходження в емоційному перевантаженні при роботі з дітьми з особливими потребами, що у свою чергу вимагає у педагога оперативного та інтегративного мислення.

2. *Організаційно-структурний* етап теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів має дві стадії – організацію та структурування. Організаційна стадія охоплює період ознайомлення з навчальним планом підготовки бакалавра і спеціаліста (магістра), переліком дисциплін, вибором форм і

методів реалізації. Структурування передбачає аналіз, розподіл та перерозподіл пріоритету на ту, або іншу форму роботи (самостійну, індивідуальну тощо). *Головною метою* цього етапу стає організація та структура процесу оволодіння інтегративними знань, умінь і навичок професійної діяльності.

*Зміст етапу* передбачає забезпечення інтегративних зв'язків, структурування змісту навчального матеріалу на інтегративній основі.

*Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають ознайомлення з навчальним планом і циклом дисциплін, що вивчаються, вибір інтегративних методів та форм навчально-пізнавальної діяльності.

Розглянемо особливості організації навчально-виховного процесу підготовки на цьому етапі теоретичної моделі. Логіка побудови цілісного педагогічного процесу передбачає узгоджене функціонування всіх її складових (принципи, форми, методи, засоби тощо), що визначаються головною метою педагогічної діяльності. Комплексне використання інтерактивних та інших технологій викладання лекційного та лабораторно-практичного блоку інтегративних курсів на основному етапі моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів дає можливість реалізувати основні завдання особистісно орієнтованої педагогіки: формування у майбутніх педагогів необхідних знань, умінь та навичок щодо організації продуктивної співпраці та взаємодії з дитиною на основі застосування інтегративних медичних, педагогічних і психологічних знань, що забезпечує результативність і набуття найважливіших компетентностей у створенні комфортних умов соціальної інтеграції та творчого самовираження вихованців.

Функціонування організаційно-структурного компоненту відбувається протягом усього навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі, адже з'являються нові інтегративні дисципліни, змінюються типи й форми навчальної діяльності, ускладнюються методи її організації. Подальша

підтримка викладача щодо організації й структурування інтегративної навчальної діяльності може здійснюється не в системі.

3. *Ціннісно-методичний* етап теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів має дві стадії – навчальну та науково-пошукову. Навчальна стадія охоплює період вивчення студентами змісту самостійних інтегративних дисциплін: «Нейропсихолінгвістика», «Інноваційні технології в корекційній освіті», «Альтернативні засоби навчання та корекційної роботи з дітьми із ТПМ», спецкурсу з освітніх корекційних технологій і методик логопедичної роботи тощо. Цей період визначається як змістовий. Науково-пошукова стадія стає логічним продовженням підготовки майбутніх логопедів до використання інтегративних знань у професійній діяльності після вивчення ними основних курсів та продовження освіти на рівні індивідуально-творчого опанування науково-теоретичними засадами діагностичної, корекційно-педагогічної, реабілітаційної роботи.

*Ціннісно-методичний* компонент власне своєю назвою розкриває функціональне навантаження. *Головною метою* цього етапу стає безпосереднє оволодіння необхідною сумою інтегративних знань, умінь і навичок професійної діяльності та інтегративним і науково-педагогічним стилем мислення у процесі індивідуально-творчого пошуку новітніх корекційних технологій, що розглядатимуться і вивчатимуться у форматі наукової діяльності студентів.

*Зміст етапу* передбачає трансформування медико-психологічних знань у предмети професійно-орієнтованого циклу, перенесення засвоєних знань у професійно-корекційну діяльність.

*Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають методи і форми реалізації інтеграції медико-психологічних і медичних знань в процесі вивчення навчальних курсів. Індивідуальна, самостійна форми організації навчання, науково-дослідницька діяльності студентів та магістрантів (написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт).

Виняткова роль в оволодінні необхідною сумою знань, умінь та навичок інтегративної діяльності належить індивідуальній та самостійній формі організації навчання, у яких з найбільшою силою виявляється індивідуально-творчий потенціал педагога, його унікальні людські якості та професійні здібності. Індивідуалізація процесу навчання логопедів з використанням інтегративних засіб у професійній діяльності передбачає організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів у площину особистісно орієнтованої педагогічної парадигми. Ця форма організації навчання і виховання здійснюється в традиційних для сучасної вищої школи «умовах колективної навчальної роботи, в рамках загальних завдань та змісту навчання» [328, с 104]. Індивідуалізація навчання студентів спрямована на подолання можливої невідповідності між рівнем навчальної діяльності, який задається програмами з інтегративних курсів (нейропсихолінгвістики), та реальними можливостями кожного студента. Урахування таких особливостей студентів має комплексний характер та здійснюється на кожному етапі навчання. Основним завданням індивідуального підходу до студентів у процесі вивчення інтегративного курсу є допомога у самоусвідомленні своєї індивідуальності та власних можливостей у професійній самореалізації. Важливими прийомами індивідуалізації навчання є індивідуальне консультування студента, педагогічний коучинг, а також наукова діяльність студентів та магістрантів.

Самостійна робота, нарівні з аудиторною, є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом з інтегрованих курсів у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Вона призначена не тільки для оволодіння дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи взагалі, необхідної для психолого-педагогічної професії здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із проблемної ситуації. Характерними особливостями самостійної діяльності, що роблять її досить складною для студентів, є: самоосвіта, власна ініціатива та бажання займатися самостійно. З метою підвищення рівня мотивації виконання завдань для

самостійної роботи в навчальному посібнику «Нейропсихолінгвістика», яким користуються студенти на навчальній стадії основного етапу моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складової професійної підготовки, представлено опорні дидактичні матеріали, проблемні ситуації і задачі, що призначені скорегувати роботу студентів і магістрантів та вдосконалити її якість. У посібнику подані опорні конспекти тем для двох змістових модулів, в яких розкриваються основні теоретико-практичні проблеми, подається список наукових джерел та питання для самоперевірки. Принципом відбору тем для самостійного опрацювання стає їх зв'язок з майбутньою педагогічною практичною діяльністю.

Основною формою організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складової професійної підготовки студентів на науково-пошуковій стадії ціннісно-методичного етапу теоретичної моделі підготовки логопедів є творча самостійна робота. Вона вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, її творчого осмислення. Студент повинен вміти самостійно здійснювати вибір засобів та методів педагогічного дослідження (навчально-дослідницькі завдання, наукові статті, курсові, дипломні роботи тощо). Виняткову роль серед форм і методів навчання вчителів-логопедів використання інтегративних знань у професійній діяльності відіграє організація науково-дослідницької діяльності студентів та магістрантів: написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт. Науково-дослідницька робота дозволяє майбутньому логопеду формувати інтегративне науково-педагогічне мислення, більш глибоко відпрацьовувати теоретичні аспекти окремих, найбільш цікавих для нього тем із інтегративного курсу (нейропсихолінгвістика), поєднувати теоретичні та практичні знання, уміння й навички. Досвід організації наукової роботи студентів на основі інтегративних знань доводить, що найбільш ефективним шляхом опанування наукових засад з професійно орієнтованих дисциплін стає відпрацювання окремої теми інтегрованого курсу (або модуля) у вигляді логічно побудованої системи виконання наукових досліджень: розв'язання проблемних ситуацій або задач –

складання індивідуальних корекційних програм – реферат – курсові роботи (з педагогіки, психології, нейропсихології, невропатології, клінічних основ дефектології або іншої профільюючої дисципліни) – дипломне та магістерське дослідження. У такий спосіб студент, знаходячись у вимірі визначеного ним самим на початку навчання науково-тематичного дослідження, або реалізації комплексної реабілітаційної, корекційної програми має можливість поетапного виконання своєї наукової роботи з інтегрованих курсів (нейропсихолінгвістики). Індивідуально обрану тему студент може презентувати під час роботи наукового студентського гуртка, на науково-практичних конференціях та психолого-педагогічних практиках тощо.

Функціональні можливості ціннісно-методичного компоненту залежать від ефективності функціонування мотиваційно-цільового (сила мотиву й визначеність цілей) й організаційно-структурного (якісне й результативне здійснення інтегративного процесу залежить від правильності його організації й структурування змістового навантаження).

У свою чергу, він виступає основою для наступного компоненту *контрольно-аналітичного* (за відсутності процесу діяльності унеможливорюються функції контролю й оцінювання), що включає контроль, аналіз і прогнозування подальшої інтегративної діяльності здійснюється в процесі попередньої. Належне функціонування процесуально-діяльнісного компоненту містить неабиякі можливості щодо формування рефлексивної позиції студентів.

4. Жодна педагогічна система не може не здійснювати контроль й аналіз. Включення до системи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладів *контрольно-аналітичного* етапу передбачає на функціональному рівні постійний контроль і самоконтроль, оцінку і самооцінку, причому за двома напрямками. По-перше, безпосередньо за ефективністю, результативністю й якістю власне загальної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та спішність з інтегративних курсів. По-друге, контроль й оцінку функціонування кожного з визначених компонентів системи. Отже,



головною метою цього етапу стає безпосереднє контроль за успішністю засвоєння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями і вміннями використання їх у практичній діяльності та аналіз перспективності і підвищення результативності інтегративної професійної підготовки.

*Зміст етапу* передбачає системне використання інноваційних технологій навчання студентів, що сприяють інтеграції навчально-пізнавальної і професійної діяльності та контроль за успішністю.

*Напрями діяльності та форми роботи* цього етапу включають контроль і аналіз використання інтеграції медико-психологічних та педагогічних знань у навчально-пізнавальній, науково-дослідній та професійній діяльності.

Окреме місце в системі форм та методів інтегративної підготовки логопедів до професійної діяльності посідають методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. Система оцінювання знань, умінь та навичок студентів з інтегративних курсів (нейропсихолінгвістики, спецкурсів) здійснюється у форматі кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає комплексний характер оцінювання за всіма видами навчально-пізнавальної діяльності. У процесі вивчення інтегративних курсів використовуються такі види контролю: поточний (оцінюється якість засвоєння матеріалу, який охоплюється темою семінарсько-практичного заняття, та сумлінність студента в роботі); проміжний (перевірка засвоєння студентом (магістрантом) системних моментів лекцій і стимулювання глибокого вивчення певного обсягу матеріалу курсу (письмова форма) та підсумковий (здійснюється у формі комплексної контрольної роботи, яка охоплює матеріал одного модуля). Загальна оцінка відповіді кожного студента (магістранта) є комплексною, вона враховує всі сторони його виступу: теоретичні знання, вміння застосовувати їх у розкритті методик діагностичної, реабілітаційної і корекційної роботи та реалізовувати у виконанні практичних завдань згідно з навчальними планами

спеціальностей. При оцінюванні відповіді враховується також інтегративність, творчість і якість висвітлення питання.

Аналітичний компонент має на меті аналіз кожного етапу здійснення інтегративної навчальної діяльності, а також її організації задля всебічного осмислення й можливості вдосконалення через прогнозування подальшої організації навчальної діяльності на кожному з її ієрархічно побудованих компонентів. Аналітичний компонент, у разі його ефективного функціонування, забезпечує глибинний аналіз мотивів, потреб, інтересів, прагнень, визначення цілей, організації й структурування, поетапного здійснення інтегративного навчання, що забезпечить необхідне прогнозування, передбачення потенційних утруднень і труднощів (а це додаткові можливості їх подолання) щодо подальшої більш інтенсивної інтеграції складових професійної підготовки. Цей компонент ще потужніше, ніж попередні, впливає на формування рефлексивної позиції студента вищого педагогічного навчального закладу.

Отже, запропонована на цьому етапі моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки система форм і методів навчання передбачає комплексний, системний підхід до процесу озброєння сучасного педагога необхідним комплексом актуальних інтегративних знань, практичних умінь та навичок професійної діяльності. Передумова визначення адекватних форм та методів підготовки педагога є численність методик діагностичної, корекційної і реабілітаційної роботи в межах особистісно орієнтованої освіти.

Уведення *рефлексивного компоненту* до складу досліджуваної системи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки зумовлюється тим, що механізм «зворотного зв'язку» [359] (П. Анохін, М. Бернштейн, Н. Бінер), який покладається в основу рефлексії, розкриває універсальність застосування рефлексивного принципу до різних сфер свідомості й діяльності суб'єкта (мислення, комунікація, самосвідомість

тощо), визначає високу ефективність здійснення діяльності, забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього світу людини.

Під час здійснення діяльності особистість завжди прагне сформулювати своє ставлення до неї, зайняти певну позицію. У психолого-педагогічній літературі позиція визначається як змістово-життєва орієнтація й означає погляди, уявлення, настанови, диспозиції особистості відносно умов власної життєдіяльності, що реалізуються й відстоюються нею в референтних групах [197]. «Рефлексивну позицію» визначають як узагальнено-цілісне ставлення до діяльності (С. Вершловський [68]); особистісно-значущий зміст діяльності, сутність внутрішнього світу особистості (Н. Яковлева [481]); певну визначену фазу діяльності, яка виникає в ситуації необхідного й можливого (В. Лекторський [218]).

Найбільш переконливо доводить необхідність включення процесів рефлексії в діяльність людини Г. Щедровицький. Рефлексивний вихід або рефлексивна позиція – це ситуація, коли суб'єкт виходить з позиції того, хто здійснює (виконавця), і переміщується на нову позицію – зовнішню по відношенню до виконуваної діяльності. Основна діяльність перетворюється на предмет спеціальної обробки в результаті того, що на неї спрямовується інша – рефлексивна діяльність. Її специфічне завдання полягає в аналізі первинної діяльності, виділенні в її процесі певних нових утворень, які могли б слугувати засобами побудови нових, більш досконалих процесів діяльності [469].

Для виходу на рефлексивну позицію індивід має володіти особливими специфічними засобами розуміння, що дозволяють поєднувати в собі дві позиції – об'єкта й суб'єкта. Особистість студента вищого педагогічного навчального закладу виступає саме тим індивідом, який поєднує дві згадані позиції, а в процесі організації інтегративної навчальної діяльності така позиція підсилюється. Таким чином, рефлексивний компонент педагогічної системи інтеграції складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладів перетворюється на домінуючий функціональний компонент, який покликаний перетворити позицію студента

в процесі її організації й здійснення з позиції власне виконавця на нову зовнішню позицію відносно неї. І як наслідок, це призведе до комплексного системного аналізу первинної організації інтегративної навчальної діяльності, виділення нових утворень, які виступатимуть засобами вдосконалення здійснюваної інтегративної діяльності на якісно новому рівні.

Максимально тісний зв'язок рефлексивний компонент має з контрольньо-аналітичний компонентом і через його певну опосередкованість, а іноді й пряму залежність, з процесуально-діяльнісним. Але він не є відокремленим від мотиваційно-цільового компоненту, організаційно-структурного. По-перше, рефлексія в цілому й формування рефлексивної позиції особистості зокрема, неможливі без сталої позитивної мотивації щодо здійснюваної специфічної (інтегративної) навчальної діяльності, а також свідомого цілепокладання. По-друге, організаційно-структурний і ціннісно-методичний компоненти – саме ті аспекти інтегративної навчальної діяльності, які можуть якісно змінюватись (на циклічному рівні), завдяки сформованості рефлексивної позиції суб'єкта та інтегративної діяльності, яким виступає студент вищого педагогічного навчального закладу.

Але існує зв'язок і в іншому напрямку – чим досконалішою буде організація й структурування інтегративної навчальної діяльності, а також ефективніше процес оволодіння інтегративними медико-психологічними та педагогічними знаннями, тим більше можливостей буде для формування рефлексивної позиції студента вищого педагогічного навчального закладу відносно організації інтеграції складових фахової підготовки. Зі значним ступенем достовірності можна припустити, що останнє позитивно впливатиме на рефлексивну позицію вищого ієрархічного рангу щодо цілісного навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

*Рефлексія, корегування та оцінка результатів діяльності, як заключний компонент теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів передбачає продовження набуття педагогом інтегративних знань, умінь і навичок у період*

післядипломної освіти. Цей період можна окреслити як самоосвітній. Здобуті студентами інтегровані знання, уміння й навички в процесі вивчення ними інтегративних курсів, згідно з представленими етапами концептуальної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, можуть бути використані в декількох напрямках. Так, студенти, в освіту яких були включені інтегративні курси, мають можливість використовувати інтегративні технології таким чином: частково у вигляді окремих прийомів, технік, процедур у конкретних реабілітаційних і корекційних цілях (заходів) у період різних видів педагогічної практики; як складовий компонент загальнопедагогічної технології; як систему корекційно-педагогічної роботи з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями в спеціальних і загальноосвітніх закладах, реабілітаційних центрах, центрах раннього втручання, психолого-педагогічної і медичної реабілітації тощо.

У площині інтегративної професійної корекційно-педагогічної діяльності майбутні логопеди можуть використовувати нейропсихолінгвістичні знання як інноваційну технологію за такими напрямками: інтеграція в процесі вивчення окремих навчальних дисциплін (за вибором педагога); самостійна багатоцільова технологія (наприклад, з корекційною, реабілітаційною метою; в інклюзивних класах тощо); технологія в системі корекційної, реабілітаційної та психопрофілактичної роботи з дітьми з обмеженими психофізичними можливостями різної вікової категорії; основа реабілітаційної технології в роботі з особами із порушеннями психофізичного розвитку.

Складові компоненти моделі представлені ієрархічно, відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації інтеграції складових професійної підготовки логопедів як безпосередньо складові навчальної діяльності. При цьому рефлексивний компонент виділяємо як окремий, що обов'язково присутній у кожному акті діяльності й визначає своєрідність змісту всіх інших компонентів.

Представлена педагогічна модель має всі ознаки системи: наявність внутрішньої організації; підпорядкованість і взаємозалежність елементів; динамічність, необхідність управління та ін. Представлена система співвідноситься й визначається провідними принципами організації навчальної діяльності, які, у свою чергу, виходять з необхідності інтегративного системного впливу на процеси міждисциплінарної фахової підготовки студентів. Модельне уявлення наочно демонструє суб'єктність процесу, що досліджується, і його відкритість зовнішнім впливам.

Таким чином, дане представлення моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах співвідноситься із загальними вимогами до розробки педагогічної моделі (І. Зязюн, Г. Сагач [140, с 65-70]), адже:

- є об'єктивною, тобто відображає реально існуючий феномен;
- відображає об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта (студента вищого педагогічного навчального закладу), тобто містить ознаки суб'єктивного;
- є нормативною (відображає бажану структуру організації такої діяльності);
- у ній закладена вимога інтерактивності (передбачає діалог і суб'єкт-суб'єктні відносини, що походить від трактування сутності навчальної діяльності);
- є адаптивною, оскільки може бути пристосована до індивідуальних особливостей суб'єкта даної діяльності й спрямовується на інтегрований вплив перебігу навчального процесу;
- у неї закладена вимога відкритості, що призначає проєктивно-технологічну нормотворчість досліджуваної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, поліфункціональність інтегративної підготовки у психолого-педагогічній підготовці логопедів цілком очевидна. Представлену модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів можна віднести до гнучких природних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів. Запровадження (нейропсихолінгвістичної) технології інтеграції

складових фахової підготовки у сферу вищої освіти як психолого-педагогічну інновацію певною мірою залежить від низки представлених умов, серед яких, на нашу думку, найбільшої значущості набувають інноваційний потенціал освітньої установи та творча атмосфера педагогічного колективу. Характеристика етапів реалізації інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових підготовки логопедів представлена у Додатку С.

#### **4.3. Результати перевірки ефективності впровадження експериментальної моделі у систему професійної підготовки**

Підтвердження ефективності інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопедів, суттєвість інтегративних умінь та навичок студентів (логопедів) у ході експериментальної апробації запропонованої теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових визначались у проведеному нами дослідженні через низку методів кількісного аналізу якісних даних та методів вторинної статистичної обробки експериментальних даних [115; 235; 243; 251; 253; 451; 455; 464]. Було проведено виміри, які дозволили одержати кількісне вираження якості сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у студентів (логопедів), що відбулись під час формувального етапу експерименту. Результативність формування інтегративних знань визначалася системно, в процесі здійснення всього формувального етапу експерименту, а також на узагальнюючому етапі науково-дослідної роботи. Це зумовлено організацією багатофункціональної інтегративної діяльності студентів (логопедів), безперервністю і систематичністю опанування теорії і практики інтегративного процесу протягом усього періоду навчання студентів у вищому педагогічному закладі а також специфічними особливостями досліджуваних параметрів, що вимагало лонгitudного підходу у дослідженні.

Процес професійного зростання та вдосконалення, що передбачений самою ідеєю інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопеда, відбувається за індивідуальною траєкторією та не вичерпується часовими межами. Отже, виміри, що відбуваються протягом одного навчального року мають високу погрішність. Тому нами вивчалася динаміка професійного зростання певної частини учасників лонгitudного дослідження (студенти спеціальностей «Логопедія. Спеціальна психологія», «Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія»), впродовж 2 років, тобто діагностика розгорнута у часі. Рівень сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студентів (логопедів) визначали систематично в процесі навчальних занять, виконання науково-дослідної роботи, під час проходження педагогічної практики та на основі аналізу результатів різних форм підсумкового контролю, виконання контрольних робіт, самостійної роботи, розробка програм, перспективних планів корекційної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, у яких висвітлювалися різноманітні аспекти інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, або її елементи у поєднанні з іншими методами та технологіями навчально-виховного процесу. Однак, тривале дослідження не позбавлено недоліків та певних труднощів, які зумовлені обмеженням кількості учасників експерименту. Високі показники, що отримані завдяки ефекту комплексного впливу різних факторів, у тому числі й інтегративного процесу особистісного розвитку. Отже, складно вимірювати об'єктивність ступеню впливу інтегративних знань на професійне зростання та формування професійної компетентності студента. Тому, для отримання валідних результатів, поряд з лонгitudними дослідженнями, нами було здійснено короткочасна, але масштабна експериментальна робота з групами студентів різних спеціальностей та різних навчальних закладів терміном від одного до трьох років (студенти спеціальностей «Логопедія. Спеціальна психологія», «Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія» «Логопедія. Початкове



навчання»). До короткочасних експериментальних досліджень ми відносимо підготовку та перепідготовку логопедів, що відбувалася у форматі спеціальних семінарів-тренінгів та курсів підвищення кваліфікації у Полтавському інституті післядипломної освіти педагогічних працівників, у ході яких вивчалась ефективність різних підходів до формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в процесі професійної підготовки студентів (логопедів) та готовність інтегративної діяльності в процесі корекційної роботи.

Беручи до уваги циклічність (дискретність) інтегративного навчального процесу, а також гетерохроність формування різних рис особистості, була застосована система зрізової діагностики. Отримані дані порівнювалися з відповідними результатами контрольних груп. Крім того, проводився порівняльний аналіз експериментальних даних між собою (по роках навчання) з метою оцінки ефективності кожної із розроблених нами етапів інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Зміст та методики діагностики сформованості інтегративних знань висвітлені нами вище при діагностуванні рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань на констатувальному етапі дослідження (див. підрозділ 2.5). Головний контроль здійснювався за допомогою констатувальних зрізів на початку формувального експерименту та після кожної стадії в процесі інтегративної підготовки студентів (логопедів). Особливість та складність даної експериментальної роботи полягала у необхідності дослідження двох процесів, що відбувалися одночасно: освітньої (підготовка до професійної діяльності) та інтеграції складових професійної підготовки. Ці складові процесу професійної підготовки витікають з основної вимоги освітніх стандартів, згідно з якою у випускника педагогічного вишу має бути сформована готовність (мотиваційна, когнітивна, операційно-діяльнісна) до роботи в освітніх закладах різних типів [72]. Тим самим підкреслюється пріоритет орієнтації психолого-педагогічних дисциплін на особистісне та

професійне зростання майбутнього педагога в освітньому процесі. Окреслені характеристики, їхня динаміка відслідковувалася нами у процесі засвоєння студентами (логопедами) інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, як основи готовності до практичної реалізації їх в процесі організації ефективної діагностичної, реабілітаційної, корекційної і консультативно-просвітницької роботи.

Інтегративний процес можна вважати таким, що потребує осмислення й аналізу впродовж певного часу та спонукає до професійного зростання, самовдосконалення та змін в особистості на більш тривалий термін, ніж процес навчання у вишу. Тому цей бік інтегративної медико-психологічної і педагогічної підготовки у студентських групах простежувався нами у лонгітюдному дослідженні. Процес інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів проходив у доброзичливій атмосфері групи під час активного навчально-виховного процесу. Дані, що були отримані на початкових етапах формувального експерименту, дозволили припустити, *що: по-перше*, інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів повинна сприяти актуалізації у кожного студента (логопеда) процесу саморозвитку, самовдосконалення та поглибленню особистісно-ціннісного світогляду кожного учасника експерименту, – природним наслідком цього будуть позитивні зміни у напрямку його особистісного росту; *по-друге*, інтегративне навчання студентів (логопедів) буде сприяти підвищенню їх професійних медико-психологічних і педагогічних знань, умінь та навичок, що у поєднанні з особистісним зростанням стане основною передумовою для професійного росту та формування фахової компетентності.

Дана гіпотеза отримала підтвердження у ході подальшого формувального етапу експериментальної роботи. У реальній практиці межа між особистісними та професійними досягненнями людини досить умовна. Оскільки сама особистість є складним, динамічним, пластичним утворенням, схильним до безперервних змін її складових, то розмежування «особистісних»

та «не особистісних» властивостей людини взагалі не можливе. На думку О. Леонтьєва, одні й ті ж самі особливості людини можуть стояти у різному відношенні до її особистості, тобто бути індіферентними в одних випадках та суттєвими в інших [219]. Тому діагностика та оцінка сформованості інтегративних знань вимагала від нас застосування системних та нелінійних за своєю природою процедур, у тому числі і власно інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Достовірність висновків багато у чому залежала від адекватності образних критеріїв та параметрів оцінки. Найкращим чином про якість та ефективність досліджуваних процесів свідчили ті *позитивні* зміни, що відбувалися під впливом експериментальної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів. Для отримання достовірних та об'єктивних даних було проведено діагностику змін індивідуального профілю професійно-значущих медико-психологічних і педагогічних знань та практичних умінь, якостей особистості, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості в аспекті інтересу до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань кожним учасником експерименту. Результатом окреслених змін в особистісному та професійному зростанні була сформованість інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки студента (логопеда) у вищому навчальному закладі. Отже, якщо підсумковим критерієм було обрано рівні сформованість інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів (логопедів), то операційними критеріями ми вважали різницю значень досліджуваних характеристик за період експериментального дослідження.

Для дотримання якості усіх діагностичних процедур у ході експериментального дослідження нами враховувалися такі провідні показники якості психолого-педагогічного дослідження інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів (логопедів): валідність, достовірність, надійність та репрезентативність [464,

с 105-107]. Так, валідність та достовірність усіх психометричних досліджень учасників експерименту забезпечувались чіткою зорієнтованістю досліджень саме на складові досліджуваного процесу інтегративної підготовки логопедів та створенням особливих комфортних, невимушених умов у проведенні дослідження, які надавали можливість реципієнтам поводити та презентувати себе у максимально вільному, відвертому та щирому стилі поведінці та уникати штучності й нещирості у відповідях та поведінці. Надійність отриманих у педагогічній психометрії даних підтверджувалась повторними тестуваннями та опитуваннями реципієнтів впродовж усього експерименту. Репрезентативність давала можливість уникати фальсифікації під час отримання та обробки результатів за рахунок математично-статистичного підтвердження даних та чіткої визначеності експериментальної вибірки.

Як показало проведене експериментальне дослідження, процес інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів (логопедів) та власно успішність фахової підготовка безпосередньо взаємозалежні та підсилюють один одне.

Для отримання кількісних даних щодо розподілу студентів (логопедів) за рівнями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань проведено зріз до початку і після закінчення формувального етапу експериментальної роботи у контрольних та експериментальних групах. Зрізи проводилися за методикою організації констатувального етапу дослідження за чотирма критеріями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань: професійно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного та корекційно-оцінного. Це дало можливість одержати об'єктивну картину рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в умовах розробленої та апробованої під час формувального етапу експериментальної роботи моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, а також з'ясувати залежність між сформованістю мотиваційної складової зазначеного процесу

(професійно-мотиваційний критерій), ступенем усвідомлення отриманої під час вивчення інтегративних дисциплін інформації (теоретико-когнітивний критерій) та вміннями самовиражатися і практично реалізовувати запропоновані методики використання інтегративних знань у професійній діяльності (практично-діяльнісний критерій), а також рівнем розвиненості самооціночних здібностей та умінь ефективного використання інтегративних знань в корекційній діяльності, а також здібностей й ціннісних гуманістичних орієнтацій (корекційно-оцінний критерій).

З метою визначення ефективності моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів на етапі *узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи* було проведено порівняння показників рівня сформованості інтегративних знань учасників експериментальної та контрольної вибірок до початку формувального етапу і в кінці (див. Додаток Т), здійснено її аналіз, а також перевірено статистичну гіпотезу дослідження.

Аналіз результатів дослідження дозволяє дійти висновку про те, що показники рівня сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів в експериментальних групах зазнали більш суттєвих позитивних змін, ніж в контрольній групі. Порівняльні показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань студентів і логопедів на початку та в кінці формувального етапу дослідження в контрольній і експериментальних групах за визначеними критеріями подано у табл. 4.1.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості *професійно-мотиваційного* критерію майбутніх логопедів в експериментальних (Е1 – студенти, які навчаються за спеціальністю «Логопедія. Спеціальна психологія» і Е2 – «Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія») та контрольних групах (К) відповідно становить: високий рівень: +27,4%, +21,7%, +15,8%; достатній рівень: +14,9%, +16,4%, + 7,2%; середній: –38,6%, –34,8%, –20,2%; низький: –3,7%, –3,3%, – 2,8%.

**Розподіл учасників (студентів і логопедів) експерименту контрольної (К), експериментальних (Е1, Е2) груп і логопедів за рівнями сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань**

Рівні	Етапи експерименту	Експериментальні групи	Критерії							
			Професійно-мотиваційний		Теоретико-когнітивний		Практично-діяльнісний		Корекційно-оцінний	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	6	1,7	14	4	10	2,9	14	4
		Групи Е2 (354 особи)	8	2,3	13	3,7	8	2,3	12	3,4
		Групи К (348 осіб)	10	2,9	21	6	10	2,9	13	3,7
		Логопеди	5	3,7	1	0,8	–	–	7	5,1
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	102	29,1	120	34,3	77	22	70	20
		Групи Е2 (354 особи)	85	24	99	28	80	22,6	43	12,2
		Групи К (348 осіб)	65	18,7	35	10	10	2,9	14	4
		Логопеди	7	5,1	8	5,9	10	7,4	18	13,2
Достатній	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	131	37,4	100	28,6	12	3,4	20	5,7
		Групи Е2 (354 особи)	132	37,3	96	27,1	8	2,3	20	5,6
		Групи К (348 осіб)	125	35,9	105	30,2	14	4	22	6,3
		Логопеди	15	11	11	8,1	15	11	30	22,1
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	183	52,3	153	43,7	165	47,2	185	52,9
		Групи Е2 (354 особи)	190	53,7	153	43,2	149	42,1	176	49,7
		Групи К (348 осіб)	150	43,1	127	36,5	85	24,4	83	23,8
		Логопеди	66	48,5	43	31,6	38	27,9	58	42,6
Середній	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	198	56,6	217	62,0	58	16,6	76	21,7
		Групи Е2 (354 особи)	199	56,2	227	64,1	56	15,8	83	23,5
		Групи К (348 осіб)	193	55,5	203	58,3	50	14,4	83	23,9
		Логопеди	84	61,8	49	36	62	45,6	46	33,8
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	63	18	74	21,1	53	15,1	42	12
		Групи Е2 (354 особи)	76	21,4	99	27,9	55	15,5	55	15,5
		Групи К (348 осіб)	123	35,3	176	50,6	88	25,3	98	28,2
		Логопеди	53	39	54	39,7	54	39,7	47	34,6
Низький	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	15	4,3	19	5,4	270	77,1	240	68,6
		Групи Е2 (354 особи)	15	4,2	18	5,1	282	79,6	239	67,5
		Групи К (348 осіб)	20	5,7	19	5,5	274	78,7	230	66,1
		Логопеди	32	23,5	75	55,1	59	43,4	53	39
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	2	0,6	3	0,9	55	15,7	53	15,1
		Групи Е2 (354 особи)	3	0,9	3	0,9	70	19,8	80	22,6
		Групи К (348 осіб)	10	2,9	10	2,9	165	47,4	153	44
		Логопеди	10	7,4	31	22,8	34	25	13	9,6

У групі логопедів становить: високий рівень: +1,4%; достатній рівень: +37,5%; середній: –22,8%; низький: –16,1%. За теоретико-когнітивним критерієм динаміка зрушень у показниках рівня сформованості

інтегративних знань відповідно становить: високий рівень: +30,3%, +24,3%, +4%; достатній рівень: +15,1%, +16,1%, + 6,3%; середній: -40,9%, -36,2%, -7,7%; низький: -4,5%, -4,2%, -2,6%. У групі логопедів – високий рівень: +10%; достатній рівень: +23,5%; середній: +3,7%; низький: -32,3%. Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості інтегративних знань за *практично-діяльнiсним* критерієм відповідно становить: високий рівень: +19,1%, + 19,7%, 0%; достатній рівень: + 43,8%, + 39,8%, + 20,4%; середній: - 1,5%, -0,3%, +10,9%; н  
изький: -61,4%, -59,8%, -31,3%. У групі логопедів – високий рівень: +7,4%; достатній рівень: +16,9%; середній: - 5,9%; низький: -18,4%. Зміни показників рівня сформованості інтегративних знань за *корекційно-оцінним* критерієм відповідно становить: високий рівень: +16%, +8,8%, +0,3%; достатній рівень: +47,2%, +44,1%, +17,5%; середній: -9,7%, -8%, +4,3%; низький: -53,5%, -44,9%, -22,1%. У групі логопедів – високий рівень: +8,1%; достатній рівень: +20,5%; середній: +0,8%; низький: -29,4%.

Динаміка показників сформованості інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань студентів і логопедів показана на рис. 4.2.

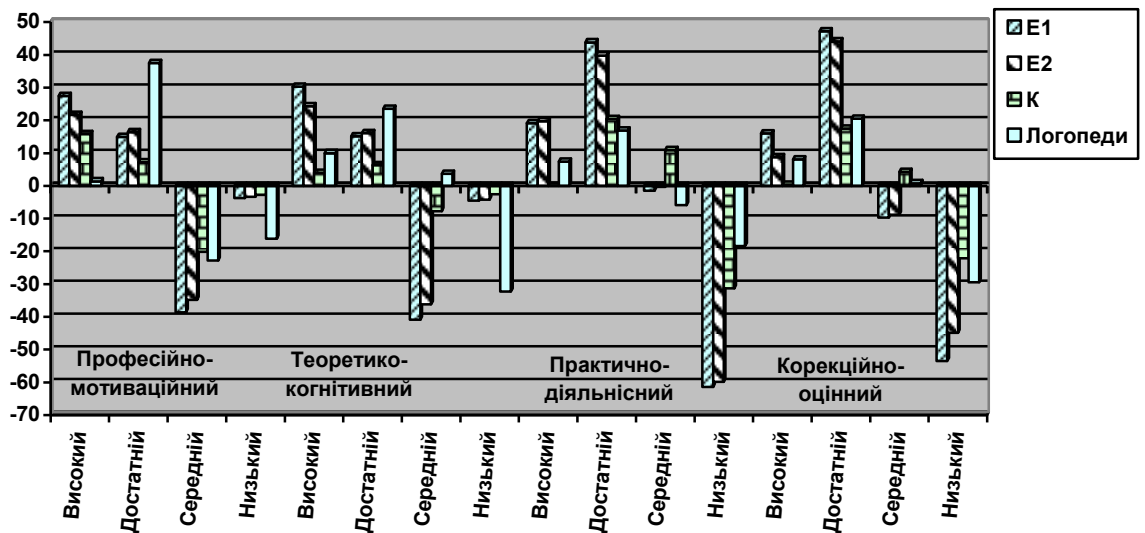


Рис. 4.2. Динаміка показників рівня сформованості інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в учасників експерименту (контрольної, експериментальних груп та логопедів)

У експериментальних групах відбулось значне зниження кількості студентів (логопедів), які показали низький та середній рівні сформованості інтегративних знань і одночасно – зростання кількості студентів із достатнім і високим рівнями. Порівняльний аналіз рівнів інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів і логопедів у експериментальних та контрольних групах після проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за кожним критерієм представлений у Додатку У.

У контрольних групах значних змін не було зафіксовано, хоча, навчаючись за традиційною програмою, яка не передбачала спеціально організованого формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних фахових знань та умінь їх використання у корекційній діяльності, але спрямовує на оволодіння загальний рівень медико-біологічної, психологічної і педагогічної підготовки, деякі студенти перейшли на більш високі рівні сформованості інтегративних знань (наприклад, за професійно-мотиваційним критерієм на високий рівень перейшли 55 осіб; кількість учасників на достатньому рівні збільшилась на 25; на середньому та низькому – відповідно зменшилась кількість учасників на 70 та 10 осіб). Також відбулися незначні у порівнянні з експериментальними групами позитивні зміни за теоретико-когнітивним, практично-дільнісним та оцінно-ціннісним критеріями. Останні дані дали можливість зробити припущення про те, що традиційний зміст медико-біологічних, психолого-педагогічних та інших дисциплін професійно орієнтованого циклу у структурі підготовки сучасного логопеда до професійної діяльності практично не здатний забезпечити достатній рівень інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових, яку, як показало проведене нами дослідження, надає представлена нами експериментальна модель.

Позитивні зміни, у порівнянні з експериментальними групами, за всіма критеріями сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у групі працюючих логопедів дозволили припустити, що дистанційна форма навчання та самостійне оволодіння інтегративною



підготовкою не спричинює великим зрушенням, що свідчить про необхідність організації більш системного інтегративного навчання.

Для перевірки достовірності отриманих під час формувального експерименту висновків і гіпотези дослідження проведено статистичний аналіз методами статистичної обробки експериментальних даних для з'ясування того факту, що різниця показників у експериментальних і контрольних групах є суттєвою, тобто наслідком впровадження розробленої моделі, а не впливом випадкових чинників. Для цього нами обрано багатофункціональний критерій  $\varphi^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера). Наш вибір пояснюється тим, що вказаний критерій можна застосовувати до будь-яких вибірок (як зв'язаних, так і не зв'язаних) і експериментальне вимірювання може здійснюватися за допомогою будь-якої шкали, починаючи зі шкали назв [386, с. 158-176]

*Нульова гіпотеза  $H_0$* : експериментальні та контрольна вибірки за рівнем сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки на початку експерименту однорідні.  
*Альтернативна гіпотеза  $H_1$* : експериментальні та контрольна вибірки різні за рівнем сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки різні на початку експерименту. Аналогічні гіпотези ( $H_0$  та  $H_1$ ) формулюються для результатів контрольної та експериментальних вибірок по завершенню експерименту.

Дослідження ефективності методики проводилося за кожним з чотирьох критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Для перевірки нульової гіпотези за допомогою критерія  $\varphi^*$  Фішера обчислюється емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою:

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

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій процентній частині;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій процентній частині;

$n_1$  та  $n_2$  – обсяги вибірок.

Обчислене емпіричне значення  $\varphi^*$ , яке отримане на основі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням  $\varphi^*_{кр.}$  критерію  $\varphi^*$  Фішера з урахуванням значущості  $\alpha$ . За таблицею «Рівні статистичної значущості різних значень критерія  $\varphi^*$  Фішера (по Е.В. Гублеру, 1978)» маємо:  $\varphi^*_{кр.}=1,64$  для рівня значущості  $\alpha=0,05$ ,  $\varphi^*_{кр.}=2,31$  для рівня значущості  $\alpha=0,01$ . При виконанні нерівності  $\varphi^* \geq \varphi^*_{кр.}$  нульова гіпотеза дослідження приймається.

У результаті статистичного аналізу встановлено, що до впровадження експериментальної методики контрольна та обидві експериментальні вибірки є однорідні за усіма чотирма критеріями за всіма рівнями. Після проведення формувального експерименту результати експериментальної групи Е1 та експериментальної групи Е2 статистично відрізняються від результатів контрольної групи К за рівнем сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів за всіма чотирма критеріями по всіх рівнях, що виділені в роботі (для практично-діяльнісного та корекційно-оцінного критеріїв по всім рівням приймаємо  $\alpha=0,01$ ; для професійно-мотиваційного та теоретико-когнітивного критеріїв по рівнях «високий» та «низький» альтернативна гіпотеза приймається з рівнем значення  $\alpha=0,05$ , а по рівнях «середній» та «достатній» – з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Розрахункові таблиці емпіричних значень  $\varphi^*$  по кожному з чотирьох за всіма рівнями до і після впровадження методики представлено у Додатку Ф. Результати прийняття нульової чи альтернативної гіпотез показано у Додатку Х.

Цей результат підтверджує гіпотезу про ефективність моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, запропонованої в дисертації.

Для з'ясування наявності суттєвої різниці результатів у групі логопедів за рівнями сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки за результатами

констатувального та формувального етапу експерименту, тобто наслідку дії системи дослідження, а не впливу випадкових чинників, використаємо двобічний  $t$  – критерій Стьюдента для зв'язаних вибірок:

$$t_{emn} = \frac{2 \cdot \bar{d}}{Sd} \sqrt{n} ,$$

де  $\bar{d} = \frac{1}{n} \sum d_i$ ; – середнє різниць;  $n$  – обсяг вибірки;  $d_i = (x_{i1} - x_{i2})$  –

різниця  $i$ -тих значень;  $Sd = \sqrt{\frac{\sum (\bar{d} - d_i)^2}{n - 1}}$  – стандартне відхилення  $d_i \cdot \bar{d}$ .

Нульова гіпотеза  $H_0$ : група логопедів за рівнями сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки за результатами констатувального і формувального етапів експерименту має однакові показники. Альтернативна гіпотеза  $H_1$ : група логопедів за рівнями сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки за результатами констатувального і формувального етапів експерименту має статистично різні показники.

Обчислене емпіричне значення  $t_{emn}$  порівнюють з критичним значенням критерію  $t$  Стьюдента для відповідного рівня значущості  $\alpha=0,05$  (чи  $\alpha=0,01$ ) і числа ступенів вільності  $df = n - 1$ , де  $n$  – обсяг вибірки. При виконанні нерівності  $t_{Emn} < t_{Kp}$  нульова гіпотеза приймається. В іншому випадку нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза на рівні значущості  $\alpha$ .

Емпіричне значення критерію знаходимо після розрахунків значень середніх вибірок, а також проміжних показників:  $\bar{x}_1$  – середнє значення вибірки на констатувальному етапі,  $\bar{x}_2$  – середнє значення вибірки на формувальному етапі,  $\bar{d}$  – середнє різниць,  $Sd$  – стандартне відхилення результатів.

Обчислимо  $t_{emn}$  для кожного рівня сформованості критеріїв інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки. Маємо:

Високий рівень інтеграції:  $\bar{x}_1 = 3,25$ ;  $\bar{x}_2 = 10,75$ ;  $\bar{d} = 7,5$ ;  $Sd = 4,041$ .

Емпіричне значення критерію дорівнює:  $t_{emn} = 7,423$ . Критичні значення для нашого числа ступенів вільності:  $t_{0,05} = 3,182$  і  $t_{0,01} = 5,841$ . Оскільки  $7,423 > 5,841$ , то для високого рівня інтеграції ми приймаємо альтернативну гіпотезу з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ .

Аналогічно отримуємо: достатній рівень інтеграції:  $\bar{x}_1 = 17,75$ ;  $\bar{x}_2 = 51,25$ ;  $\bar{d} = 33,5$ ;  $Sd = 70,25$ . Емпіричне значення критерію дорівнює:  $t_{emn} = 10,953$ . Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ .

Середній рівень інтеграції:  $\bar{x}_1 = 60,25$ ;  $\bar{x}_2 = 52$ ;  $\bar{d} = 11,25$ ;  $Sd = 13,475$ . Емпіричне значення критерію дорівнює:  $t_{emn} = 3,339$ . Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ .

Низький рівень інтеграції:  $\bar{x}_1 = 54,75$ ;  $\bar{x}_2 = 22$ ;  $\bar{d} = 32,75$ ;  $Sd = 10,874$ . Емпіричне значення критерію дорівнює:  $t_{emn} = 12,047$ . Обчислення значення дає змогу нам прийняти альтернативну гіпотезу з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ .

Проведені статистичні дослідження підтверджують той факт, що представлена в дисертації наукова модель дає значні зміни в сторону підвищення результатів у досліджуваній групі логопедів.

Для виявлення зв'язків між окремими критеріями інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів нами був використаний кореляційний аналіз (побудова кореляційної матриці). Це

дозволило виявити статистично значущі кореляційні зв'язки між усіма чотирма критеріями інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових підготовки. Аналіз кореляційних зв'язків проводився засобами комп'ютерної обробки даних у пакеті «Аналіз даних» електронної таблиці Excel (див. Табл. 4.3).

Таблиця 4.3

### Кореляційна матриця

	Професійно-мотиваційний	Теоретико-когнітивний	Практично-діяльнісний	Корекційно-оцінний
Професійно-мотиваційний	1			
Теоретико-когнітивний	0,9402	1		
Практично-діяльнісний	0,4566	0,204	1	
Корекційно-оцінний	0,5027	0,2761	0,9942	1

Аналіз результатів дозволив зробити висновок, що між усіма рядами даних за визначеними критеріями інтеграції складових професійної підготовки логопедів існує прямий зв'язок (всі коефіцієнти кореляції додатні). Варто відзначити яскраво виражений, значущий зв'язок між даними за критеріями професійно-мотиваційним і теоретико-когнітивним (коефіцієнт кореляції  $(r) = 0,9402$ ) та практично-діяльнісним і корекційно-оцінним (коефіцієнт кореляції  $(r) = 0,9942$ ), оскільки коефіцієнт кореляції близький до одиниці.

Відтак вибудовується ланцюг взаємозалежності даних за усіма чотирма критеріями, що мають такий логічний зв'язок у структурі формування інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопеда до мотивації – інтегративних знань – умінь, з акцентом на зв'язок між інтегративними знаннями та вміннями їх використовувати у корекційній діяльності. Підвищення даних за попереднім складовим викликає аналогічну ланцюжкову реакцію підвищення у наступних позиціях заявленої – послідовності. Відтак, запропонована нами модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної

підготовки логопедів, яка враховує послідовність включення усіх компонентів інтеграції є ефективною, що підтверджується представленою вище математично-статистичною обробкою експериментальних даних.

Таким чином, представлений якісний та кількісний аналіз отриманих нами результатів показав позитивну динаміку рівнів сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань стосовно визначеної системи критеріїв та їх показників, яка відбулася під час експериментальної перевірки розробленої теоретичної моделі. Підтверджено, що важливим чинником організації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопеда стає його медична, психологічна і педагогічна компетентності та висока вмотивованість у впровадженні інтегративних знань в процесі корекційно-педагогічної, реабілітаційної, діагностичної та консультативно-просвітницької діяльності. Співвідношення результатів констатувального та контрольного етапів експерименту говорить про ефективність запропонованої моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів у ВНЗ.

### **Висновки до четвертого розділу**

Змістову основи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів складають особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Під змістом професійного навчання вчителів-логопедів розуміємо системно і логічно побудовану, психолого-педагогічно обґрунтовану, інтегративно впорядковану загальну і спеціальну наукову інформацію, що має професійну (медико-психологічну і педагогічну) спрямованість, визначає умови та напрями оволодіння професійною компетентністю відповідно до рівня і профілю фахової освіти.

До провідних системоутворювальних характеристик змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів відносимо: відповідність особистісно орієнтованій концепції розвитку

сучасної особистості, цілісність інтегративного процесу та органічне пронизування ним усіх ланок навчально-виховного процесу, гуманістичну та духовну спрямованість корекційної діяльності. Найважливішими напрямками успішної інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів визначено: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти логопедів; дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності; побудова інтегративного змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання.

У відповідності до завдань дослідження нами розроблено організаційно-дидактичну модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів як проект багаторівневого поетапного системного впровадження інтеграційного концепту формування особистості у процес фахової підготовки вчителів-логопедів у вишу, що охоплює структурні складові і передбачає зовнішню та внутрішню, змістову та процесуальну інтеграції. Визначено дидактичний зміст та рівні інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових: макроінтеграція, мезоінтеграція, мікроінтеграція.

Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових на рівні мезоінтеграції відбувається за наступними етапами: мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний ціннісно-методичний контроль-аналітичний. Вони мають єдину мету, принципи, власний зміст, напрями, методи і форми у відповідності до рівнів реалізації: методологічно-теоретичного, концептуально-змістового, організаційно-процесуального. На кожному етапі розв'язується визначене коло завдань, спрямованих на інтегративну медико-психологічну і педагогічну підготовку; відбувається оволодіння системою інтегративних знань і вмінь у процесі вивчення інтегративних професійно орієнтованих дисциплін, залучення студентів (логопедів) до практичної

реалізації інтегративної підготовки під час проходження педагогічної практики та під час самостійної професійної діяльності. Організаційно-дидактична модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів забезпечує єдність етапів і об'єднує їх у неперервний педагогічний процес, що дає можливість розглядати її як цілісну систему.

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту і отриманий на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити висновки про те, що застосування в педагогічному процесі вишу та в умовах післядипломної освіти системи інтегративної підготовки логопедів дало позитивні результати. Студенти (логопеди), учасники експериментальної групи, порівняно з тими, що навчалися за традиційною системою (учасники контрольних груп) продемонстрували вищий рівень сформованості інтегративних складових професійної підготовки щодо використання медико-психологічних і педагогічних знань, умінь та навичок.

Встановлено, що ефективність інтегративної підготовки логопедів залежить від методичних основ її реалізації, послідовності і цілісності у формуванні інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, умінь їх оцінювати і практично використовувати в діагностичній, реабілітаційній та корекційно-педагогічній роботі.

За допомогою кореляційного аналізу даних формувального дослідження було встановлено основні кореляційні зв'язки між критеріальними характеристиками сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки. Результати засвідчують, що час формування інтегративних вмінь і навичок корекційно-педагогічної діяльності суттєве значення мають мотиваційно-професійний чинник сформованості інтегративних складових професійної підготовки, а також освітнє середовище, форми та методи навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Важливе місце у процесі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки належить також системі здобутих медико-



біологічних і психолого-педагогічних знань, розвитку професійно важливих якостей, інтелектуальних, перцептивних і комунікативних здібностей особистості.

У процесі експериментального дослідження було виокремлено психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та дидактичні умови, які детермінують успішність інтеграції професійної підготовки студентів (логопедів), дають можливість досконало оволодіти інтегративними знаннями, оволодіти методиками і засобами корекційно-педагогічної роботи, ефективно використовувати корекційно-педагогічні прийоми, методи та технології у практичній діяльності.

Результати теоретико-експериментального пошуку підтвердили, що впровадження розробленої моделі в умовах фахової підготовки студентів (логопедів) у вишу та в умовах післядипломної освіти забезпечує ефективність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки. Відтак, мають серйозну перспективу подальші пошуки ефективних шляхів та методів інтегративної підготовки педагогів різних спеціалізацій.

## ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз та експериментальне розв'язання проблеми інтегративних тенденцій в освіті дали змогу встановити, що в складних умовах модернізації змісту професійної освіти інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів набуває особливої актуальності. Її вирішення пов'язане з упровадженням перспективних педагогічних технологій і засобів формування інтегративних знань. Відтак, проведені дослідження дозволило сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Теоретико-гносеологічний аналіз психолого-педагогічної літератури показав актуальність вивчення проблеми інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі професійної підготовки логопедів.

На засадах формаційного підходу виявлено основні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні та високорозвинених країнах (друга половина XVIII – початок XXI ст.). Визначені характерні риси становлення підготовки логопедів з урахуванням особливостей у організації та змісті підготовки спеціалістів за радянських часів як передумови сучасної системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Установлено, що традиційні підходи до організації навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах не повною мірою задовольняють потреби сьогодення в підготовці майбутніх логопедів до впровадження інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у корекційно-професійну діяльність. Обґрунтовано доцільність організації спеціального інтегративного навчання студентів, спрямованого на їхнє становлення як суб'єктів освітнього простору.

2. Розкриті основні позиції у тлумаченні інтеграції знань як діалектичного процесу, що розкриває методологічну ефективність дії фундаментальних законів при досягненні високого рівня узагальнення знань; міждисциплінарний рух знань до системної цілісності; накопичення систем

зв'язків у процесі пізнавальної діяльності; взаємопроникнення й взаємообмін інформації між різними галузями знання.

Концептуальний аналіз теоретичних позицій виявив різноаспектність поняття інтеграції знань, що зумовлено варіативністю вирішення комплексних проблем, які постали перед наукою та освітою і вимагають багаторівневого вивчення явищ навколишньої дійсності й міждисциплінарного дослідження складних об'єктів пізнання. Узагальнення наукових підходів до розкриття сутності феномену, що досліджується, дає змогу визначити інтеграцію знань з позицій епістемології як цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, який виражається у виникненні їхніх інтегрованих форм, узагальнених теорій та «наскрізних» методів пізнання, концентрації та взаємообміну інформації, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації, посиленні міждисциплінарності та комплексності, результатом яких є нова інтегративна цілісність, що проявляється через єдність протилежних процесів конвергенції та дивергенції.

Розглянуто конкретні прояви інтегративних тенденцій, обумовлених внутрішніми зв'язками у змісті й структурі професійної освіти. Теоретичне осмислення парадигмальних положень сучасної освіти дало підстави для визначення інтерпретації феномена інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як процесу і результату інтегративного пізнання й цілісного сприйняття світу, як предмета засвоєння складових професійної підготовки, на основі яких створюються моделі образу світу, здійснюється розробка проектів цілісного розвитку і саморозвитку особистості, професійного самовдосконалення і самореалізації, формуються уміння робити міждисциплінарні узагальнення, обґрунтовувати теоретичні висновки.

3. Аналіз інтеграційних процесів у вищій педагогічній школі дозволив виявити особливості дії законів, закономірностей, принципів інтеграції знань та організаційно-педагогічних умов (поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей на методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному рівнях; професіоналізація й індивідуалізація змісту

інтеграції складових професійної підготовки; упровадження активних форм, методів і засобів навчання) їхнього успішного функціонування у системі підготовки логопедів. Цілісне системне бачення інтеграції складових педагогічної, психологічної і медичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів спирається на принципи системності; послідовності й раціональності; природовідповідності; інтегративності знань і професійно-педагогічної спрямованості; гармонійності та координації; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; цілеспрямованості та мотивації навчання; самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості; доступності і достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності; єдності свідомості та діяльності; інтеріоризації – екстеріоризації, модульності інтегративних курсів. Організація педагогічного процесу на основі законів, закономірностей, принципів інтеграції забезпечує створення цілісної системи медико-психологічних і педагогічних знань; досягнення єдності загальної і спеціальної підготовки; універсальність і унікальність змісту і процесу навчання, його стабільність і динамічність, встановлення інтегративності між теоретико-та практико-пізнавальною діяльністю студентів.

На основі системного підходу до аналізу інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки висвітлено особливості її структурної організації, яку складають: функції – гносеологічна, системна, відображальна, інформаційна, прагматична, евристична, прогностична, інтеграційна тощо; форми – предметна, понятійна, теоретична, концептуальна, методологічна, проблемна, діяльнісна, практична, психологічна, педагогічна, вертикальна, горизонтальна, схрещена, внутрішньосистемна, міжсистемна, транссистемна, метасистемна, локальна, тотальна; рівні – інтропредметний, інтерпредметний, метапредметний, внутрішньо-дисциплінарний, міждисциплінарний, загальнонауковий, методологічний, філософський та ін.; типи – просторовий, часовий, просторово-часовий, односторонній, двосторонній, багатосторонній; види – діахронний, синхронний, матричний, логізація, фундаменталізація, інформатизація тощо; напрями – горизонтальний, вертикальний. Визначені класифікаційні характеристики структурних складових інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів забезпечують

багатогранний розгляд та осягнення об'єктів пізнання у їхній системній цілісності, дають змогу виявити шляхи організації інтегративного пізнання.

4. Проаналізовані та схарактеризовані сучасні технології професійної підготовки, визначені особливості та тенденції розвитку освітньої системи в умовах упровадження Болонської системи, розкриті проблеми та перспективи розвитку технології модульного навчання в процесі формування інтегративних знань.

Знайшли наукове підтвердження характеристики модульного навчання та переваги, а саме: подолання фрагментарності шляхом створення цілісної наочної програми і проблемної подачі змісту в модулі; адаптивність, реалізація якої відбивається в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання; здатність створювати найбільш сприятливі умови розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування до індивідуальних потреб, рівня базової підготовки та інтеграції професійних знань за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою.

Визначено й обґрунтовано основні положення змістового наповнення модульної організації інтеграції педагогічної, психологічної й медичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що передбачають максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, того чи іншого блоку дисциплін. Процес інтеграції складових професійної підготовки як динамічний, суперечливий, безперервний передбачає врахування специфіки фахової підготовки, виявлення особливостей структурування предметних і інтегрованих знань, що зумовлює застосування адекватних форм, методів і засобів навчання.

Конструювання змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових є важливим компонентом підготовки логопедів. Доведено, що інтеграція складових професійної освіти визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та

прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Теоретичне обґрунтування інтегративних компонентів в освіті, їхня наукова обробка є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу, зокрема у вищій школі. Одним із засобів інтегративної корекційно-педагогічної діяльності як цілісної одиниці навчального процесу є ситуація вибору, яка відображає і орієнтується на принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання.

5. Обґрунтовано критерії та показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань, а саме: професійно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний та корекційно-оцінний. З урахуванням визначених критеріїв і показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування було з'ясовано чотири рівні сформованості інтегративних складових за кожним критерієм (високий, достатній, середній, низький). Це дало змогу реалізувати особистісно орієнтовані підходи у навчанні та здійснити моніторинг індивідуальної траєкторії розвитку педагога та особливостей його професійного зростання, уникаючи знеособлення й не виправданої стандартизації результатів індивідуальних змін кожного учасника експерименту.

6. На основі проведеного аналізу інтегративних тенденцій в освіті та теоретичного моделювання розроблено організаційно-дидактичну модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Це педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних рівнів: макроінтеграції, мезоінтеграції, мікроінтеграції, які підпорядковані, цілям інтеграції складових підготовки. Організаційно-дидактична модель забезпечує цілісність змісту інтегративного навчання: мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, ціннісно-методичного, контрольного-аналітичного та рефлексивно-коригуючого. Кожний етап роботи має свою власну мету й спрямовується на вирішення конкретних завдань. Запропонована модель висвітлює формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань із дисциплін професійно орієнтованої підготовки.

У практичному ракурсі проведене дослідження засвідчило, що успішність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у навчальний процес. Інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання, уміння і навички повинні формуватися в процесі комплексної організації навчально-пізнавальної і практичної діяльності студентів (логопедів) за умов єдності *мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, ціннісно-методичного і контрольного-аналітичного* компонентів інтегративної освіти. Дотримання викладеної логіки та організаційно-педагогічних умов запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових сприяє формуванню в логопедів інтегративного мислення, вміння реалізовувати інтегративні знання у корекційно-практичній діяльності, навичок саморегуляції і самоконтролю, гуманного ставлення до особистості кожного вихованця, що забезпечило його високу ефективність.

7. Розроблений комплекс критеріїв і показників сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки надав можливість оцінити ефективність моделі інтегративної підготовки та зафіксував як професійні, так і особистісні зміни, що відбулися під час опанування інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями, вміннями та навичками. До найбільш важливих педагогічних умов реалізації організаційно-дидактичної моделі слід віднести: внутрішню мотивацію логопеда до опанування інтегративними знаннями, розробку і впровадження у професійну підготовку логопедів технологій розвитку творчих здібностей; мотивацію і готовність учасників корекційно-педагогічного процесу до впровадження інтегративних знань у корекційну діяльність, їхня активність та зацікавленість у ефективності корекційної діяльності, творчий потенціал та гуманістичну світоглядну позицію.

Результати формувального експерименту довели, що інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки

логопедів сприяє розвитку і стимулюванню у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формуванню здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, інтегративних фахових знань, створенню умов комфортного особистісно орієнтованого педагогічного середовища, формує особистісно-ціннісне ставлення до дитини із обмеженими психофізичними можливостями. Узагальнені проміжні і підсумкові результати експерименту підтвердили ефективність авторської системи інтегративної підготовки логопедів.

У ході формувального експерименту поліфункціональність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів була цілком підтверджена. Встановлено, що опрацьована організаційно-дидактична модель відноситься до гнучких, адекватних природних гуманістичних технологій та являє собою цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів. Аналіз особливостей організації процесу інтегративної підготовки логопедів дозволив зробити висновок про те, що вона повинна здійснюватися на основі особистісно орієнтованої педагогічної парадигми в освіті. Підвищення рівня вказаних вище компонентів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у студентів експериментальних груп і логопедів засвідчило ефективність організаційно-педагогічної моделі. Перевірка значущості виявлених відмінностей за багатофункціональний критерієм  $F^*$  Фішера і двобічним  $t$  – критерієм Стьюдента підтвердила їхню достовірність на рівні значущості 0,01 і 0,05.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики професійної підготовки логопедів у ВНЗ і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. До подальших напрямів вивчення інтегративної професійної підготовки відносимо комплексне дослідження даного феномена у різних галузях знання, обґрунтування концепції компетентності сучасної особистості в процесі інтегративної підготовки педагога, розробку дидактичних систем, моделей і технологій інтегративного навчання з урахуванням особливостей їхнього функціонування у системі педагогічної освіти.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абрамова Н. Т. Принцип целостности и синтез знания / Н. Т. Абрамова // Синтез современного научного знания. – М. : Наука, 1973. – С. 275 – 293.
3. Айламазян А. К. Информатика и теория развития / А. К. Айламазян, Е. В. Стась. – М. : Наука, 1989. – 174 с.
4. Академические списки Императорского университета св. Владимира (1834 – 1884). – К.: Изд. ун-та св. Владимира, 1884. – 200 с.
5. Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования / И. Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 152 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: [навчальний посібник] / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 563 с.
8. Алексюк А. Н., Власова Е. И. Некоторые аспекты сравнительного анализа эффективности традиционной лекционно-семинарской системы и системы модульного обучения в вузе / А. Н. Алексюк, Е. И. Власова // Пути усовершенствования профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях перестройки в высшей и средней школах. – Нежин, 1990. – 104 с.
9. Алексюк А. Н., Кашин С. А. и др. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / А. Н. Алексюк, С. А. Кашин и др. – М. : Высш. шк., 1992.–56 с.
10. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті: [монографія] / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – С. 75–88.

11. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
12. Ананьев Б. Психология чувственного познания / Б. Ананьев. – М. : Наука, 1960. – 260 с.
13. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
14. Андреев М. Интегративни тенденции в обучението / М. Андреев. – София : Нар. Просвета, 1986. – 176 с.
15. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву» / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2 (29). – с. 10–17.
16. Анисимов Н. С., Турсунов А. Г. Современные тенденции интеграции наук / Н. С. Анисимов, А. Г. Турсунов // Вопр. философии. – 1981. – № 3. – С.57–69.
17. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
18. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Артюшина Марина Віталіївна. – К., 2011. – 598 с.
19. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод.пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
20. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : [монографія] / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевська. – Луцьк : «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.;
21. Афанасьев А. Н. Болонский процесс в Германии / А. Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54–57.
22. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б. А. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания.

- Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 50–60.
23. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 347 с.
24. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: Сущность, состав, реализация / В. С. Безрукова. – Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. – 52 с.
25. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. Материалы экспериментального курса / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
26. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
27. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – СПб – Радом : РАО, 1997. – 227 с.
28. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.
29. Берулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9 – 11.
30. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 3 – 19.
31. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Весник высшей школы. – 1988. – № 1. – С.3 – 9.
32. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.
33. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.
34. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
35. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16 – 25.

36. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
37. Богатова И. Б. Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления : дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Богатова Ирина Борисовна. – Тальян, 2004. – 210 с.
38. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В.И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 123 – 128.
39. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський ; М-во освіти і науки України, НТУ України «Київський політехн. ін-т». – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
40. Болонський процес: Документи / [уклад. З. І. Тимошенко, А. М. Грехов]. – К., 2004. – 110 с.
41. Болотін Ю. П., Окса М. М. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні / Ю. П. Болотін, М. М. Окса. – Мелітополь: Мелітопольський держ. пед. інститут, 1997. – 202 с.
42. Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров], – [3-е изд.-е] – М. : Советская Энциклопедия, 1974. – Т. 18. – 632 с.
43. Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров], – [2-е изд.-е] – М. : «Советская Энциклопедия», 1975. – Т. 22. – 627 с.
44. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
45. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Володимир Іванович Бондар – К. : Вересень, 1999. – 129 с.
46. Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / Володимир Іванович Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – 66 – 68 с.
47. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання / Володимир Іванович Бондар // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 85 – 108.

48. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004 – № 1 – С. 2 – 10.
49. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки : [підручник] / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
50. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) / Вол. І. Бондар // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 19 – 40.
51. Бондар В. І., Одинченко Л. К. Периодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей / В. І. Бондар, Л. К. Одинченко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 2 – 5.
52. Бондар В. І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки на Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України)/ Віталій Іванович Бондар // Дефектологія. – 1999 – № 2 – С. 2 – 4.
53. Бондар В. І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення / Віталій Іванович Бондар // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 27 – 31.
54. Бондар В. І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами / Віталій Іванович Бондар // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 2 – 7.
55. Бондар С. П. Методи навчання: традиції та інновації / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 13–16.
56. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика – 1997. – № 4. – С. 11-17.
57. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

58. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
59. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12 – 15.
60. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
61. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский– М. : Институт практической психологии, 1996. – 392 с.
62. Буданов В. Г. Эволюция дисциплинарного знания как процесс междисциплинарного согласования / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. – С. 331 – 340.
63. Булда А. А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Булда Анатолій Андрійович. – К., 2000. – 467 с.
64. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: дисс... докт. пед. наук: 13.00.01 / Булынин Александр Михайлович. – М., 1998. – 333 с.
65. Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бурда Михайло Іванович ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1994. – 347 с.
66. Бюлетень Народного Комісаріату Освіти УРСР. – 1930. – № 40. – С.4.
67. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 215 с.
68. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3 – 8.
69. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1.
70. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. :

- Педагогика, 1991. – 480 с.
71. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
72. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих закладах III-IV рівнів акредитації : у 2 кн. / [укл. М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.; за ред. проф. М. І. Панова]. – Х. : Право, 2006. – 688 с.
73. Виктор Александрович Штофф и современная философия науки: [сборник] / ред.-сост. Ю. М. Шилков. – СПб. : Из-во С.-Петербургского ун-та, 2007. – 461 с.
74. Вільна енциклопедія «Вікіпедія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua.wikipedia.org>
75. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 384 с.
76. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
77. Возрастная и педагогическая психология / [под. ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
78. Волков И. П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
79. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дисс... докт. пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2006. – 572 с.
80. Галенко С. П. Философские основания новой парадигмы образования / С. П. Галенко // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К., 1995. – С. 21 – 24.
81. Галузинський В. М. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя / Галузинський В. М., Євтух М. Б., Спіцин Є. С., Шалік З. М. // Нові

- технології навчання: [наук.-метод. зб.] / Ред. кол. : Б.І.Холод (головний редактор), О. Я. Савченко, О. І. Яценко, А. М. Федяєва та ін. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 27 – С. 94-104.
82. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викл. та асп. вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух ; ІСДО, Київський лінгвістичний ун-т. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
83. Гараев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гараев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1997. – №8. – С. 30 – 33.
84. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. Гегель. – М. : Прогресс, 1975. – Т.1. – Наука логики – 452 с.
85. Геновефа Коч-Сенюх. Інтеграційний вимір компетенції вчителів. Неперервна професійна освіта / Коч-Сенюх Геновефа. – 2002. – Вип. 2. – С. 89 – 93.
86. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–8.
87. Гершунский Б. С. О взаимоотношениях категорий «целостность», «системность» и «комплексность» / Б. С. Гершунский // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации: Сб. науч. тр. – М. : Изд. АПН СССР, 1985. – С. 14-24.
88. Гершунський Б. С. Філософія освіти / Б. С. Гершунським. – М. : Моск. психол.-соц. ін-т ; Изд-во Флінта, 1998. – 432 с.
89. Гёбель В. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию : кн. для родителей, педагогов и врачей / В. Гёбель, М. Глёткер ; пер с нем. под ред. Н. Федеровой. – М. : Энигма, ООО Фирма Изд-во АСТ, 1998. – 592 с.
90. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1992. – 154 с.
91. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.



92. Глинский Б. А. Методология науки: когнитивный анализ: учеб. пособие / Б. А. Глинский, О. Е. Баксанский. – М. : Альтекс, 2001. – 188 с.
93. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С. У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – № 6. – С. 2 – 3.
94. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9 – 18.
95. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – К. : АПН України, 1995. – 45 с.
96. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
97. Гребенюк Т. Б., Шпилева С. Г. Пути осуществления интеграционных процессов в ходе подготовки специалистов / Т. Б. Гребенюк, С. Г. Шпилева // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «Школа – ПТУ – ВНЗ». – Вінниця: ВДП, 1996. – С. 239.
98. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Валентина Миколаївна Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
99. Грязнов Б. С. Логика, рациональность, творчество / Борис Семенович Грязное. – [изд. 2]. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
100. Губанов О. И. Школы, которые мы не выбираем / О. И. Губанов // Энергия понимания / [под ред. К. С. Пирогова]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – С. 24 – 47.
101. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і науковій діяльності: навч. посіб. [для студ пед. ВНЗ і слухачів ін.-тів після дипломної освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 396 с.
102. Гуревич Р., Коломієць Д. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання / Р. Гуревич, Д. Коломієць // Молодь і ринок. – 2003. – № 3(5). – С. 63 – 68.

103. Данилюк А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании. – Педагогика. 1998. – № 2. – С.8 – 12.
104. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.
105. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед.ун-та. 2000. – 440 с.
106. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.24 – 28.
107. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность. Школьные технологи / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2.– С. 62 – 67.
108. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : [монографія] / Н. М. Дем'яненко.– К. : ІЗМН. – 1998. – 382 с. - [Електронний ресурс] – Режим доступа : [http://npu.edu.ua!/ebook/book/djvu/A/ispu\\_kiovst\\_Zagalno\\_pedagogichna\\_pid\\_vchutelya.djvu](http://npu.edu.ua!/ebook/book/djvu/A/ispu_kiovst_Zagalno_pedagogichna_pid_vchutelya.djvu)
109. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): дисс... докт. пед. наук: 13.00.04 / Дем'яненко Наталія Миколаївна. – Київ, 1999. – 469 с.
110. Депенчук Н. П. Комплексні проблеми і інтегровані процеси в сучасному природознавстві / Н. П. Депенчук // Філософська думка. – 1979. – № 1. – С. 73 – 82.
111. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М. : Наука, 1999. – 392 с.
112. Деркач А., Семёнов И., Степанов С. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры / А. Деркач, И. Семёнов, С. Степанов. – М. : ИП РАН, 1998. – 230 с.

113. Джури́нский А. Н. Развитие образования в современном мире: учебн. пособие. / А. Н. Джури́нский. – М. : Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
114. Дорофеев А. А. Дидактические основы проектирования учебной литературы по дисциплинам специальности технического университета / А. А. Дорофеев. – М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 272 с.
115. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 224 с.
116. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с.
117. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352с.
118. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. Д. Пинский, В. В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42 – 47.
119. Дістервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дістервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
120. Дмитриев Г. Д. Основные направления разработки современного образования в развитых капиталистических странах. : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. Д. Дмитриев. – М. : 1988. – 36 с.
121. Дмитриева М. С. Управление учебным процессом в высшей школе / М. С. Дмитриева. – Новосибирск : Новосибир. электротехн. ин-т, 1971. – 180 с.
122. Долженко О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М. : Высшая школа, 1990. – 192 с.
123. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автор. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук. : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессиональной підготовки» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

124. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... докт. пед. наук. : спец. 13.00.08 / Дурай-Новакова Карина Михайловна – М., 1983. – 356 с.
125. Энциклопедичний словник з дистанційного навчання / [авт.-уклад. Олексенко В. М.]. – Харків : КП Друкарня № 13, 2004. – 164 с.
126. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В.Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
127. Євтух М., Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / М. Євтух, О. Сердюк // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С.71 – 81.
128. Живина А. И. Из истории дефектологического образования в СССР / А. И. Живина // Вопросы олигофренопедагогики. – М., 1972. – С. 16 – 35.
129. Журавлев В. И. Педагогика: учеб. пособие / Журавлев В. И. [и др.]; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Академия, 1995. – 637 с.
130. Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В. И. Загвязинский. // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45 – 50.
131. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Владимир Ильич Загвязинский. – [2-е изд., испр.] – М. : Академия, 2004. – 192 с.
132. Закон України «Про освіту». – К., 2002.
133. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1977. – 126 с.
134. Зверева В. И. Образовательная программа школы : структура, содержание, технология разработки / В. И. Зверев. – М. : Образоват. центр пед.поиск, 1998. – 175 с.
135. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
136. Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы

- построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова ): Учеб. пособие / В. П. Зинченко– М. : Гадарики, 2002. – 431 с.
137. Зобов Р. А. Самореализация человека: введение в человековедение: учебн. пособие / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб. : изд-во С. Петерб.ун-та, 2001. – 280 с.
138. Золотоверх В. В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки : [монографія] / В. В. Золотоверх. – К. : Наук. світ, 2004. – 196 с.
139. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: спец. випуск «Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти: [зб. наук. праць]. – 2003. – № 6. – С. 32 – 40.
140. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
141. Зязюн І. Роль підсвідомості у розвитку особистості / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [За ред. Т. Левовицького, І. Більш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – Київ-Ченстохово, 2000. – С.183 – 215.
142. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. А. Зязюн //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74 – 80.
143. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [монографія] / І. А. Зязюн. – К. : Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. – 608с.
144. Иванов А. Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX-XX вв. / А. Е. Иванов // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 83 – 91.
145. Иванов В. Г. Педагогическая интеграция в средней профессиональной школе / В. Г. Иванов. – Уфа : РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000. – 180 с.
146. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : [учеб. для вузов] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с. – (Серия «Учебник нового века»)
147. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972-1973. – Вып. 1 – 3.

148. Ильченко В. Р. Формирование у учащихся средней школы естественнонаучного миропонимания в процессе обучения: автореф. на соискание научного спетени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ильченко Вера Романовна – Полтава: Полтавский гос. педагог. ун-т., 1990. – 44 с.
149. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.
150. Интеграция науки, образования и производства // Советская педагогика. – 1989. – № 34. – С. 68 – 75.
151. Интеграция современного научного знания / Н. Т. Костюк, В. С. Лутай, Г. Ю. Кикец и др., – К. : Вища школа, 1984. – 184с.
152. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / [под ред. канд. пед. наук М. В. Моисеевной]. – М. : Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
153. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: Навч.-метод. посібник. – Чернівці: Рута, 2001. – 97 с.
154. Ігнатюк О. А. Розвиток особистісного потенціалу / О. А. Ігнатюк // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – Педагогічні науки. – Вип. 15. – Том 28. – С. 125 – 131.
155. Ільїна Т. А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX - початок ХХ ст.): дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ільїна. – К., 1996. – 182 с.
156. Ильченко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження / В. Р. Ильченко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С.3 – 11.
157. Интеграция элементов змісту освіти: матеріали всеукраїнської конференції. – Полтава, 1994. – 234 с.
158. Калиновська Л. Про систему Європейських залікових трансфертних кредитів та їх впровадження у вищій освіті України : (доповідь на наук.-

- практ. сем. «Кредитно-модульна система організації навчального процесу», Тернопіль, 1–2 липня 2004 р.) [Електронний ресурс] / Л. Калиновська // Веб-сайт Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2004. – Режим доступу : – <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/6/>.
159. Кебмен Л. Возможности интеграции в подготовке педагогов / Л. Кебмен // Современная высшая школа. – 1982. – № 4 (136). – С. 245 – 258.
160. Кларин М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 190 с.
161. Клепко С. Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання / Сергій Федорович Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.
162. Клепко Сергій. Інтеграція, редукціонізм і холізм як форми організації знання / Сергій Федорович Клепко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 56 – 62.
163. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти [Текст] / Сергій Федорович Клепко ; АПН України; Полт. обл. ін-т післядипломної пед. освіти імені М. В. Остроградського. – Полтава, ПОШПО: 2007. – 420 с.
164. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Трансдисциплінарність синергетики: следствия для образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. – С. 341 – 357.
165. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма : синергетика образования: [коллектив. моногр.] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; [отв. ред. В. Г. Буданов ; ред.-сост. О. Н. Астафьева, Г. Ю. Ризниченко]. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
166. Ковалев А. В. Педагогические системы: оценка текущего состояния / А. В. Ковалев. – Харьков: ХГУ, 1990. – 156 с.
167. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской школе: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ковалев Василий Петрович. – Чебоксары, 1998. – 391 с.

168. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методологічний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу: [монографія] / О. Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 184 с.
169. Коваленко О. Е. Сучасні підходи до управління якістю підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / О. Е. Коваленко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С.65 – 71.
170. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови та літератури / О. І. Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204 с.
171. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі підсядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна – Київ, 1999. – 235 с.
172. Козловська І., Жидецький Ю. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. – Львів, 1993. – 152 с.
173. Козловська І. М. Проблема визначення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці: Наукова стаття у вигляді брошури / І. М. Козловська. – Львів : Сполом, 2006. – 16 с.
174. Козловська Ірина. Проблеми дидактичної інтеграції: теоретичні основи / Ірина Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 189 – 195.
175. Козловська І. М. Секрети творчості викладача: Матеріали передового педагогічного досвіду / І. М. Козловська. – Львів. : Обл. упр. НО, НДІ педагогіки УРСР, 1989. – 12 с.
176. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / І. М. Козловська / [за ред. С. У. Гончаренка]. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
177. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 464 с.



178. Колесник І. П. Дефектологічний факультет / І. П. Колесник // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 52 – 55.
179. Колесникова І. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / І. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2002. – 288 с.
180. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
181. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. І. Коломієць ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
182. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коломієць Дмитро Іванович. – Вінниця, 2000. – 219 с.
183. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М. : Госпедиздат Мин. Просвещения РСФСР, 1955. – 410 с.
184. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Великая дидактика / Ян Амос Коменский; [ред. и ввводн. ст., прим. проф. А. А. Красновского]. – М. : Учпедгиз, 1982. – Т.1. – 520 с.
185. Коменский Я. А. Избр. соч. : В 2 т.– М. : Педагогика. 1982. – Т. 2. – 575с.
186. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд.– М. : Наука, 1975. – 720 с.
187. Коношевський О. Л. Індивідуалізація самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами мультімедіа: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коношевський Олег Леонидович. – Вінниця, 2007. – 229 с.
188. Копнин П. В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – К. : Наук, думка, 1968. – 215 с.

189. Корець М. С. Теорія і практика науково-технічної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Микола Савич Корець – Київ, 2002. – 506 с.
190. Корнетов Г. Б. Общая педагогика : [учеб. пособие] / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
191. Корнєв С. І. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І.О. Сікорського : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Корнєв Сергій Іванович. – Київ, 2009. – 217 с.
192. Корольов Б. Методична складова Болонського процесу / Б. Корольов // Освіта. – 2004. – 2 – 9 черв. – С. 2.
193. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
194. Костюченко М. П. Аналіз предметної системи професійно-технічного навчання / М. П. Костюченко // Професійна освіта: теорія і практика. – 2000. – № 1. – 2 (11 – 12). – С. 7 – 12.
195. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога – исследователя / Володар Викторович Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
196. Краевський В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / ред. В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
197. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп], – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
198. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11 – 12. – С. 10 – 17.
199. Кремень В. Г. Освіти і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результат // Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
200. Кремень В. Г. Стан і шляхи розвитку вищої освіти України / В. Г. Кремень // Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку: міжнар. наук.-практ. конф., 15 – 16 гр. 2000 р. : тези доп. – Харків, 2000. – С. 3 – 8.

201. Кречетников К. Г. Интеграция дисциплин в учебном процессе / К. Г. Кречетников // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: материалы третьей научно-теоретической конференции г. Барнаул, 25 – 26 апр. 2001 г. / Алтайский экономико-юридический институт; редкол. : О. Г. Степанова [и др.]. – Барнаул – [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа : <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/krehetnikov.html>.
202. Кудрявцев П. Проект анкеты об учителях / П. Кудрявцев // Вестник воспитания. – 1913. – № 9. – С. 148 – 149.
203. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд. ЛГУ, 1980. – 172 с.
204. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 310 с.
205. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л., 1980. – 152 с.
206. Куклин В. Ж. О сравнении педагогических технологий / В. Ж. Куклин, В. Г. Наводнов // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 165 – 172.
207. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии в начальной школе / В. С. Кукушин. – Ростов-на Дону : Феникс, 2004. – 384 с.
208. Куліш В. В. Досвід використання рейтингової системи у курсі фізики / Куліш В. В., Кулешов С. О., Лисенко О. В. // Нові технології навчання. – К. : ІЗМН, 1996. – Вип. 17. – С. 29 – 34.
209. Кульчицкий К. И., Корнеева М. Г. Интегративные процессы в современной медицине и их отражение в подготовке врачей / К. И. Кульчицкий, М. Г. Корнеева // Фил. вопр. медицины и биологии: вып. 19. – К. : Здоровье, 1987. – С. 77 – 88.
210. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мышлительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 111 с.

211. Кулюткин Ю. Н. Личность : внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская – М. : Просвещение, 1996. – С. 49 – 61.
212. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя : мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1990. – С. 7 – 26.
213. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
214. Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун ; [пер. з англ. О. Васильєв]. – К. :Port-Royal, 2001. – 226 с.
215. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1982. – 228 с.
216. Левин В. Г. Интегративная функция понятия системы / В. Г. Левин // Диалектика как основа интеграции научного знания: Межвузовский сборник / [под ред. А. А. Королькова, И. А. Майзеля]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – № 12. – С. 70 – 77.
217. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании: [монографія] / Т. И. Левченко. – К. : МАУП, 1995. – 168 с.
218. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56 – 65.
219. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
220. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
221. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблем дидактики / В. І. Лозова // Сучасні проблеми дидактики: [зб. наук. праць / ред. В. І. Лозової]. – Харків, 2003. – С. 5 – 15.
222. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
223. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: Логіко-дидактичні основи / Ляшенко О. І. – К. : Генеза, 1996. – 128 с.
224. Мадзігон В. М., Бурда М. І. Проблеми і завдання педагогічної науки в

- умовах розбудови національної школи / В. М. Мадзігон, М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 3 – 9
225. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
226. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
227. Маркарян Э. С. Интеграция естествознания и общественного познания / Э. С. Маркарян // Философские науки. – 1981. – № 1. – С. 27 – 34.
228. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С.82 – 88.
229. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения : в 50-ти т. / К. Маркс, Ф. Энгельс – Москва : Политиздат, 1974. – Т. 42. – 535 с.
230. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 1999. – 560 с.
231. Материалистическая диалектика и структура естественнонаучного знания / Н. П. Депенчук и др. – К. : Наук, думка, 1980. – 354 с.
232. Махмутов М. И., Артемьева Л. А. Вопросы интегративного потенциала дидактики / М. И. Махмутов, Л. А. Артемьева // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр.- М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4 – 42.
233. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 245 с.
234. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. [Текст] : сб. ст. / АН СССР, Ин-т истории, естествознания и техники ; [Отв. ред. Б. М. Кедров и др. ]. – М. : Наука, 1981. – 360 с.
235. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

236. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія] / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: вид-во МДГУ ім. Моголи, 2005. – 460 с.
237. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: [монографія] / Світлана Петрівна Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
238. Миронова С. П. Професіограма спеціальності як орієнтир особистісно-професійного розвитку майбутнього корекційного педагога / С. П. Миронова // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: Зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (26 червня 2013 р., м. Кам'янець-Подільський). - Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 19 – 24.
239. Миронова С. П. Самостійна робота студентів як засіб формування професійної компетентності в галузі інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки / [редкол.: Г.К.Радчук відп. ред. та ін.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. – Вип. 4. – С. 182 – 187.
240. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [навч. посібник. 5-е вид., допов. і перероб.] / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
241. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26-31.
242. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 148 с.
243. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Слово, 2009. – 464 с.
244. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : [монографія] / Мороз І. В. – К. :

- Освіта України, 2005. – 196 с.
245. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Акад. проект, 2004. – 560 с.
246. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Моштук. – К., 1991. – 21 с.
247. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / [Мороз О. Г., Гусак П. М., Молочко М. В. та ін.] – К. : НПУ, 2001 – 337 с.
248. Наказ М-ва освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 [«Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»].
249. Наказ М-ва освіти і науки України від 23 січ. 2004 р. № 48 [«Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу»].
250. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973. – М. : Педагогика, 1974. – 573 с.
251. Наследов Л. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
252. Немов Р.С. Психология: учеб. для суд. высш. пед. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
253. Немов Р.С. Психология: учеб. для суд. высш. пед. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2005. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 631 с.
254. Нісімчук А. С. Педагогіка: підруч. / А. С. Нісімчук. – К. : Атака, 2007. – 344 с.
255. Новик И. Б. Синтез знания и проблема научного творчества // Синтез современного научного знания / И. Б. Новик. – М. : Наука, 1973. – С. 294 – 320.

256. Носко Н. А. Педагогические основы обучения молодежи и взрослых движениям со сложной биомеханической структурой [Текст] : монография / Н. А. Носко. – К. : Науковий світ, 2000. – 336 с.
257. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
258. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов ; Орловский гос. технич. ун-т. – Орел, 2000. – 145 с.
259. Общие основы педагогики: учебн. / [под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана]. – М. : Просвещение, 1967. – 320 с.
260. Огнев'юк О. В., Фурман А. В. Принципи модульності в історії освіти / О. В. Огнев'юк, А. В. Фурман. – К. : УПКККО, 1995. – Ч.1. – С. 29 – 32.
261. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев. – М. : Просвещение, 1968. – 374 с.
262. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 сл. / под ред. Н. Ю. Шведовой. — М. : Рус. яз., 1987. — 797 с.
263. Олексенко В. М. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / Олексенко Вячеслав Михайлович. – К., 2008. – 463 с.
264. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
265. Основы дидактики / [под ред. Б. П. Есипова]. – М. : Педагогика, 1987. – 242 с.
266. Основы новых информационных технологий навчання : посіб. для вчителів / [Ю. І. Машбиць , О. О. Гокунь, М. І. Жалдак та ін.] ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.



267. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
268. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX / [под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина]. – М. : Педагогика, 1987. – 616 с.
269. Павельциг Г. Интеграция – дифференциация – прогрессе // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогрессе. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1989. – С. 27 – 42.
270. Павлов Ю. В. Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента / Ю. В. Павлов. – М. : Знание, 1971. – 95 с.
271. Падалка О. С. Педагогічні технології / [О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак]. – К. : Українська енциклопедія, 1996. – 254 с.
272. Паладянец Е. А. Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Паладянец – Армавирский гос. пед. ин-т. – Ставрополь, 1999. – 20 с.
273. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
274. Пастирська І. Періодизація інтеграційних процесів в українській педагогіці (кінець ХХ – початок ХХІ століття) / Режим доступа : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_3/Pastyr.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Pastyr.htm)
275. Пахомова Н. Г. Акмеологический подход как основа профессионализма коррекционных педагогов / Н. Г. Пахомова // Педагогика и психология. Научно-методический журнал. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая. – 2013. – № 1 (14) – С. 21-24.
276. Пахомова Н. Г. Використання невербальних засобів комунікації у корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР / Н. Г. Пахомова, Т. І. Литвиненко // Наук.-практ. журнал «Корекційна

- педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». – 2008. – № 2. – С. 35 – 39.
277. Пахомова Н. Г. Загальні закономірності професійної підготовки вчителя-логопеда на засадах інтеграції / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 24. – С. 191 – 196.
278. Пахомова Н. Г. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск XXII. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП. Аксіома, 2012. – С. 180 – 189.
279. Пахомова Н. Г. Засоби формування морально-етичних навичок у глухих та слабочуючих дітей : метод. рекомендації. / Н. Г. Пахомова, О. В. Деточка – Полтава, 2008. – 86 с.
280. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів / Н. Г. Пахомова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків : Цифрова друкарня, 2013 – № 1. – Вип. 43. – С. 63 – 72.
281. Пахомова Н. Г. Интеграция педагогических, психологических и медицинских знаний как основа эффективности коррекционной работы / Н. Г. Пахомова // Логопедия XXI век: традиции и новации: Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 20 апреля 2012 г. / РГПУ им. А. И. Герцина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012. – С. 243 – 247.
282. Пахомова Н. Г. Історико-педагогічний аспект реалізації інноваційних технологій у корекційній роботі / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету ім. Івана Огієнка / за

- ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск XII. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : ПП. Аксіома, 2009. – С. 88 – 92.
283. Пахомова Н. Г., Карапузова Н. Д. До проблеми соціалізації дітей із обмеженими психофізичними можливостями/ Н. Г. Пахомова, Н. Д. Карапузова // Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VIII / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець–Подільський: ПП. Мошинський В.С., 2008.– С. 432 – 439.
284. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи впровадження інноваційних корекційних технологій / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 15. – С. 212 – 216.
285. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи реалізації ігрових технологій у корекційній роботі / Н. Г. Пахомова // «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології». Збірник наукових праць. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2010. – С. 155 – 159.
286. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск XVII. В 2 частинах, ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : ПП. Аксіома, 2011.– С. 114 – 122.
287. Пахомова Н. Г. Концептуальные основы реализации инновационных технологий в коррекционной работе / Н. Г. Пахомова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8-9 апр. 2010 г./ Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С. Е. Тайдукевич (отв.ред.), И. К. Русакович, В. В. Радыгина и др. – Минск : БГПУ, 2010. – С. 188 – 191.
288. Пахомова Н. Г. Корекція мовленнєвих порушень у дітей із затримкою психічного розвитку / Н. Г. Пахомова, Т. І. Литвиненко // Реабілітаційна педагогіка : актуальні питання теорії та практики : мат-ли всеукр. наук.-

- практ. конф., 20-21 лист. 2008 р. / М-во освіти і науки України, ПДПУ [та ін.]. – Полтава : ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2009. – С. 98 – 102.
289. Пахомова Н. Г. Критерії і показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 180 – 184.
290. Пахомова Н. Г. Методична основа модульної технології навчання / Н. Г. Пахомова // Управління в освіті: Зб. матеріалів V Міжнародної наук. – практ. конференції, 14 – 16 квітня 2011 р. Львів / відп. ред. Л. Д. Кизименко. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 243 – 244.
291. Пахомова Н. Г. Методические основы реализации инновационных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей-логопедов / Н. Г. Пахомова // Психология переходов: от школьника до профессионала: Сборник научных статей. XX-ый Международный Летний Университет, 18 – 20 июня 2011 г. – Рига, 2011. – С.107 – 115.
292. Пахомова Н. Г. Методичні основи модульної технології професійної підготовки майбутніх дефектологів / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 146 – 149.
293. Пахомова Н. Г. Методологическая основа модульной системы обучения // «Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății», conf. șt. Intern.(2; 2011; Chișinău). Conferința științifică internațională «Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății», 16 dec. 2011, Ed. 2-a / coord. șt. Igor Racu; col. Red,: Corolina Perjan, Verdeș Angela, Bodorin Cornelia (et.ai.). – Ch.:S.n., 2011 – С. 142 – 147.
294. Пахомова Н. Г. Методологічні основи системності професійної підготовки / Н. Г. Пахомова // Вісник Луганського Національного

- університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки.– Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. – № 23 (234). – С. 268 – 273.
295. Пахомова Н. Г. Методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи / Н. Г. Пахомова / зб. наук. праць Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнко/ за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : ПП. Аксіома, 2010. – С. 81 – 85.
296. Пахомова Н. Г. Модуль як методична основа модульної системи навчання / Н. Г. Пахомова // Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. – № 14 (225). – Ч. 2. – С. 170 – 177.
297. Пахомова Н. Г. Направления и формы интеграции педагогических, психологических и медицинских знаний в профессиональной подготовке логопедов / Н. Г. Пахомова // Образовательные технологии в коррекционном процессе: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 24 – 31.
298. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : навчальний посібник для студентів спеціальності 7.01010501, 8.01010501 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова.; Полт. нац. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. – 268 с.
299. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика : програма курсу для студентів спеціальності 7.01010501 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова. – Полтава : ПДПУ, 2012. – 12 с.
300. Пахомова Н. Г. Основні критерії впровадження інноваційних технологій у корекційний процес / Н. Г. Пахомова // Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ «Альма-матер», 2010. – № 10 (197). – Ч. 1 – С. 168 – 174.
301. Пахомова Н. Г. Особливості соціальної реабілітації осіб із заїканням / Н. Г. Пахомова, Н. В. Дуля // Реабілітаційна педагогіка : актуальні питання

- теорії та практики : мат-ли всеукр. наук.-практ. конф., 20-21 лист. 2008 р. / М-во освіти і науки України, ПДПУ [та ін.]. – Полтава : ПДПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – С. 95 – 98.
302. Пахомова Н. Г. Особливості формування внутрішньої картини дефекту у дітей із ринолалією / Н. Г. Пахомова, Ю. О. Панченко // Мат-ли II Міжнарод. наук.-практ. конф. : «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів», 1-2 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, ПДПУ [та ін.]. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2009. – С. 150 – 155.
303. Пахомова Н. Г. Подолання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку : метод. рекомендації. / Н. Г. Пахомова, Я. С. Жорняк. – Полтава, 2011. – 228 с.
304. Пахомова Н. Г. Подолання стану тривожності у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення : метод. рекомендації. / Н. Г. Пахомова, Я. В. Рой. – Полтава, 2011. – 102 с.
305. Пахомова Н. Г. Попередження порушень мовлення у дітей дошкільного віку : метод. рекомендації. / Н. Г. Пахомова, О. В. Толстая. – Полтава, 2012. – 350 с.
306. Пахомова Н. Г. Принципи організації модульного навчання в процесі професійної підготовки дефектологів / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 17. – С. 185 – 192.
307. Пахомова Н. Г. Принципи організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки логопедів / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 21. – С. 195 – 200.
308. Пахомова Н. Г. Принципи та умови інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки корекційних педагогів / Н. Г. Пахомова // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна

- наука). – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – № 2 (157). – С. 43 – 52.
309. Пахомова Н. Г. Проблема формування мовної особистості в загальній та спеціальній педагогіці / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2008. – Вип. 3 (61). – С. 209 – 213.
310. Пахомова Н. Г. Рівні інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск ХХІ. В 2 частинах, ч.2. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : Медобори – 2006, 2012. – С. 199 – 208.
311. Пахомова Н. Г. Синергетические основы интеграции педагогический, психологических и медицинских знаний в профессиональной подготовки дефектологов / Н. Г. Пахомова // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников IV международном теоретико-методологического семинара 04 апреля 2012 года. В 2-х томах. Том 1. Современные проблемы теории, истории, методологии. – М. : ЛОГОМАГ. – С. 245 – 249.
312. Пахомова Н. Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 192 – 196.
313. Пахомова Н. Г. Содержание и направления интеграции медико-психологический и педагогический знаний в профессиональной подготовке логопедов / Н. Г. Пахомова // «Сибирский педагогический журнал». Научное периодическое издание – Новосибирск, 2013, – № 2. – С. 124 – 130.

314. Пахомова Н. Г. Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності вчителя-логопеда / Н. Г. Пахомова // Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013 – № 10 (269). – С. 245 – 257.
315. Пахомова Н. Г. Становлення теорії модульного навчання: історико-педагогічний аспект / Н. Г. Пахомова // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 5 – С. 51 – 55.
316. Пахомова Н. Г. Структура интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки дефектологов / Н. Г. Пахомова // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников V международном теоретико-методологического семинара 08-09 апреля 2013 года, ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. В 2-х томах. Том 1. Современные проблемы теории, истории, методологии. – М. : ЛОГОМАГ, 2013 – С. 266 – 272.
317. Пахомова Н. Г. Теоретические основы реализации инновационных технологий в коррекционной работе: историко-педагогический аспект / Н. Г. Пахомова // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы второго международного теоретико-методологического семинара. В 2-х томах. Том 1. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 337 – 345.
318. Пахомова Н. Г. Теоретичні основи впровадження інноваційних технологій у корекційну роботу / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та педагогіка : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 108 – 112.
319. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.
320. Пахомова Н. Г. Філософські основи інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки дефектологів / Н. Г. Пахомова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного



- університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск ІХХ. В 2 частинах, ч. 1. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : Медобори – 2006, 2012. – С. 205 – 213.
321. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої компетенції у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями звуковимови : метод. рекомендації / О. С. Беспала, Н. Г. Пахомова. – Полтава, 2011. – 93 с.
322. Пахомова Н. Г. Формування невербальних засобів комунікації у дітей із затримкою психічного розвитку : метод. посіб. / Н. Г. Пахомова, Т. І. Литвиненко – Полтава, 2009. – 144 с.
323. Пахомова Н. Г., Шеремет М. К. Методологические основы системности педагогической, психологической и медицинской подготовки дефектологов / Н. Г. Пахомова, М. К. Шеремет // Высшее образование XXI века: междунар. науч. конф. : сб. ст. / под. общ. ред. проф. В. Г. Скварцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – С. 149 – 153.
324. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.; [под ред. Ю. К. Бабанского]. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
325. Педагогика: [учеб. пособие] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
326. Педагогіка / [під ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Наукова думка, 1985. – 246 с.
327. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пединститутов / [под ред. Г. И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 412 с.
328. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад]. – М. : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
329. Педагогическая энциклопедия / [Гл. ред. А. И. Крапов и Ф. Н. Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 832 столб.

330. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / [под общей ред. В. С. Кукушина]. — Москва, Ростов н/Д: «МарТ», 2004. — 336 с.
331. Педагогічний експеримент: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / [Євдокимов В., Агапова Т., Гавриш І., Олійник Т.]. — Харків: ОВС, 2001. — 148 с.
332. Педагогічна майстерність : [підруч.] / за ред. І. А. Зязюна. — [2-ге вид., допов. і перероб.]. — К. : Вища шк., 2004. — 422 с.
333. Педагогічний експеримент: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / В. Євдокимов, Т. Агапова, І. Гавриш, Т. Олійник. — Харків : ОВС, 2001. — 148 с.
334. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник / [П. І. Матвієнко, С. Ф. Клепко, І. В. Охріменко та ін.]. — Полтава : ПОПОПП, 1999. — 376 с.
335. Педагогічні технології: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [К. О. Вовк, М. О. Герасименко, М. В. Гриньова та ін.]; за ред. М. В. Гриньової. — Полтава : АСМІ, 2006. — 230 с.
336. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 1981. — С. 50.
337. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально- педагогической подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пехота Елена Николаевна. — К., 1997. — 430 с.
338. Пидкасистый Л. И. Психолого-педагогический словарь [для учит, и руков. общеобразов. учрежд.] / П. И. Пидкасистый. — Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. — 544 с.
339. Підкурманна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи хкдожньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної

- освіти» / Г. О. Підкурманна – К., 2003. – 51 с.
340. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект / Валерия Семеновна Пикельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.
341. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – Київ, 2005. – 220 с.
342. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-методическое пособие / В. Ю. Питюков. – М. : Гном и Д, 2001. – 192 с.
343. Подласый И. П. Педагогика: новый курс ; учеб. [для высш. учеб. заведений]: в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М. : Владос, 2001. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
344. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
345. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004 – С. 16 – 25.
346. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / Харків. держ. пед.ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.
347. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті: [монографія] / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
348. Попович О. В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попович Олена Вікторівна. – КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 278 с.

349. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні ( друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Потапенко Оксана Миколаївна. – К., 2010. – 341 с.
350. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1986. — 250 с.
351. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании : [материалы к Всерос. совещанию (Москва, 23 апр. 2003 г.) / под ред. В. Н. Чистохвалова]. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.
352. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики: Зб. наук. праць. – Х., 1997. – 238 с.
353. Про затвердження Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 № 65 / Інф.зб. М-ва осв. України. – 1998. – № 10. – С.1 – 10.
354. Прокопенко И. Модульна система за усъвършенствување на руководни кадри на низова и средни звена / И. Прокопенко // Проблема на труда. – София. – 1985. – № 2. – С. 16 – 28.
355. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов ; АПН України, Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
356. Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прокофьева Марина Юрьевна. – Ялта, 2008. – 268 с.
357. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою. Наказ МО України від 31.07.98 № 285.
358. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

359. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современ. слово, 2006. – 928 с.
360. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 180 с.
361. Равкин З. И. Борьба с антимарксистскими концепциями в советской педагогике (1931 – 1937) / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1977. – № 8. – С. 104 – 116.
362. Разумовский В. Г., Тарасов Л. В. Развитие общего образования: Интеграция и гуманитаризация / В. Г. Разумовский, Л. В. Тарасов // Сов. педагогика. – 1988. – № 1. – С. 3 – 8.
363. Ракчеева Ю. Н. Интегративные процессы в педагогической науке как объект методологических исследования / Ю. Н. Ракчеева // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 2/34. – М., 1979. – С. 6 – 10.
364. Резолюции второго Всесоюзного партийного совещания по вопросам народного образования. – М. – Л. : Госиздат, 1930. – 29 с.
365. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : изд. Моск. ун-та, 1985. – 208 с.
366. Ржецкий Н. Н. Основы структурно-системного исследования процесса обучения / Н. Н. Ржецкий. – М. : Педагогика, 1981. – 114 с.
367. Рожнятовська І. Сучасні шкільні технології. Ч. 1 / І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 111 с.
368. Розов М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. – М. : Изд – во МГУ, 1989. – С.135 – 164.
369. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: [монографія] / О. Г. Романовський. – Харків: Основа, 2001. – 324 с.
370. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах

- спеціальної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Руденко Лілія Миколаївна. – К., 2005. — 288 с.
371. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька / О. Рудницька. – К., 2002. – 294с.
372. Румянцев Н. Е. Педологические курсы в Нижнем Новгороде / Н. Е. Румянцев // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма – издается с 1904 г. в СПб., по 10 книг в год, / под общей редакцией акад. В. М. Бехтерева и проф. В. С. Серебренникова. – 1907, [вып. 2]. – С. 82 – 85.
373. Русова Софія. Нова школа соціального виховання / Софія Русова. Катеринослав – Ляйпціг, 1924. – 152 с.
374. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко– К. : Генеза, 1999. – 368 с.
375. Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2 – 6.
376. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – №2. – С. 26 – 33.
377. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 3 – 6.
378. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 35 – 46.
379. Сараев А. Д. Системный подход и современная медицина / А. Д. Сараев // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 3. – С. 28 – 34.
380. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
381. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2т. / Г. Селевко, – М. : НИИ школьных технологий, 2006. –

- Т. 1. – 816 с.
382. Селиверстов В. И. История логопедии : медико-педагогические основы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Селиверстов. – Москва : Академический проект, 2004. – 384 с.
383. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
384. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В. К. Сидоренко ; за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : УДПУ, 1995. – 142 с.
385. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект): автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ В. К. Сидоренко. – К., 1995. – 48 с.
386. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / В. К. Сидоренко. – «ООО Речь», 2002. – 350 с.
387. Синьов В.М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти / В.М. Синьов // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О.В. Гаврилов, В.І. Співак. – Випуск VI. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2006. – С. 46 – 50.
388. Сицивица О. М. Сложные формы интеграции наук / О. М. Сицивица. – М. : Высш. школа, 1980. – 202 с.
389. Сікорський П. І. Дидактичні поняття кредиту та модуля в контексті Болонського процесу / П. І. Сікорський // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2004. – №3–4. – С. 30–34.
390. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / Сікорський П. І. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 127 с.
391. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / Сікорський П. І. – Львів : СПОЛОМ, 2000. – 421 с.

392. Сковорода Г. Сочинения в 2-х томах / Григорий Сковорода; [ред. и вст. статья П. В. Иванько, В. И. Шинкарук]. – М. : Мысль, 1973. – Т. 1. – 511 с.
393. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2003. – 328 с.
394. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – К. : КПУ, 2000. – 210 с.
395. Слободчиков В., Исаев Е. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. Слободчиков, Е. Исаев. – М. : Наука, 1995. – 424 с.
396. Словарь иностранных слов [Текст] : словарь. – Изд. 14-е, испр. – М. : Русский язык, 1987. – 608 с.
397. Словарь понятий и терминов по теме «Болонский процесс» [Электронный ресурс] / [сост. Л. Г. Махмутова] // Веб-сайт Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. – 2005. –  
Режим доступа : <http://idppo.uu.ru:8101/news/files/dict.doc>.
398. Словарь по образованию и педагогике [сост. В. М. Полонский]. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
399. Словник іншомовних слів / [ред. О. С. Мельничука]. – К. : Гол.ред.УРЕ, 1977. – 775 с.
400. Смирнов С. А. Болонский процесс: перспективы развития в России / С. А. Смирнов // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 43–51.
401. Собко Я. М. Інтегрування знань учнів з фізичної електроніки у ПТУ радіотехнічного профілю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійного навчання» / Я. М. Собко. – К., 1996. – 23 с.
402. Собко Я. М., Козловська І. М. Проблема інтеграції знань у професійній школі / Я. М. Собко, І. М. Козловська // Проблеми наступності та



- інтеграції змісту навчання у системі «Школа – ПТУ – ВНЗ». – Вінниця : ВДП, 1996. – С. 367 – 368.
403. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сова Маргарита Олександрівна. – Київ, 2005. – 500с.
404. Советова Е. В. Эффективные образовательные технологии / Е. В. Советова. – Ростов н/Д: Фенікс, 2007. – 285 с.
405. Сорокин Н. А. Дидактическое значение межпредметных связей / Н. А. Сорокин // Сов. педагогика. – 1971. – № 8. – С. 5 – 60.
406. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; [под. ред. Н. М. Назаровой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
407. Спирін О. М. Зміст навчального матеріалу з основ штучного інтелекту в курсі інформатики / О. М. Спирін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – № 14. – С. 121 – 124.
408. Спирін О. М. Методологічні аспекти різномірного формування знань і вмінь студентів / О. М. Спирін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 11. – С. 126 – 129.
409. Спирін О. М. Модульна система та рейтинговий контроль знань під час вивчення основ штучного інтелекту / О. М. Спирін // Нові технології навчання. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 28. – С. 43–56.
410. Спирін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис... д-ра наук : 13.00.04 / Спирін Олег Михайлович. – К., 2009. – 495 с.
411. Степанюк А. В., Гладюк Т. В. Інтеграція природничих дисциплін в школі А. В. Степанюк, Т. В. Гладюк // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С.18 – 24.
412. Стешенко В. В. Цілі підготовки майбутніх учителів на різних рівнях освіти / Стешенко В. В., Борисов В. В., Єрмаков С. М. // Нові технології

- навчання: Наук.-метод. зб. / ред. кол.: В. О. Зайцева, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін.. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 17. – С.167 – 169.
413. Стиркіна Ю. Інтегровані курси у навчанні іноземної мови / Юлія Стиркіна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 74 – 83.
414. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т./ Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. – К. : Рад. школа, 1979. – Т.3. – 719 с.
415. Сухомлинська О. В. Українська педагогіка в персоналіях / О. В. Сухомлинська та ін. – К. : Либідь, 2005 – Т. 1 – 623 с.
416. Сухомлинська О. В. Українська педагогіка в персоналіях / О. В. Сухомлинська та ін. – К. : Либідь, 2005 – Т. 2 – 549 с.
417. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. Б. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983, – 352 с.
418. Тимофеева Ю. Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера / Ю. Ф. Тимофеева // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 119 – 125.
419. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 // Освіта. – 2004. – №8. – 11 – 18 лютого.
420. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ/ Ю. С. Тюнников. – М. : АПН СССР, 1988. – 117 с.
421. Тюнников Ю. С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля / Ю. С. Тюнников. – М. : Высш. школа, 1991. – 192с.
422. Український педагогічний словник / [авт.-уклад Гончаренко С. У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

423. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева]. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
424. Урсул А. Д. Взаимодействие естественных, общественных и технических наук // Философские науки. – 1981. – № 2. – С. 15 – 23.
425. Урсул А. Д., Семенюк Е. П., Мельник В. П. Технические науки и интегративные процессы / А. Д. Урсул, Е. П. Семенюк, В. П. Мельник. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 256 с.
426. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1981. – 367 с.
427. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 288 с.
428. Ушинский К. Д. Пед. статьи 1857-1961 гг. // Собрание сочинений в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М.-Л. : АПН РСФСР, 1949. – Т. 2. – 656 с.
429. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 10т. / К. Д. Ушинский. – Т.5. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 592 с.
430. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-Пресс: Гранд, 2004. – 575 с.
431. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика / [монографія] / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2009. – 404 с.
432. Федій О. А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Федій Ольга Андріївна. – Полтава, 2010. – 500 с.
433. Федоренко С. В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення : [монографія] / С. В. Федоренко. –

- Зопоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. – 306 с.
434. Федоров И. Б. Интеграция образования и науки: ключевые аспекты / И. Б. Федоров // Высшее образование. – 2005. – № 6. – С. 2 – 13.
435. Федотова Л. Д. Теоретические основы интегрированного содержания начального профессионального образования: автореф. дис. на соискание научной степени докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Д. Федотова – М., 1993. – 56 с.
436. Философский словарь / [ред. И.Т. Фролов]. – [5-е изд.] – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
437. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
438. Філософські абриси сучасної освіти: [монографія] / [І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
439. Фоменко В. Построение процесса обучения на интегративной основе. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы / В. Фоменко. – Ростов-на-Дону, 1996. – 240 с.
440. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / [А. Н. Алексюк, С. А. Кашин и др.] – М. : Высш. шк., 1992. – 56 с.
441. Форостян О. І. Розвиток практики фізичного виховання дітей з сенсорними порушеннями як складової частини державної системи спеціальної освіти (1917-1941 рр.) / О. І. Форостян // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. – 2012. – № 2 (Педагогіка). – С. 107 – 109.
442. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе / Ф. А. Фрадкин // История педагогической технологии : [сб. науч. труд. ; под ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкина]. – М., 1992. – С. 4 – 11.

443. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
444. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97 – 108.
445. Харламов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие для ВУЗов по пед. спец. / И. Ф. Харламов – [4-е изд., перераб. и доп]. – М. : Гардарики, 1999. – 516 с.
446. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985 – 423 с.
447. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навч. посіб. / Ф. І. Хміль – К. : Академвидав, 2004. – 280 с.
448. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія] / Лідія Олексіївна Хомич. – К. : Магіст – S, 1998. – 200 с.
449. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис.. доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 442 с.
450. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
451. Циба В. Т. Основы теории квалиметрии: Навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : ІЗМН, 1997. – 160 с.
452. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 568 с.
453. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореф. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. К. Чапаев. – Казань, 1989. – 22 с.
454. Чепиков М. Г. Интеграция науки: философский очерк. – [2-е изд., перераб и доп.] / М. Г. Чепиков– М. : Мысль, 1981. – 276 с.

455. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. / В. С. Черепанов – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
456. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
457. Чернилевский Д. В. Технология обучения в средней специальной школе: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Д. В. Чернилевский. – К. : Вища школа, 1990. – 200 с.
458. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. – М., 1912. – 275 с.
459. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Чошанов. – Казань, 1996. – 420 с.
460. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – № 3. – С. 36 – 44.
461. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. Т. И. Шамовой]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 384 с.
462. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : Академия, 2002. – 350 с. – (Серия – «Высшее образование»).
463. Шаргун Т. О. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців залізничного транспорту у процесі професійної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шаргун Тетяна Олексіївна. – Львів, 2006. – 223 с.
464. Шевандрин Н. И. Психодиагностика коррекции и развития личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1998. – 512 с.
465. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918 – 1941 рр.): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Шевченко Олена Едуардівна. – К., 2004. – 252 с.

466. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах / М. К. Шеремет // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск XVII. В 2 частинах, ч.1. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : Медобори – 2006, 2011. – С. 7 – 11.
467. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск VII. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець–Подільський : ПП Мошинський В.С., 2007. – С. 14 – 16.
468. Шумякова В. Н. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США / ред. К. Н. Цейкович. – М., 1995. – 44 с. (проблемы зарубежной ВШ: Обзор. информ. / НИИВО; Вып.4).
469. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Потрович Щедровицкий. – М. : Шк. культ, полит., 1995. – 800 с.
470. Энгельгарт В. А. Интегрatism – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В. А. Энгельгарт // Вопросы философии. – 1970. – № 11 – С. 103 – 115.
471. Энгельгарт В. А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, узнавание / В. А. Энгельгарт // Философия, естествознание, современность. – М. : Мысль, 1981. – С. 91 – 107.
472. Юдин Б. Г. Методологическая характеристика процессов взаимодействия в науке / Б. Г. Юдин // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М. : Наука, 1981. – С. 45 – 49.
473. Юдин Б. Г. Системные исследования и взаимосвязь наук / Б. Г. Юдин // Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика. – М. : Наука, 1988. – 215 с. – С. 193 – 215.
474. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

475. Юцявичене П. А. Модульная технология / П. А. Юцявичене – Каунас, 1994. – 224 с.
476. Юцявичене, П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис ... докт. пед. наук / Юцявичене Пальмира Альбиновна – Вильнюс, 1990. – 420 с.
477. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене // Сов. Педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55 – 60.
478. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 41.
479. Яковлев Е. В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е. В. Яковлев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 32 – 36.
480. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.
481. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Н. М. – Челябинск, 1992. – 403 с.
482. Ямбург Е. А. Школа для всех : адаптивная школа : теоретические основы и практика реализации / Е. А. Ямбург. – М. : Новая шк., 1996. – 352 с.
483. Яркина Ф. Т. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике / Ф. Т. Яркина // Педагогика. – 1992. – № 7 – 8. – С. 110 – 116.
484. Ярмаченко М. Д. Виховання та навчання аномальних дітей / М. Д. Ярмаченко // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : Нариси / Редколегія М. Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. – К. : Рад. школа, 1991. – С. 197 – 228.
485. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища школа, 1976. – 415 с.
486. Ятайкина А. А. Об интегрированном подходе в обучении / А. А. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 10 – 15.



487. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... докт. пед. наук 13.00.04 / Яшанов Сергій Микитович. – К., 2010. – 529 с.
488. Bandura A. Social foundations of thought and action / Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1986. – 580 p.
489. Blum A. The development of an Integrated Science Curriculum. Information Scheme Fur. // Science Education – 1981. Vol. 3. – p. 1 – 15
490. Educating Americans for 21st Century. – Wash., 1985.
491. Education on trial /Ed. by W. Johnston. –San Francisco, 1988.
492. Encyklopedia pedagogiczna. Ip. red. W. Pomykalo. – Warszawa, 1993. s. 257 – 261.
493. Entwistle L. Child-Center Education. L, 1970.
494. Feigle R. L. Ends and means in Education. // Filosofic Problems and Education. n.J, 1967.
495. Giddens A. Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis. – London, 1979. – P. 76.
496. Goldschmidt B., Goldschmidt M.L. Modular instruction in Higher Education // Higher Education. – 1972. – No 2. – P. 15-32.
497. Higher Education: The Lessons of Experience. – W, 1994. – P.16-24.
498. Huchynsky A. Encyclopedia of Management Development Methods / England, Alderson. – Hunt, Published by Gower Publishing Company, 1987. – 190 p.
499. Keller F. S. «Goodbye, teacher...» // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1968. – V.I. – № 1. – P. 79 – 89.
500. Law N. Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology / N. Law, A. Chow, H. Yuen // Education and Information Technologies. – 2005. – V. 70. – P. 7 – 20.
501. Pahomova N. Inovativas tehnologijas skolotāju profesionālajā apmācībā// PĀREJU PSIHOLĢIJA: no skolēna līdz profesionālim: Biļetens. XX

Starptautiskā Vasaras Universitāte, 2011. gada 18. – 21. jūnijā – Rīga 2011. – С. 80 – 82.

502. Russel J. D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis University, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974 –164 p.
503. Sobel B. A. Reconstructionist Perspektive of the Teaching of Social Studies. // The High School /Journal, vol. LX. n 8, 1977.

### Архівні матеріали

Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України (ЦДАВОВ України).

Фонд 166: Народний Комісаріат освіти УССР.

504. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.9. – Спр.21. – Арк.23.
505. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.9. – Спр.101. – Арк.75.
506. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.8. – Спр.394. – Арк. 125.
507. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.8. – Спр.1815. – Арк.18.

Київський міський державний архів (КМДА)

Фонд Р-346: Київський Державний Педагогічний Інститут імені О. М. Горького.

508. А КДПШ – Ф.Р – 346. – Оп. 2 – Книга 8. – Арк. 163.
509. КМДА – Ф.Р – 346. – Оп. 2. – Книга 181. – Арк. 9 – 27.
510. КМДА – Ф.Р – 346. – Оп. 2. – Книга 886. – Арк. 1.

Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (ІР НБУ)

511. Письмо И. А. Сикорского к О. М. Новицкому от 06.12.1873 // ИР НБУ, Ф. III, № 63476.
512. Письмо И. А. Сикорского к К. М. Гамалее от 24.01.1890 //ИР НБУ, Ф. 112, № 137.
513. Письмо И. А. Сикорского к П. И. Житецкому от 10.10.1898 // ИР НБУ, Ф. I, № 48835.

514. Письмо И. А. Сикорского к А. И. Степовичу от 22.01.1911 // ИР НБУ, Ф. 179, № 752
515. Письмо И. А. Сикорского к П. Н. Ардашеву от 17.03.1912 // ИР НБУ, Ф. I, № 10090.
516. Письмо И. А. Сикорского к П. Н. Ардашеву от 04.01.1914 // ИР НБУ, Ф. I, № 10091.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Факторно-критеріальна оцінка  
сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових  
професійної підготовки**

Таблиця А.1

**Факторно-критеріальна модель оцінки інтеграції медико-психологічної і  
педагогічної складових професійної підготовки**

Параметри P1	Вагомість –M	Параметри P2	Вагомість –m	Параметри P3	Вагомість - V
Професійно-мотиваційна	0,2	Наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності	0,33	Сформованість синдрому досягнення	0,333
				Сформованість почуття особистісної причинності	0,333
				Сформованість оптимальної тактики ціле утворення	0,333
		Розуміння необхідності та бажання оволодіти міцними інтегративними знаннями	0,33	Позитивне ставлення до інтегративності знань	0,5
				Розвиток дієвих мотивів професійної діяльності, спрямованої на реалізацію інтегративних знань	0,5
		Професійна зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками	0,33	Прийняття цілей інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як особистісно значущих	1
Теоретико-когнітивна	0,4	Теоретико-методологічні знання з інтегративних дисциплін	0,33	Знання основних положень теорії педагогічного цілеутворення	0,4
				Знання основних положень інтегративного підходу щодо визначення цілей педагогічної системи	0,3
				Знання основних медико-біологічних, педагогічних і педагогічних понять	0,3
		Знання з окремих видів та технологій корекційної роботи	0,33	Здатність до визначення інтегративних цілей корекційного процесу	0,3

		Розвиненість інтегративного мислення	0,33	Здатність до аналізу діагностичних даних з позицій інтегративного підходу	0,3
				Здатність до визначення сучасних технологій корекційної роботи	0,4
				Знання використовувати інтегративні професійно-термінологічні поняття	0,5
				Вміння аналізувати корекційно-педагогічний процес з позицій інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань	0,5
Практично-діяльнісний	0,2	Впровадження інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у практичну діяльність	0,2	Знання основних понять з нейропсихолінгвістики	0,5
				Знання основних положень нейропсихологічного підходу	0,5
		Активність використання на практиці інтегративних знань	0,2	Знання основних понять педагогічної дифузії	0,5
				Знання основних положень педагогічної дифузії	0,5
		Сформованість узагальнених інтегративних корекційно-педагогічних вмінь та сформованість психомоторних дії	0,2	Вміння добирати технології і методики корекційної роботи з позицій інтегративного підходу	1
		Готовність до організації та співпраці у корекційно-логопедичній діяльності	0,2	Вміння залучати до корекційної роботи різних фахівців і батьків	1
		Здатність передати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання та здібність до самовираження	0,2	Організувати корекційно-просвітницьку роботу	0,5
				Сформованість прийомів організації інтегративної роботи в творчій групі	0,5
Корекційно-оцінний	0,2	Готовність до професійного самоаналізу інтегративності знань	0,33	Сформованість умінь здійснювати оцінку реальних результатів успішності впровадження інтегративних знань	1
		Здатність до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності та прагнення до професійного саморозвитку	0,33	Сформованість умінь розробляти стратегічний план упровадження інтегративних освітніх корекційних технологій та аналізувати їх ефективність	1
		Обґрунтованість і розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини	0,33	Гуманне відношення до дитини та адекватне ставлення до її можливостей	1

## Додаток Б

**Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач****Т. Елерса**

*Інструкція для учасників дослідження.* Вам пропонується перелік слів з 30 рядків по три слова в кожному. В кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно вас характеризує, і відмітьте його.

*Бланк для відповідей*

1.	Сміливий	Пильний	Підприємливий
2.	Покірливий	Боязкий	Упертий
3.	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4.	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5.	Нерозумний	Боягузливий	Бездумний
6.	Спритний	Жвавий	Передбачливий
7.	Холоднокровний	Нерішучий	Молодецький
8.	Стрімкий	Легковажний	Боязкий
9.	Невдумливий	Манірний	Непередбачливий
10.	Оптимістичний	Сумлінний	Чуйний
11.	Меланхолійний	Невпевнений	Нестійкий
12.	Боязкий	Недбалий	Схвильований
13.	Необачний	Тихий	Боязкий
14.	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15.	Розсудливий	Швидкий	Мужній
16.	Підприємливий	Обережний	Передбачливий
17.	Схвильований	Неуважний	Боязкий
18.	Малодушний	Необережний	Безцеремонний
19.	Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20.	Старанний	Відданий	Авантюрний
21.	Передбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22.	Приборканий	Байдужий	Недбалий
23.	Обережний	Безтурботний	Терплячий

24.	Розумний	Дбайливий	Хоробрий
25.	Передбачливий	Безстрашний	Сумлінний
26.	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27.	Неуважний	Необачний	Песимістичний
28.	Обачний	Розсудливий	Підприємливий
29.	Тихий	Неорганізований	Боязкий
30.	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

*«Ключ»*

Ви одержуєте по одному балу за вибірки, наведені в «ключі» (перша цифра іде перед похилою лінією означає номер рядка, друга цифра після похилої лінії — номер стовпчика, в якому знаходиться потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку і в другому стовпчику — «пильний»). Інші вибірки балів не отримують.

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1, 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

*Обробка та інтерпретація результатів:*

Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту:

Від 2 до 10 балів — низький рівень мотивації до уникнення невдач.

Від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації до уникнення невдач.

Від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Понад 20 балів — дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Дослідження показали, що люди з високим рівнем захисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють в подібні неприємності, ніж ті, по має високу мотивацію до успіху.

Дослідження також показали, що люди, котрі бояться невдач (високий рівень захисту) надають переваги малому, або, навпаки, надто великому ризику, де психіка не загрожує престижу. Установка на захисну поведінку в роботі залежить від трьох факторів:

- ступеня потенційного ризику;
- переважаючої мотивації;
- досвіду невдач па роботі.

Посилують установку на захисну поведінку дві обставини:

- коли без ризику вдається отримати бажаний результат;
- коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

### **Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса**

*Інструкція для учасників дослідження.* Вам запропонована 41 обставина, на кожна з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

#### *Текст опитувальника*

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то так виглядає, ніби я ставлю усе для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я є більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребую невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.



15. Я переконаний в тому, що колеги сприймають мене добрим спеціалістом.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.
27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.
28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.
34. Деколи я не знаю яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.
36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.
37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.
38. Багато за що я брався я не доводив до завершення.
39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими за мене.
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади і посад.

41. Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.

*Обробка результатів:*

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

*КЛЮЧ*

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є скованою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто зavelикому рівню ризику.

Чим вища мотивація людини до успіху — досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим па успіх і тим, що мають великі на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивація до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху — досягнення мети.

## Додаток В

**Мотивації досягнення успіху та уникнення невдач****(Тест А. Реана)***Інструкція*

Вашій увазі пропонується 20 тверджень. Уважно послухайте кожне висловлювання і поставте позначку в бланку відповідей навпроти відповідного номера: “+” (згода) або “-” (незгода). Над відповіддю довго не замислюйтеся, важлива ваша перша реакція. Правильних чи неправильних відповідей немає. Просимо бути уважними та щирими. Бажаємо успіху!

*Опитувальник:*

1. Починаючи роботу, переважно, сподіваюся на успішне її виконання.
2. В діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся, за можливості, знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або дуже легкі завдання, або нереалістично складні.
6. При зустрічі з перешкодами, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то, швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий в досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищеної складності, але досяжні цілі, ніж нереально високі.

15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке.
19. У разі невдачі при виконанні чогось, від поставленої мети, зазвичай, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то при невдачі його привабливість ще більше зростає.

#### *Обробка результатів та критерії оцінки*

Показник мотивації успіху визначається за сумою збігів відповідей з ключем.

#### *КЛЮЧ*

Відповідь

Номери запитань

+ (згоден)

1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

– (не згоден)

4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Для визначення рівня мотивації досягнень можна користуватися такою шкалою:

1 – 7 балів. Діагностується мотивація до невдачі (страх невдачі).

8 – 13 балів. Мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна вважати, що 8, 9 балів свідчить про певну тенденцію мотивації до невдачі, а 12,13 – до успіху.

**Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач****[253, с. 368-375]**

Процедура використання. Учасникам тестування на 20 секунд показується малюнок, після чого вони отримують завдання написати стислу розповідь-твір за таким планом:

1. Що за люди зображені на малюнку?
2. Що відбулося з ними в минулому і призвело до даної ситуації?
3. Що вони роблять зараз?
4. Про що думають зображені люди в даний момент?
5. Охарактеризуйте їх бажання та почуття.
6. Що відбудеться з ними в майбутньому?

На всі ці питання учасники тестування повинні дати письмову відповідь, причому для відповіді на кожне запитання за планом дається тільки одна хвилина. Час контролює експериментатор. Після того, як хвилина закінчилась, він дає команду про перехід до відповіді на наступне запитання. Учасники тестування повинні писати швидко, наводячи ті думки, що виникли першими. У попередній інструкції підкреслюється, що це тест на багатство уяви, яка буде оцінюватися по тому, наскільки докладним, різноманітним і цікавим виявиться текст відповідей на запропоновані запитання.

Після того, як твори учасників експерименту зібрані, їм послідовно показуються ще 3 малюнки, і описана вище процедура повторюється без змін при кожному пред'явленні.

Отримані розповіді за чотирма стимульними картинками підлягають спеціальному змістовому аналізу, завдяки якому в них виявляються і кількісно оцінюються ознаки, що свідчать про наявність в учасників тестування потреби в досягненні успіхів або уникнення невдач. Загальна кількість балів, що нараховується певному учаснику тестування в процесі змістового аналізу його твору, розглядається як показник рівня розвитку в нього мотивації досягнення успіху. Цей показник являє собою різницю між двома індексами: тим, що вказує на ступінь розвитку потреби добиватись успіху, і тим, що свідчить про протилежне – прагнення уникати невдач.

*Процедура змістового аналізу розповіді-твору учасників тестування*

Спочатку встановлюється, має чи ні твір учасника тестування пряме відношення до теми прагнення до досягнення успіху. Якщо на це запитання

отримано позитивну відповідь, то твір вважається цінним для подальшого, більш детального аналізу. Якщо відповідь на це запитання негативна або невизначена, то твір більше не аналізується.

Рішення про це приймається на основі аналізу мети, якої прагнуть досягнути персонажі, що описані. Якщо цю мету можна однозначно розцінити як успіх у діяльності, то приймається позитивне рішення. В усіх інших випадках, у тому числі й при виникненні сумнівів у правильності даного рішення, приймається негативне рішення.

Як успіх у діяльності можуть розцінюватись:

1. Прагнення людини до ділового успіху.
2. Прагнення до високої якості професійної діяльності, продуктивності праці.
3. Прагнення до професійного самовдосконалення, до набуття необхідних для досягнення успіхів знань, умінь і навичок.
4. Прагнення до створення чогось нового, оригінального, унікального – такого, що іншими людьми буде, безсумнівно, сприйнято і оцінено як досягнення людини.

Читаючи твір перший раз і орієнтуючись на зазначені критерії, треба віднести його до однієї з наведених нижче груп:

**Група А** – містить у собі твори з явно вираженим прагненням персонажів до успіху.

**Група Б** – розповіді, у яких хтось зайнятий будь-якою корисною діяльністю, але до успіху не прагне.

**Група В** – розповіді, у яких немає навіть натяку на те, що хтось із персонажів зайнятий корисною діяльністю або думає про неї.

До групи А відносять твори, у яких є судження, що дійсно свідчать про те, що хтось не просто зайнятий діяльністю та думає про неї, але й певним чином прагне домогтися в ній успіху. Для цього необхідно, щоб зміст розповіді відповідав хоча б одному з наведених вище критеріїв.

До групи Б відносять твори, у яких мова йде про роботу, але виникають сумніви в тому, що персонажі дійсно прагнуть досягти успіхів у ній.

Наведемо також приклад розповіді, що належить до групи В, де мова не йде ні про яку корисну діяльність.

«Ці люди йдуть вулицею та побачили паркан. Їх щось зацікавило за парканом. І вони почали дивитися в щілину. Постоять, подивляться і підуть далі».

По закінченні зазначеної процедури розповіді, що віднесено до груп А і Б, отримують по 1 балу і з них для подальшого аналізу відбираються тільки ті, що віднесені до групи А.

Другий етап змістового аналізу розповідей групи А здійснюється таким чином – відбираються речення, що свідчать про таке:

1. Наявність у персонажа, який зайнятий трудовою діяльністю, бажання досягти в ній успіху (мотив досягнення успіху).
2. Наявність у нього ж очікування того, що він дійсно досягне успіху.
3. Наявність у персонажа побоювання того, що на нього чекає невдача.
4. Наявність у персонажа позитивних емоційних переживань у зв'язку з очікуваним успіхом.
5. Наявність у персонажа негативних емоційних переживань у зв'язку з очікуваною невдачею.
6. Наявність у персонажа різноманітних розумових і практичних дій, спрямованих на те, щоб досягти успіху.
7. Наявність на шляху до успіху внутрішніх або зовнішніх перешкод, які персонаж прагне подолати.
8. Наявність у творі кого-небудь або чого-небудь, що подає допомогу персонажу в його прагненні до успіху.
9. Наявність у персонажа єдиного, домінуючого мотиву діяльності, що пов'язаний виключно з прагненням до досягнення успіху.

#### *Оцінка результатів*

За допомогою викладеної вище процедури аналізуються всі твори учасників експерименту, що віднесені до групи А, і за кожну з 9 описаних вище ознак нараховується 1 бал. При цьому бали, отримані за ознаками 1, 2, 4, 6, 7, 8 і 9, беруться зі знаком «+», а бали, отримані за ознаками 3 і 5 – зі знаком «-».

Алгебраїчна сума балів є показником ступеня розвиненості мотивів досягнення успіху. Якщо вона позитивна, то робиться висновок про те, що в даного учасника експерименту мотив досягнення успіху переважає над мотивом уникнення невдач, якщо негативна, – мотив уникнення невдач домінує над мотивом досягнення успіху. Якщо вона дорівнює 0, робиться висновок про те, що обидва мотиви взаємно погашають один одного і мотивація досягнення успіху є відсутньою (як реальна поведінкова тенденція).



## Додаток Д

Результати вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення на констатувальному етапі дослідження (за методикою особистісної мотивації на успіх Т. Елерса).

Таблиця Д.1

**Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями розвитку особистісної мотивації на успіх (методики Т. Елерса)**

Групи (1052 осіб)	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями розвитку мотивації досягнення успіху (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти	2,3 (24 особи)	36,7 (386 осіб)	55,9 (588 осіб)	5,1 (54 осіб)

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області виявились подані у табл. Д.2.

Таблиця Д.2

**Рівні розвитку мотивації досягнення успіху в групі логопедів (у %)**

Групи логопедів за стажом роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями розвитку мотивації досягнення (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	4,6 (1)	13,6 (3)	40,9 (9)	40,9 (9)
до 10 р. (56 осіб)	3,6 (2)	10,7 (6)	71,4 (40)	14,3 (8)
до 15 р. (20 осіб)	5 (1)	20 (4)	65 (13)	10 (2)
До 20 р. (23 осіб)	4,4 (1)	8,7 (2)	39,1 (9)	47,8 (11)
понад 20 р. (15 осіб)	6,7 (1)	13,3 (2)	60 (9)	20 (3)
Усього	4,4 (6)	12,5 (17)	58,8 (80)	24,3 (33)

Результати вимірювання рівня досягнення успіху та уникнення невдач на констатувальному етапі дослідження (тести А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач» та Р. Немова «Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач») наведено в табл. Д.3.

Таблиця Д.3

**Розподіл учасників констатувального етапу експерименту  
за рівнями досягнення (методики А. Реана і Р. Нємова) (у %)**

Експериментальні групи (1052 осіб)	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями досягнення (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Студенти	2,2 (23 особи)	37,3 (392 особи)	55,9 (589 осіб)	4,6 (48 осіб)

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави та Полтавської області рівнів досягнення успіху та уникнення невдач.

Таблиця Д.4

**Рівні досягнення успіху та уникнення невдач у логопедів (у %)**

Групи логопедів за стажем роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями досягнення успіху та уникнення невдач (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	-	9,1 (2)	50 (11)	40,4 (9)
до 10 р. (56 осіб)	1,8 (1)	10,7 (6)	75 (42)	12,5 (7)
до 15 р. (20 осіб)	5 (1)	10 (2)	80 (16)	5 (1)
до 20 р. (23 осіб)	4,4 (1)	8,7 (2)	34,7 (8)	52,2 (12)
понад 20 р. (15 осіб)	6,7 (1)	13,3 (2)	66,7 (10)	13,3 (2)
Усього	2,9 (4)	10,3 (14)	64 (87)	22,8 (31)

## Додаток Ж

## Шкала мотивів професійної діяльності

<i>Мотиви професійної діяльності</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
	<i>У дуже незначній мірі</i>	<i>У досить незначній мірі</i>	<i>У незначній, проте немалій мірі</i>	<i>У досить значній мірі</i>	<i>У дуже значній мірі</i>
1. Зарплатня					
2. Прагнення до кар'єрного зросту					
3. Прагнення запобігти критиці з боку керівництва та колег					
4. Прагнення запобігти покарань та неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу та уваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7. Можливість повної самореалізації в професійній діяльності					

## Додаток З

## Анкета «Техніка самоаналізу та самовизначення» [171, с. 210-211]

## Інструкція

Нижче подано перелік суджень, що характеризують ставлення до найрізноманітніших сторін життя. Виразіть, будь ласка, своє ставлення до наведених суджень. Якщо Ви погоджуєтесь із судженням, то в таблиці біля відповідного йому номера поставте знак «+», якщо частково, то знак «±», якщо не погоджуєтесь, то знак «-».

1. Дивлячись у майбутнє, я переживаю сумніви та безнадійність.
2. Обставини абсолютно складаються не так, як би мені хотілося.
3. Я погано розумію, що мені робити за даних обставин.
4. Я маю зараз більше проблем, ніж мої знайомі.
5. Я люблю відвідувати нові місця, мандрувати, знайомитися з новими людьми.
6. Я намагаюся впливати на обставини в житті і домагатися свого.
7. Люди, яких я люблю, дарують мені радість.
8. Я прагну до обговорення з іншими людьми проблем, які мене хвилюють.
9. Я відчуваю, що моє життя не складається.
10. Я відчуваю себе надто втомленим і не маю можливості відпочити.
11. Я відчуваю значні утруднення, коли мені потрібно вибирати.
12. Те, що я роблю, інші розуміють абсолютно неправильно.
13. Я вважаю за необхідне перебудувати власні життєві позиції.
14. Я завжди можу придумати щось таке, що дозволить реалізувати задум, план, ідею.
15. Мені зрозуміло, що має сенс у професійній діяльності і як я можу наблизитися до його реалізації.
16. Мене хвилює, чим я можу допомогти іншим людям.
17. У мене є задум, але я не бачу перспективи його реалізації.
18. Те, що буде попереду, мало залежить від мене.
19. Навіть у своїй професійній діяльності я все рідше бачу сенс.
20. Я нашттовхуюсь на стіну непорозуміння навколо себе.
21. Я люблю знайомитися з новим поглядом на світ, новою позицією.

- 22.Я завжди можу знайти час для серйозної розмови.
- 23.Я хочу, щоб людям жилося краще і знаю, що це залежить і від мене.
- 24.Я вдячний (а), якщо мені допомагають зрозуміти мої помилки.
- 25.Я не знаю, що буде далі. Але те, що є зараз, вкрай мало мене влаштовує.
- 26.Постійні турботи, справи, у мене фактично не залишається часу на особисте життя.
- 27.Я часто суперечу собі.
- 28.Життя часто буває до мене несправедливим.
- 29.Я прагну до освоєння в роботі абсолютно нових методик.
- 30.Як правило, те, що я роблю, я вибираю самостійно.
- 31.Я ставлю перед собою мету, працюю та досягаю успіху.
- 32.Я відверто висловлюю свої думки.
- 33.Навряд чи я можу досягти значних успіхів у житті.
- 34.Умови, в яких я живу, мене мало влаштовують.
- 35.Я легко зможу змінити свою роботу
- 36.Мої внутрішні переживання часто іншим байдужі.
- 37.Я постійно звертаюсь до новітніх джерел інформації.
- 38.Якщо робота не влаштовує мене, я повністю реалізую себе в особистому житті, хобі та захопленнях.
39. Практично завжди я знаю: відвертий (а) я чи ні.
40. Я вірю, що інші люди допоможуть мені у важку хвилину.
- 41.Раніше я мав (ла) більше шансів на успіх, ніж зараз.
- 42.Мене мало влаштовують ті ролі, які життя змушує мене виконувати.
- 43.Я не відчуваю гармонії в цьому світі.
- 44.Все рідше я бачу навколо себе розумних, справедливих людей.
- 45.Коли я бачу, що мої дії не приводять до позитивного результату, я можу зупинитись і почати все спочатку.
- 46.У житті гроші абсолютно все не визначають. Є багато інших цінностей..
- 47.Роблячи добру справу, не треба розраховувати на винагороду.
48. Я багато думаю про проблеми інших людей, турбуюся за них.
- 49.Я непокоюсь, коли думаю про майбутнє.

50. Для мене важливо отримувати за свою роботу значні гроші.  
 51. Я не впевнений (на) в тому, що є правильним, а що ні.  
 52. Інші вбачають у своєму житті більше позитивного, ніж я.  
 53. Моє ставлення до навколишнього змінюється впродовж життя.  
 54. Я не надаю великого значення своїм помилкам чи негативним вчинкам.  
 55. Я завжди знаходжу у своєму житті, у своїй роботі цікаві, позитивні моменти.  
 56. Я часто захоплююся іншими людьми, своїми учнями.

Таблиця 3.1

А	Б	В	Г	Д	Е	Є	Ж
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56

Обчисліть, будь ласка, суми набраних Вами балів по кожному із стовпчиків таблиці: якщо знак «+» – це 1 бал, знак «±» – 0,5 балів, знак «-» – 0 балів. Усього отримали 8 стовпчиків та 8 значень з максимальним значенням – 7 балів.

### Інтерпретація

Перші чотири стовпчики характеризують кризогенні фактори:

Стовпчик А – фактор відсутності перспективи.

Стовпчик Б – фактор зовнішніх обставин.

Стовпчик В – фактор втрати сенсу життя.

Стовпчик Г – фактор відчуження.

Інші чотири стовпчики характеризують фактори подолання кризи:

Стовпчик Д – фактор орієнтації на нове, на розвиток.

Стовпчик Е – фактор суб'єктивного самоконтролю.

Стовпчик Є – фактор цілі.

Стовпчик Ж – фактор відкритості.

## Додаток К

## Анкета для студентів 4-5 курсів

Метою даної анкети є виявлення значення та необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу та застосування їх у корекційно-педагогічній діяльності

Вашій увазі пропонуються питання з варіантами відповідей на них. Виберіть той, який найбільше задовольняє Вас. Якщо у Вас є версія відповіді на питання – допишіть її нижче на анкеті, поставивши номер питання, на яке Ви даєте відповідь.

1. Чи задовольняє Ваші потреби професійно-педагогічна підготовка в університеті?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

2. Чи ознайомлені Ви з навчальним планом, за яким навчаєтеся?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

3. Чи вважаєте Ви необхідним щось змінити в процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

4. Чи маєте Ви можливість познайомитися з програмами професійно орієнтованих дисциплін?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

5. Чи простежується системність і наступність у викладанні дисциплін професійно-орієнтованого циклу?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

6. Чи влаштовує Вас кількість часу, витраченого на вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

7. Чи влаштовує Вас кількість часу, витраченого на проходження навчальної логопедичної і дефектологічної практик?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

8. Чи влаштовує Вас кількість часу, витраченого на проходження виробничої логопедичної і дефектологічної практик?

Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

9. Чи виникали у вас труднощі у зв'язку з недостатністю системності та інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань під час вирішення практичних завдань пов'язаних з корекційною діяльністю? Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

10. Чи вважаєте ви, що отримані під час навчання теоретичні, практичні знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні для кваліфікованої роботи на посаді логопеда в дошкільному закладі та школі? Відповіді: а) так, б) ні, в) частково. Відповідь мотивуйте.

Дякуємо за допомогу!

## Додаток Л

Проаналізуйте представлені описи та спостереження, відмічайте знайомі (+) та незнайомі (-) поняття серед виділених. Спробуйте зробити висновок про психічний і мовленнєвий розвиток та визначити необхідні напрями корекційної допомоги.

Сергій С., 6 років.

Діагноз: **дитячий церебральний параліч, спастична диплегія, затримка психічного розвитку. Дизартрія спастико-паретичної форми.**

Рухова сфера: самостійно не ходить, активні рухи у верхніх і нижніх кінцівках різко обмежені.

Логопедичне обстеження:

Мовленнєво-руховий аспект: обличчя амімічне. **Підвищена саливація.** Обсяг рухів язика, губ обмежений, амплітуда рухів недостатня. Рухи виробляє в повільному темпі, швидко виснажуються. При спробах мовлення підвищується тонус м'язів язика.

Вимовна сторона мовлення: **голосні звуки редуковані, нечіткі; шиплячі і свистячі звуки замінює зубними; розбірливість мовлення знижена через фонетичний дефект.**

Словниковий запас повсякденний, фразове мовлення не сформоване.

Мовленнєве дихання поверхнєве, видих короткий, слабкий; сила видиху швидко виснажується у мовленнєвому потоці, хлопчик переходить на мовлення на вдиху.

Голос: при крику дзвінкий, гучний. Мовленнєва **фонація** слабка, глуха, монотонна, назалізована. Мовлення невиразне, мелодично не забарвлена.

Марк Р., 6 років.

Діагноз: **хронічний рубцевий стеноз гортані, афонія** з народження (причина – **вроджена мембрана голосових складок**). У віці 3 місяців був **трахеотомірований**. Неодноразово проводилися операції по видаленню рубців гортані.

Протягом 6 років голосу немає, мовлення квакаюче, неприємне на слух, незрозуміле для оточуючих.

Фізично дитина відстає від ровесників. Мала на зріст, бліда, анемічна, неохайна. Часто хворіє простудними захворюваннями, **пневмонією**.

Розумовий розвиток нижче вікової норми. Уявлення про навколишній – пори року, явища природи, рослини, тварини – вельми примітивне, поверхове. Процеси відволікання і узагальнення характеризуються конкретністю мислення. При описі сюжетної картинки охоплює лише окремі факти. З трудом розкладає по порядку послідовні картинки: тимчасові і причинні зв'язки виявляються недоступними. Зайву, невідповідну картинку визначає. На заняттях швидко втомлюється: скаржиться на головний біль. Увага нестійкий, швидко виснажуються. Пам'ять слабка, погано запам'ятовує завдання, вірші, швидко їх забуває.

Розуміння повсякденного мовлення відповідає віковій нормі. Власне мовлення бідне, елементарне. Фраза стереотипна, двох- або трьохслівна.

Емоційно-вольова сфера: в контакт вступає легко. Займається охоче. Але більше цікавить процес занять, ніж одержувані результати. До свого становища, хвороби, відсутності голосу ставиться байдуже. Потреби одужати, говорити голосно і правильно не має.

Віра Р., 15 років.

Діагноз: **хронічний рубцевий стеноз гортані дифтерійного походження**, в 5 років **афонія**. У зв'язку з різким утрудненням дихання була **трахеотомована, деканюлірована** вдалося лише в 15-річному віці.



Дані **ларингоскопії**: голосова щілина широка. Надгортанник не змінений, злегка нахилений вперед. Лівий черпаловидний хрящ заходить у правий. Істинні голосові складки деформовані, не змикаються. При спробах **фонації** зближуються потовщені ложні голосові складки, рухливість яких більше обмежена праворуч. У момент фонації між ними залишається щілина трикутної форми в задній третині складок.

Логопедичний статус: розуміння мовлення, словниковий запас і граматична складова мовлення в межах норми.

Рухи артикуляційного апарату мляві, незграбні, мускулатура губ, щік **паретична**.

Звуковимова: **міжзубний сигматизм свистячих, ротацизм**, відсутність одзвінності.

Дихання: вільне, поверхнєве, **ключичне, змішане** – через природні шляхи і через стому. Вдих короткий, видих недостатньої сили і тривалості. На видиху спостерігаються руху верхнього плечового поясу і ключиць. **Діафрагма**, скорочуючись, не розслабляється (на видиху). Мовленнєве діафрагмально-черевне дихання не поставлене.

Голос: відсутній протягом 10 років. У повсякденному мовленнєвому спілкуванні користується гучним, виразним шепотом. При спробах **фонації** гучний звук голосу не з'являється. У зв'язку з хворобою, тривалим перебуванням в лікарняних умовах не вчилася до 11 років. Дуже болісно переживає відсутність голосу.

Микола Х., 55 років, художник, лівша.

Клінічний діагноз: залишкові явища порушення мозкового кровообігу в басейні лівої середньої мозкової артерії. **Гіпертонічна хвороба III стадії. Атеросклероз судин головного мозку. Кардіосклероз. Моторна афазія. Спастичний правобічний геміпарез.**

На серії комп'ютерних томограм зліва в проекції базальних відділів скроневої частки, острівця, підкоркових утворень, внутрішньої капсули центральних звивин, скроневої частки, нижнетем'яної часточки, задніх відділів лобової частки визначається вогнище зниженої щільності.

Виявлені порушення можуть відповідати постінсультним змінам.

Мовленнєвий статус: хворий - лівша. Вільно малює лівою рукою (до хвороби робив це правою). Вільно списує лівою рукою слова і цифри. Ведуче ліве око.

Хворий орієнтований в місці і часі. Контактний. Розуміння повсякденного мовлення, фонематичний слух, слухомовленнєва пам'ять збережені. Утримує в пам'яті 3-4 з 5-6 слів (шляхом знаходження серії слів з великої кількості картинок). Виразений імпресивний аграматизм. При показі частин обличчя на собі відзначаються **персеверативні** руху руки без відчуження сенсу слова.

Власне мовлення бідне, нечітке, в основному односкладове, інколи переходить у «**дизартричне**» бурмотіння. Називання і повторення доступні. При збудженні мовленнєва продукція збільшується, проте зрозуміти хворого вдається не завжди через вкрай бідний словник і **персеверацію** одного і того ж слова. Найбільш грубо порушені письмо і лічба. При запису слів з 3-5 букв виникають **персеверации букв** з попередніх слів, наприклад: кімната – «до» (дом), вікно – «кт», «окд», рука – «кут». Лічба порушена навіть у межах першого десятка. При високій збереженості малюнка хворий не може вірно розташувати цифри на циферблаті годинника, так як ігнорує поняття числа. Відзначається груба **премоторна апраксія**.

Для особистості хворого характерна міцно збережена особливість: він не звертає уваги на труднощі при письмі, мовленні і лічбі, оскільки головне для нього те, що він може малювати лівою рукою. Ігнорування мовленнєвих порушень по типу **анозогнозії** перешкоджає їх подоланню.

**Оцінка результатів:** від 75-100% правильних відповідей – високий рівень, 50-75% – достатній, 30-50% – середній, менше 30% – низький.

## Додаток М

**Анкета для учасників експерименту**

Вашій увазі пропонуються запитання, дайте, будь ласка, відповідь на них. Правильних чи неправильних відповідей немає. Просимо бути уважними та щирими. Бажаємо успіху!

***I блок питань*** – інфомаційно-змістовий:

1. Дайте визначення поняттю «нейропсихолінгвістика».
2. Які причини виникнення цієї інтегративної науки і галузі яких знань вона об'єднує?
3. Назвіть методологічні засади нейропсихолінгвістичної концепти.

***II блок питань*** – активно-пошуковий:

4. Назвіть відомі Вам журнали, на сторінках яких розкриваються сучасні медико-психологічні та педагогічні технології корекційного навчально-виховного процесу.
5. Праці яких вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків з теорії та історії нейропсихології, нейролінгвістики, нейропсихології, психолінгвістики Ви хотіли би більш детально вивчити, щоб використовувати їх результати в майбутній корекційній діяльності?

6. Які причини, на Вашу думку, спонукають педагогів упроваджувати інтегративні засоби та технології у корекційну діяльність? Чи варто взагалі використовувати ці інновації у професійній діяльності?

***III блок питань*** – рефлексивно-практичний:

7. Які якості притаманні корекційному педагогу (логопеду)? Чи є ці якості у Вас?
8. Які види корекційної діяльності, на Вашу думку, обов'язково передбачають інтегративні знання з медичних, психологічних і педагогічних дисциплін? Порівняйте організацію навчально-виховного процесу за традиційною системою та при використанні інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових.

9. Як інтегративні знання Ви будете використовувати в професійній діяльності? Чи потрібна Вам буде допомога при впровадженні цих нововведень, яка і коли?

Дякуємо за допомогу!

### ***Оцінка результатів***

Відповіді на запитання оцінювалися за п'ятибальною шкалою. Сума балів представляє рівень володіння необхідною інформацією та інтегративними знаннями: професійний (33-45 балів), достатній (21-35 балів), загально-інформаційний (9-20 балів), низький (нижче 9 балів).

## Додаток Н

## Бланк оцінки за 8 октантами

Октант	Аспект		
	I	II	III
	Я (самооцінка)	Учні про мене (прогнозування педагога)	Учні про педагога (реальне опитування учнів)
1. Лідерство, владність			
2. Впевненість в собі, самовпевненість			
3. Вимогливість, непримиримість			
4. Скептицизм, впертість			
5. Поступливість, лагідність			
6. Довірливість, слухняність			
7. Добросердя, несамостійність			
8. Чуйність, безкорисність			

## Додаток П

**Інтегративний показник сформованості інтеграції медико-психологічної  
і педагогічної складових фахових знань студентів і логопедів на  
констатувальному етапі експерименту**

Таблиця П.1

Рівні	Показник сформованості інтегративних знань			
	Студенти		Логопеди	
	абс	%	абс	%
Високий	35	3,3	3	2,2
Достатній	196	18,6	18	13,2
Середній	411	39,1	60	44,2
Низький	410	39	55	40,4
Усього	1052	100	136	100

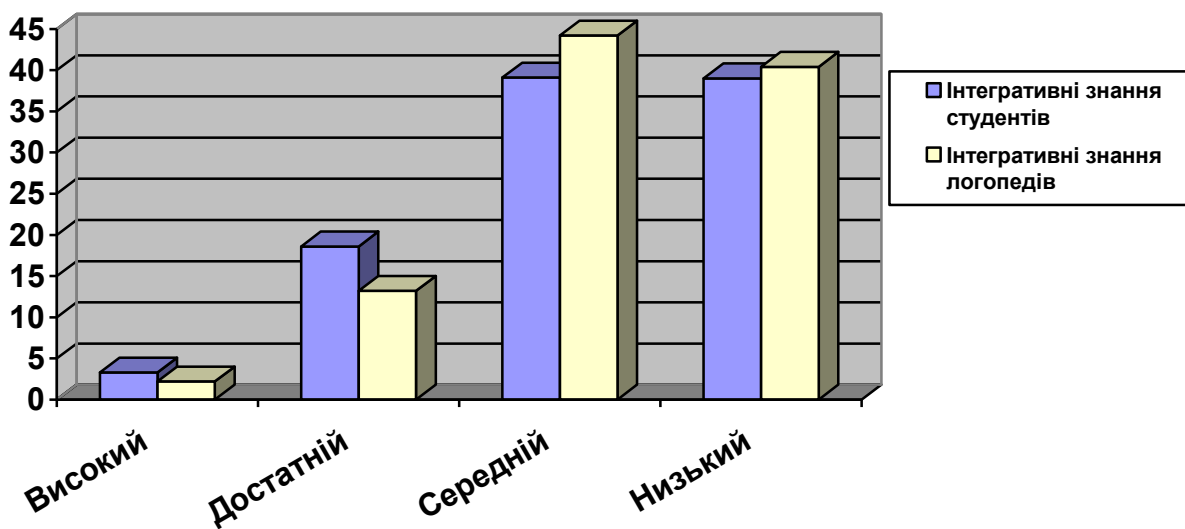


Рис. П.1. Інтегративний показник сформованість інтеграції медико-психологічної і педагогічної складової професійної підготовки у студентів і логопедів на констатувальному етапі експерименту

Додаток Р

Тематичний зміст курсу «Нейропсихолінгвістика» [299]

Модуль 1.

**Змістовий модуль 1. Науково-теоретичні основи  
нейропсихолінгвістики.**

**Тема 1. Загальні питання нейропсихолінгвістики.**

Сутність поняття нейропсихолінгвістика. Об'єкт, предмет і методи нейропсихолінгвістики її основні поняття. Взаємозв'язок нейропсихолінгвістики та корекційної педагогіка і логопедії.

**Тема 2. Історія становлення нейропсихолінгвістики.**

Передумови зародження нейропсихолінгвістики. Історія вітчизняної нейропсихолінгвістики

**Змістовий модуль 2. Вищі психічні функції як основний предмет  
нейропсихолінгвістики**

**Тема 3. Характеристика вищих психічних функцій як основи  
комунікативної компетентності.**

Характеристика вищих психічних функцій як основи комунікативної компетентності. Нейрофізіологічні механізми діяльності.

**Тема 4. Основи нейропсихолінгвістичної концепції.**

Система мозкових порушень мовлення (нейролінгвістика та нейропсихологія). Структура організації мовленнєвої діяльності та їх порушення.

**Тема 5. Функціональна асиметрія мозку і комунікативна компетенція.**

Функціональної асиметрії з позицій сучасних досліджень і концепцій. Ліво- і правопівкульна стратегія обробки інформації. Право- і лівопівкульна граматики.

**Тема 6. Мовленнєве мислення з позицій нейропсихолінгвістики.**

Моделі породження мовлення. Вплив комунікативних умов на виникнення мовлення. Сприйняття змісту мовлення. Формування мовленнєвого мислення.

**Тема 7. Організація мовленнєвого розвитку в онтогенезі.**

Латералізація функцій півкуль мозку в онтогенезі. Дословесний етап еволюції мовлення та формування мозку. Розвиток мозку та оволодіння мовленням. Мозкова організація та мовленнєвий розвиток школяра

**Тема 8. Функціональна асиметрія мозку та особистість.**

Ліво- і правопівкульне мислення. Проблема ліворукості з позиції нейропсихолінгвістики. Гендер з точки зору нейропсихолінгвістики. Характеристика порушень психічного розвитку з позицій нейропсихолінгвістики..

**Тема 9. Проблеми філогенезу.**

Виникнення мови з позицій нейропсихолінгвістики.  
Нейропсихолінгвістичні знання у корекційній роботі.

## 1. Структура навчальної дисципліни

Таблиця Р.1

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усьо-го	у тому числі					усьо-го	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1. Науково-теоретичні основи нейропсихолінгвістики</b>												
Тема 1. Загальні питання нейропсихолінгвістики		2	2			8		2				16
Тема 2. Історія становлення нейропсихолінгвістики		2	2			16		2				16
Разом за змістовим модулем 1		4	4	-	-	24		2	2		-	32
<b>Змістовий модуль 2. Вищі психічні функції як основний предмет нейропсихолінгвістики</b>												
Тема 3. Характеристика вищих психічних функцій як основи комунікативної компетентності		2	2			12		2				16
Тема 4. Основи нейропсихолінгвістичної концепції		2	2			6		2				12
Тема 5. Функціональна асиметрія мозку і комунікативна компетенція		2	2			6		2				12
Тема 6. Мовленнєве мислення з позицій нейропсихолінгвістики		2	2			6						5
Тема 7. Організація мовленнєвого розвитку в онтогенезі		2	2			6			2			5
Тема 8. Функціональна асиметрія мозку та особистість		2	2			6						5

Продовження табл. Р.1

Тема 9. Проблеми філогенезу		2	2			6					5
Разом за змістовим модулем 2		14	14		24	24		6	2		60
Усього годин	108	18	18			72	108	8	4		96

## 2. Теми семінарських занять

Таблиця Р.2

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	<i>(не передбачені навчальним планом)</i>	

## 3. Теми практичних занять

Таблиця Р.3

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Загальні питання нейропсихолінгвістики	2
2	Історія становлення нейропсихолінгвістики	2
3.	Характеристика вищих психічних функцій як основи комунікативної компетентності	2
4.	Основи нейропсихолінгвістичної концепції	2
5.	Функціональна асиметрія мозку і комунікативна компетенція	2
6.	Мовленнєве мислення з позицій нейропсихолінгвістики	2
7.	Організація мовленнєвого розвитку в онтогенезі	2
8.	Функціональна асиметрія мозку та особистість	2
9.	Проблеми філогенезу	2

## 4. Теми лабораторних занять

Таблиця Р.4

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	<i>(не передбачені навчальним планом)</i>	

## 5. Самостійна робота

Таблиця Р.5

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Поняття й сутність нейропсихолінгвістики.	8
2.	Історія розвитку та становлення нейропсихолінгвістичної концепції.	8
3.	Вчення та концепції функціонування ВНД.	8
4.	Стратегії організації нейропсихолінгвістичного обстеження	8



*Продовження табл. Р.5*

5.	Функціональна асиметрія мозку	8
6.	Комунікативна компетенція з позиції нейропсихолінгвістики	8
7.	Особистісті розвитку людини при функціональній асиметрії мозку	8
8.	Нейропсихолінгвістична концепція мовленнєвого мислення	8
9.	Проблеми філогенезу у психології, нейропсихології, логопедії	4
10	Концептуальні основи нейропсихолінгвістичної діагностики	4
	<b>Разом</b>	<b>72</b>

## Додаток С

**Характеристика етапів реалізації інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових підготовки логопедів**

В процесі формувального експерименту було перевірено ефективність моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів, розробленої нами методики і технології її використання на практиці (в умовах освітньо-виховного процесі вишу й у інших закладах та формах організації післядипломної підготовки педагогічних працівників). Мета формувальної дослідно-експериментальної роботи полягає у підтвердженні: професійна підготовка логопедів буде ефективною за умов реалізації науково обґрунтованої моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових зазначеної діяльності, що враховує інтегративні тенденції вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної освіти, побудована на засадах особистісно-орієнтованої та компетентнісної психолого-педагогічної парадигми, націленої на створення відповідних психолого-педагогічних умов для формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та на активне використання їх у корекційно-педагогічній діяльності. Обов'язковими елементами організації та проведення експериментальної роботи було врахування загальних принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в процесі фахової підготовки (див. підрозділ 1.5) та визначених нами в ході теоретичного дослідження основ конструювання змісту інтегративної підготовки (див. підрозділ 2.3, 4.1), що мало будуватися на загальних закономірностях інтеграції складових професійної підготовки в межах особистісно-орієнтованої психолого-педагогічної парадигми (див. підрозділ 2.1). Формувальний етапу експериментального дослідження відбувався у вимірі дії виділених нами в ході теоретичного дослідження принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. Дослідно-експериментальна робота проводилась організатором дослідження та викладачами під його безпосереднім керівництвом (консультуванням) на базі

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (психолого-педагогічний факультет), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Інститут корекційної педагогіки та психології), Луганського національного університету імені Т. Шевченка, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Полтавського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників імені М. В. Остроградського.

Аналіз навчального процесу за певний проміжок часу показав, що в рамках плану і програми підготовки спеціаліста переважає затратний механізм навчальної діяльності. Визначене певними психологічними рамками положення викладача і студента, а також уявлення про необхідність засвоєння курсу визначає переважно односторонню академічну за формою дію. При засвоєнні певного комплексу програмного мінімуму та стимуляцією до дії може бути чітко з'ясування ролі і місця інтегративної навчальної дисципліни в підготовці спеціаліста певного фаху. Проте зрозумілий прикладний характер дисципліни і її засвоєння потребує певних психолого-педагогічних заходів з метою стимулювання вивчення навчального матеріалу в цілому і окремих розділів, серед яких важливе місце належить інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань.

Організована та експериментально перевірена модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових фахової підготовки є складним утворенням, має у своїй будові ряд підсистем, в залежності від рівня та форм інтеграції, кожна з яких може функціонувати у самостійному дослідженні системним об'єктом, та застосування її на практиці – це довгий послідовний процес.

Умовно загальний хід реалізації моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових фахової підготовки логопедів на рівні мезоінтеграції ми поділили на три самостійні частини: методологічно-теоретичну, концептуально-змістову та організаційно-процесуальну (див. підрозділ 4.2). У ході експериментального дослідження, насамперед, треба

було розробити методологічно-теоретичний рівень моделювання зазначеного процесу. Основним завданням, що вирішувалося на етапі експерименту було визначення методологічних взаємозв'язків інтегративних тенденцій з провідними сучасними мета-моделями освітнього простору. У процесі активного обговорення основних теоретико-методологічних питань інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань (наукові доповіді, виступи на науково-практичних конференціях, робота наукового гуртка, диспути, дискусії тощо) було отримано майже одноставне підтвердження висунутої як робоча гіпотези тези про те, що інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки – це проект особистісно орієнтованої педагогічної парадигми, що має ознаки особистісної спрямованості, цілісності взаємозалежних складових, професійного самовдосконалення та самовираженості.

Наступним кроком було опрацювання (уточнення та узагальнення) концептуально-змістового рівня моделювання процесу інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. Основними формами організації психолого-педагогічного процесу на цьому етапі експерименту були пілотажні запровадження численних видів та засобів інтеграції медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань у підготовці логопедів та визначення найбільш ефективних з точки зору психолого-педагогічного впливу на сучасну особистість майбутнього корекційного педагога. На цьому етапі з'ясувався змістовий компонент інтегративної підготовки логопеда у відповідності до основних вимог побудови сучасного педагогічного процесу, остаточно визначалися основні компоненти інтегративних знань: мета, функції, структура, зміст, форми і методи, контроль. Теоретико-методологічне обґрунтування моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки (її теоретико-методологічний і змістовий аспекти) дозволили опрацювати теоретичну модель формування інтегративних знань, готовності до використання означених складових в корекційно-педагогічній діяльності та методичку її реалізації як в умовах

педагогічного процесу вишу так й в умовах організації післядипломної освіти педагогічних працівників.

Інтегративна навчальна діяльність виконує такі основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, раціоналізуючу традиційний педагогічний процес, трансформуючу, тобто радикально змінюючи традиційний педагогічний процес, а також комплексну або комбінаторну, яка використовує сполучення елементів як традиційного, так і інтегративного педагогічного процесу.

На організаційно-процесуальному етапі перебігу формувального етапу експериментального дослідження відпрацьовувалися в природних умовах процесуальна етапність моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, яка мала наступний загальний вигляд:

- 1-й етап – підготовчий (мотиваційно-цільовий);
- 2-й етап – організаційний (організаційно-структурний);
- 3-й етап – основний (ціннісно-методичний);
- 4-й етап – заключний (контрольно-аналітичний).

Зазначена теоретична чотирьохетапна модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів, що перевірялась у ході формувального етапу дослідження, відповідала й основному критеріальному добору (чотири критеріїв сформованості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки: професійно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного та корекційно-оцінного), що характеризував ефективність розробленої системи за її основними параметрами. Безпосередньо процес інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на основі розробленої теоретичної моделі здійснювався протягом усього періоду навчання у педагогічному вишу. Необхідно було розв'язати такі завдання:

- експериментально перевірити доцільність реалізації запропонованої моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки;

- провести апробацію етапів інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в освітньому закладі;

- визначити вплив інтегративної підготовки на формування професійної компетентності;

- перевірити доцільність інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань впродовж усього періоду навчання у вищому педагогічному закладі та можливі її модифікації у форматі післядипломної освіти;

- перевірити умови реалізації моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки та визначити можливі варіанти її видозмінювання для підготовки логопедів до роботи у різних освітніх закладах, реабілітаційних центрах тощо;

- провести дослідження наявності можливих кореляцій між окремими категоріями та їх показниками сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань (при виявленні таких корелятивів ставала можливою моніторингова кореляція в організації та проведенні формувального етапу експерименту).

Формувальний етап експерименту здійснювався протягом 2011-2013 рр. Основною базою проведення формувального етапу дослідження був визначений психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Інститут корекційної педагогіки та психології), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Паралельно експеримент проводився на базі Полтавського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників імені М. В. Остроградського. Він мав свої особливості перебігу, проте зберігав у своїй структурі основні положення та етапи, сформульовані

у теоретичній моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Експериментальні і контрольні групи було визначено серед студентів і педагогів-слухачів перелічених вище закладів. Спеціального підбору студентів (логопедів) для експериментальних груп не проводилися. Це дозволило, по-перше, забезпечити якісну репрезентативність вибірки. По-друге, – провести повноцінний природній педагогічний експеримент, у межах якого визначити вірогіднісно-статистичні методи щодо об'єктивної оцінки результатів та відібрати більш ефективні. По-третє, сумістити інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки у навчальний процес в умовах звичайної академічної групи.

З метою формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в експериментальних групах здійснювалась систематична реалізація (впродовж навчального року на рівні підготовки спеціаліста і магістра) опрацьованої моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки. В контрольних групах підготовка походила за стандартними планами і робочими програмами, сам педагогічний процес здійснювався традиційно без запровадження інтегративних дисциплін і курсів.

В результаті апробації опрацьованої моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки нами виділені такі етапи експерименту, яким притаманний певний зміст роботи і які утворюють особливу цілісність, що забезпечує інтегративний вплив та орієнтує студентів (логопедів) на професійне самовдосконалення, самореалізацію та самоосвіту.

Для проведення апробації чотирьох етапів моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки на підготовчому етапі формувального експерименту була опрацьована методика ознайомлення респондентів (учасників експерименту) з експериментальною системою. Вона полягала в наданні їм інформації про структуру, зміст і

методику реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, що проводилося у формі інструктажів, і самостійного ознайомлення із змістом програм інтегративних курсів та методичних рекомендацій до них [298]. Організація підготовки викладачів і студентів до інтегративного навчального процесу на основі ознайомлення з програмами, методичними рекомендаціями і наступним обговоренням забезпечила успішне проведення формувального етапу дослідження.

На першому етапі (підготовчий (мотиваційно-цільовий)) формувального експерименту, відповідно до завдань теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки основна увага приділялась формуванню стійкої професійної мотивації у процесі вивчення студентами (логопедами) інтегративних дисциплін та спецкурсів. Така мотивація будувалась перш за все за рахунок глибокого переконання учасників експерименту в надзвичайній ефективності інтегративного підходу в корекційному процесі та активності медико-психологічних і педагогічних знань у сучасних умовах розвитку технологій третього тисячоліття. Також ефективність вивчення певного курсу чи розділу інтегративної навчальної дисципліни та предмета в значній мірі пов'язана з мотивацією до праці і організацією вивчення необхідного матеріалу, зокрема медико-психологічних і педагогічних знань.

Студентам-учасникам експерименту пропонувалися для аналізу практичні ситуації, в яких необхідно було створити основні умови організації корекційної роботи з урахуванням первинних порушень та відхилень психофізичного розвитку. Надавався певний обсяг знань, формувалися вміння та навички організації корекційної роботи з урахуванням психосоматичного стану здоров'я дитини, неврологічного статусу, розвитку пізнавальної активності тощо.

Для логопедів-слухачів курсів післядипломної освіти даний етап формувального експерименту мав більш стислий характер та представлявся у вигляді бесід-презентацій або проведення практикумів із застосуванням



медичних, психологічних і педагогічних знань при розв'язанні актуальних проблем організації корекційної роботи з різними категоріями дітей із порушеннями психофізичного розвитку. У ході експерименту була підтверджена необхідність цього етапу підготовки логопедів до оволодіння інтегративними знаннями. Загальна необізнаність логопедів з питань інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань призводить до певних труднощів при використанні інноваційних технологій в корекційній роботі, що негативно впливає на результативність корекційного процесу в цілому та спричинює невпевненість у власних особистісно-професійних можливостях створюючи реальне підґрунтя щодо проведення заявленої в теоретичній моделі мотиваційно-організуючої роботи з учасниками формувального етапу експерименту.

З метою визначення факторів результативності формування у студентів (логопедів) стійкої мотивації до оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями, у ході формувального етапу дослідження було проведено опитування учасників експерименту, на якому визначалися найбільш значущі чинники щодо організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної освіти. Серед причин, що призводять до необхідності використання інтегративних знань у корекційній роботі були названі наступні: необхідність вирішення корекційних завдань через міждисциплінарний підхід, врахування результатів медичного обстеження при організації психолого-педагогічної допомоги через великий спектр існуючих порушень психічного і фізичного розвитку, впровадження інноваційних технологій корекційної допомоги, що спираються на досягнення сучасних медико-біологічних, психологічних і педагогічних наук тощо. Робота на перших етапах мала установчо-орієнтаційну спрямованість. Відбувався процес формування усвідомлених мотивів. По-перше, подавалися установки на розуміння процесу інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як передумови ефективності корекційної-педагогічного процесу. По-друге, ми орієнтували студентів (логопедів) на оволодіння інтегративними знаннями, як інформаційною

системою та можливістю використання їх при розв'язанні проблемних ситуацій, пов'язаних з організацією і проведенням діагностичної, корекційної, реабілітаційної, абілітаційної та консультативно-просвітницької роботи. Усвідомлення значущості цих двох завдань як викладачами так і студентами (логопедами) забезпечувало ефективність формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та професійного зростання логопеда зокрема. Стимулюючими чинниками були орієнтація на мотив позитивного результату інтегративної навчальної діяльності, мотив успіху. Сформованість цих мотивів виступає підґрунтям до роботи над мотиваційною сферою на подальших етапах формувального експерименту.

Крім мотивації до інтегративної навчальної діяльності та розуміння необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на цій стадії стимулюється інтегративне мислення, формуються уміння самостійно здобувати знання і проводити наукові дослідження. Студентів знайомлять з методикою пошуку та вивчення інформації з теорії та практики реалізації інтегративних тенденцій в освіті. Велика увага приділяється виділенню та вивченню педагогічного потенціалу сучасних інноваційних технологій корекційної роботи, які моделюють в собі інтегративні знання медичних, педагогічних, психологічних та інших наук, роботі з Інтернет-сайтами. Формою узагальнення й первинної систематизації інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та виявом стійкої вмотивованості студентів у необхідності оволодіння конкретними методиками та технологіями інтегративної діяльності в кінці першої стадії формувального етапу експерименту є проведення в експериментальних групах обговорень, диспутів, круглих столів, ділової ігри «Дебати» під час роботи наукового гуртка, лекцій, конференцій тощо. Кожний студент виступав з презентацією результатів власного індивідуального дослідження з питань організації комплексної медико-психологічної і педагогічної допомоги, врахуванні результатів медичної і психолого-педагогічної діагностики при складанні програм корекційної допомоги тощо (формат цієї звітності обирався за

індивідуальним підходом, довільно). Найбільш ефективними та показовими були виявлені такі форми презентацій-звітів: наукова доповідь, виконання рефератів з подальшим обговоренням, спеціальні презентації, складання корекційних програм з захистом тощо.

Поетапність вмотивованості студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, як необхідним та достатнім елементом його професійного становлення та компетентнісного зростання у ході формульованого експерименту, можна представити у вигляді таких кроків:

- по-перше, відбувалося первинне, недиференційоване сприйняття інформації щодо необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у природному перебігу навчального процесу фахової підготовки, визначалась змістова наповнюваність використанні їх у корекційній роботі;

- по-друге, оціночний крок сприйняття необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у контексті організації та проведенні корекціо-педагогічного процесу, передбачав визначення студентом (логопедів) значущості актуалізованої інформації;

- по-третє, з'являлася установка на запам'ятовування такої важливої для більш детального теоретико-практичного вивчення інформації про інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки та її багатомірне використання у навчальному процесі.

Основна увага приділялась вивченню наступних моментів у попередній діяльності логопеда: визначення обізнаності в сучасних інноваційних корекційних технологіях та розуміння необхідності інтегративних знань при організації корекційного навчально-виховного процесу (для самого педагога та для його учнів) та врахування медичних знань в корекційному навчально-виховному процесу. Суттєвим моментом у цьому процесі було переконання логопедів-учасників експерименту у їхніх власних можливостях щодо оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями. Показовими результатами

проведеної першої стадії формувального етапу експерименту була загальна зацікавленість та вмотивованість більшості студентів (логопедів). Проведене дослідження, підтвердило головну умову успішності перебігу цієї стадії (що була визначена у методичній системі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки) – необхідність інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в корекційній діяльності та обов'язкова особистісно орієнтована технологія проведення усіх форм інтеграції професійно орієнтованих знань у навчально-виховному процесі (лекції, семінарські, індивідуальні консультації, тести, завдання тощо). Отже, за своєю значущістю і результативністю перший (початковий – мотиваційно-цільовий) етап дослідно-експериментального навчання був насиченим і важливим періодом, багато в чому визначав успішність подальшої діяльності. Вирішивши основне завдання – формування необхідного мотиваційно-ціннісного ставлення, – він створив передумови для переходу до другого (основного) етапу інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

*Другий етап* формувального експерименту передбачав відпрацювання організаційного етапу теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, який включав дві складові – організацію і структуру реалізації зазначеного процесу. Згідно з основною метою організаційно-структурної складової другого етапу, яка передбачала формування інтегративних знань не лише під час аудиторного навчання, але особлива увага приділялася організації самостійної і індивідуальної роботи. Вибір інтегративних дисциплін, спецкурсів, а також принципів, форм, методів та засобів реалізації інтегративного навчального процесу узгоджується відповідно до педагогічного процесу напряму підготовки фахівця та передбачає узгоджене функціонування всіх його складових.

Успіх інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки вчителів залежить від багатьох факторів, серед яких вагома роль належить навчально-методичному та інформаційному

забезпеченню, що особливої актуальності набуває в період реформування та стандартизації освіти на всіх рівнях. Такий період вимагає наявності специфічних навчальних посібників, які б задовольняли вимогам, як для підготовки вчителів за старою моделлю, так і з урахуванням нововведень.

*Третій етап* формувального експерименту передбачав відпрацювання основного (ціннісно-методичного) етапу теоретичної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, який мав дві складові – навчально-змістову та науково-пошукову. Згідно з основною метою навчально-змістової складової цього етапу формувального експерименту, вона охоплювала період вивчення студентами змісту інтегративних дисциплін («Нейропсихолінгвістика», «Інноваційні технології в корекційній освіті», спецпрактикуми та спецсемінари). У форматі підготовки працюючих логопедів під час їх навчання на курсах підвищення кваліфікації ця стадія відбувалася зі збереженням загальної структури, але у більш стислому (відповідно до організаційно-педагогічних умов інтегративного навчання) інформаційному форматі. Тому для цієї категорії учасників формувального експерименту було надано більше часу на самостійне опанування можливостями використання інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань у корекційно-педагогічній діяльності та відведено більше часу на індивідуальне консультування з викладачами інтегративних дисциплін (як в режимі безпосереднього спілкування, так й у форматі дистанційного Інтернет-спілкування, як більш оперативного та зручного для працюючого педагога).

Спираючись на запропоновану концепцію інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки комплекс досліджень з наступною розробкою методики впровадження інтегративних дисциплін та інтегративних навчальних програм відповідав загальнодидактичним принципам процесу вивчення медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти.

На цьому етапі формувався змістовий компонент інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, що складав систему інтегративних знань з трьох інформаційних блоків професійно орієнтованої підготовки корекційного педагога: медико-біологічного, психологічного, загально та спеціально педагогічного. Інформація кожного блоку мала два призначення, це – знання медико-психолого-педагогічного та професійно-корекційного змісту. Професійно-педагогічний тезаурус містив знання (вміння та навички), отримані студентами (логопедами) з медичних і психолого-педагогічних навчальних дисциплін професійної підготовки (на 1-3 курсах), які були базовими для формування готовності студентів (логопедів) до інтеграції знань у професійній діяльності. Професійний тезаурус складав банк медичної та психолого-педагогічної термінології, знання про організацію, зміст та методи діагностичної, реабілітаційної та корекційної роботи, корекційні технології, наукові школи та сучасні напрями медико-психологічного і педагогічного впливу тощо.

Підручники і навчальні посібники складаються у відповідності з навчальними програмами, що визначають основний зміст інтегративної навчальної дисципліни. Крім підручника студенти використовують методичні рекомендації до практичних і лабораторних робіт, термінологічні словники, довідники та іншу літературу. Слід зазначити, що на думку К.Ушинського, «хороший підручник... становить фундамент хорошого викладання... При хорошому підручнику та при розумній методиці і посередній викладач може бути хорошим, а без того й другого і найкращий викладач з такими рідкісними здібностями й такою завзятістю до справи – довго, а можливо, і ніколи не вийде на справжню дорогу» [430, с. 48].

У сучасних умовах кредитно-модульного навчання, коли особлива увага надається самостійній роботі студентів, роль навчальних посібників суттєво зростає. Беручи на себе частково функції викладача, навчальний посібник із пасивного носія інформації перетворюється в активну дидактичну систему, яка повинна забезпечувати студенту інформаційну підтримку,

самоконтроль і самоперевірку, сприяти формуванню логічного та інтегративного мислення, синтезувати нові знання з загальним досвідом тощо. Відтак, в навчальному посібнику повинна бути викладена система знань, а не їх сума. Навчальний матеріал, представлений у ньому, повинен мати універсальність змістового наповнення та сприяти поглибленій самостійній роботі і розвитку творчих здібностей студентів. Він не повинен подаватися у спрощеній формі. З іншого боку, слід пам'ятати, що основним завданням навчального процесу є формування компетентності та особистості фахівця, а не перетворювати його в накопичувача швидко старіючої інформації.

Одне з основних завдань сучасних навчальних посібників для логопедів – це допомога майбутньому спеціалісту оволодіти інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями, сприяти вихованню у нього високої культури мовлення, формувати обізнаності не лише з дисциплін професійної спрямованості, але й загальний світогляд. На сучасному етапі особливо гостро відчувається недостатня кількість навчальних посібників з дисциплін професійно орієнтованого циклу підготовки корекційного педагога виданих українською мовою.

Навчальний підручник повинен задовольняти певним педагогічним вимогам: мати високий науковий рівень, орієнтувати студентів на глибоке самостійне вивчення дисципліни, повинен бути написаний доступною мовою, враховувати міжпредметні зв'язки та інтегративні тенденції, досвід викладання [247]. В залежності від вимог до навчальної літератури, дослідники виділяють різні принципи формування підручників та посібників. У своїх працях М. Євтух, О. Сердюк визначальними називають: принцип виховного навчання, принцип науковості і доступності, принцип системності навчання, принцип ґрунтовності навчання та розвитку пізнавальних сил студентів, принцип свідомого засвоєння знань і розумової активності студентів, принцип емоційності, принцип наочності навчання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, принцип колективного характеру учіння і

врахування індивідуальних особливостей студентів [127]. Окрім навчальної інформації посібник має завдання щодо ознайомлення студентів зі станом і перспективами розвитку даної наукової галузі, яка постійно знаходиться в динаміці, інтегрувати знання багатьох наук, відобразити науково-технічні досягнення, містити аналіз сучасних технологій і методик корекційної роботи та інше. До відбору цієї інформації повинен бути детальний інтегративний підхід, виходячи із мети та завдань курсу та з того, кому адресується даний посібник, на якому рівні йому необхідна ця інформація в практиці майбутньої роботи.

Серед усіх недоліків, які мають раніше вказані навчальні посібники з навчальних дисциплін для майбутніх логопедів, слід виділити той, що навчальний матеріал викладений без належного врахування специфіки роботи в умовах різних навчальних закладів. Водночас навчальний посібник повинен створювати основу активної дидактичної системи, а не бути пасивним носієм інформації. Тому необхідно створювати не лише такі посібники, які б однозначно відповідали напряму підготовки спеціаліста, а й були засобом активізації пізнавальної діяльності студентів та сприяли інтегративності мислення. Враховуючи те, що навчальний посібник є основним джерелом знань при самостійній роботі студентів, то він повинен бути різнофункціональним і мати традиційне спрямування, як переважаючу функцію носія інформації, що інтегрує у собі знання багатьох наукових галузей.

Відомо, що за найкращих умов коефіцієнт корисної дії вербального (словесно-інформаційного) навчання – не більше 10 відсотків. У цих умовах найчастіше викладач повідомляє про те, про що можна прочитати у навчальному посібнику або отримати цю інформацію через “Internet”. Тому навчальному посібнику, підручнику відводиться особлива роль і у цьому зв’язку необхідно вести роботу над оптимізацією його структурування і вдосконалення методики викладу фактичного матеріалу [189].

Існують дві сучасні концепції подачі курсового матеріалу: холізм і редукціонізм [67]. Холізм – це читання загальних, доступних курсів, розгляд



спеціальних питань через призму загальнонаукових, а інколи і загальнофілософських проблем. У цьому випадку студенти перед початком лекції отримують конспекти лекції. Редукціонізм передбачає читання лекцій відповідно до конкретного плану з подальшим використанням навчального посібника для поглибленого опанування матеріалом.

Навчальна медична, психологічна і педагогічна література на даному етапі, незалежно від її видів, є основним багатофункціональним інструментальним засобом реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів у вищій школі. Це зумовлено значним чином ускладненою інформацією (медична, психологічна і педагогічна термінологія, діагностичні методики тощо), засвоєння якої не завжди можливе під час лекційних та інших форм занять і є досить важливим для становлення компетенції майбутнього спеціаліста. Інтенсивні високоефективні освітні технології передбачають застосування нової навчальної літератури, яка забезпечує досягнення результату заданої якості в умовах реального інтегративного навчального процесу. При цьому дидактичні характеристики посібника обов'язково співвідносяться з особливостями освітньої технології, яка реалізує основний документ – навчальний план, змістовно конкретизований навчальними програмами. При цьому системна цільова функція може бути представлена як багатомірна сукупність окремих цільових функцій вивчення інтегративних дисциплін. На основі цільової функції розробляються вимоги до створення навчальної літератури як інструменту інтегративної педагогічної технології.

На думку В Кременя, навчальний процес (вчителі, підручники) повинен орієнтуватися, сприяти засвоєнню базових знань. Інформаційний супровід не повинен бути обов'язковим для засвоєння і запам'ятовування. Інформація – лише інформаційний та демонстраційний матеріал, що підтверджує дію тієї чи іншої закономірності.

Протиріччя, що виникають у педагогічному процесі, не розв'язуються за допомогою існуючих педагогічних технологій та їх інструментарієм,

зокрема навчальних посібників, що є проявом дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Тривалий в часі інноваційний процес розробки і впровадження нової навчальної літератури, аналогічний повному життєвому циклу соціальної системи або явища [114, с. 38].

Особливістю навчальних посібників для підготовки логопедів у тім, що вони інтегрують медичні, психологічні і педагогічні змістові компоненти при прояві закономірностей інтеграції і когнітології у текстовій діяльності. У категоріях методології системного аналізу підготовка фахівця з вищою освітою є інтегральний педагогічний особистісно-орієнтований і соціально детермінований процес досягнення системної багатомірної і багатометричної цільової функції, визначення якої є вихідною базовою задачею проектування навчального процесу із всіма складовими його компонентами, серед яких важливе місце відводиться навчальному посібнику.

Виходячи з таких позицій, ми пішли по шляху створення навчальних посібників інтегративних навчальних дисциплін з дворівневим викладом інформації. Перший рівень адекватно відповідає навчальній програмі курсу інтегративної дисципліни на освітньо-кваліфікаційному рівні «Спеціаліст» і подається матеріал без додаткових роз'яснень, в обсязі необхідного мінімуму інформації, передбаченого програмою. Другий рівень спрямований для поглибленого вивчення даного курсу і не є обов'язковим для всіх, але він повинен задовольнити належним чином зацікавленість тих студентів, які мають бажання поглибити свої знання з даної проблеми. У тих випадках, коли дана інтегративна навчальна дисципліна вивчається і за навчальним планом магістрів тієї ж спеціальності, то другий рівень може бути адресований саме для них.

Когнетивно-дидактичні основи проектування дворівневих навчальних посібників інтегративних дисциплін висовують такі вимоги:

- наступність подачі навчального матеріалу після вивчення циклу фундаментальних (медико-психологічних і педагогічних дисциплін, а також

у підпорядкованості викладу інформації другого рівня. Вона завжди повинна базуватися на знаннях першого рівня:

- реалізація міждисциплінарних та інтегративних зв'язків як по вертикалі, так і по горизонталі;
- не допускати дублювання матеріалу на другому рівні;
- доступність інформації другого рівня інтегративної дисципліни для сприйняття студентів, яким адресується вивчення першого рівня навчального посібника.

Процесуально створювати другий рівень можна різними способами, але найбільш зручні, на наш погляд, два. Перший – це коли другий рівень подається синхронно по тексту дрібним шрифтом (курсивом), тобто таким чином, щоб він був виділений на другий план, але без пониження рівня його значимості. Матеріал для поглибленого вивчення може бути представлений у кінці кожного розділу з позначкою – «для додаткового (поглибленого) вивчення». Другий спосіб полягає в тому, що сторінка ділиться навпіл, де зліва подається перший рівень, а справа – другий рівень або поділ на дві частини по вертикалі. Тобто умовно можна назвати перший варіант – послідовною схемою, а другий – паралельною схемою комплектації дворівневого навчального посібника. Оскільки перший варіант більш простий для технічної реалізації у видавничій справі, тому ми взяли його за структурну основу і створені таким чином навчальні посібники пройшли апробацію і мажуть бути запроваджені до інтегративного навчального процесу [298].

Перший модуль змістового компоненту містив у собі відомості про науково-теоретичні засади нейропсихолінгвістики, як інтегративної науки, її зв'язок з іншими науками. До нього відносились відомості про: сутність поняття нейропсихолінгвістика, об'єкт, предмет і методи, її основні поняття, взаємозв'язок з корекційною педагогікою і логопедією, передумови зародження та історія становлення та розвитку, можливості використання інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у корекційній

роботі. Другий модуль змістового компоненту включав характеристики вищих психічних функцій як основи комунікативної компетентності та нейрофізіологічних механізмів діяльності, системних мозкових порушень мовлення з позиції інтеграції медичко-психологічних і педагогічних знань, структуру організації мовленнєвої діяльності та їх порушень, функціональної асиметрії з позицій сучасних досліджень і концепцій, опис ліво- і правопівкульної стратегії обробки інформації та граматики, моделі породження мовлення, сприйняття змісту та формування мовленнєвого мислення, характеристику порушень психічного розвитку з позицій нейропсихолінгвістики та використання цих знань у корекційній роботі.

У цей період виникає потреба в теоретичних інтегративних медико-психологічних і педагогічних знаннях та їх впровадженні у практику корекційної роботи, розвивалася здатність студентів (логопедів) до обґрунтування на теоретико-експериментальному рівні власного підходу до оцінки психофізичного стану та вибору ефективних засобів корекційного впливу. Тому науково-пошукова складова другої стадії формування етапу експерименту логічно продовжувала формування у учасників експериментальних груп інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань. Так, студенти (логопеди) після вивчення ними інтегративних курсів (нейропсихолінгвістики), продовжували опановування медико-біологічними, психологічними і педагогічними основами корекційної роботи, концепти формування професійної компетентності сучасного корекційного педагога на рівні виконання індивідуально-творчих наукових робіт, написання корекційних програм, розробки методик, а також, написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт. Знання про нейрофізіологічні і психологічні особливості розвитку дітей із обмеженими психофізичними можливостями необхідні при організації і проведенні корекційної роботи, при використанні сучасних технологій та проведенні комплексної корекційної допомоги. Крім реалізації основних завдань формування інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових та інтегративного

мислення, під час проходження студентами виробничої практики важливим елементом відпрацювання основних інтегративних знань, умінь й навичок корекційної діяльності на цьому етапі дослідження було застосування набутих раніше (на першому – третьому курсах) знань при вивченні та опануванні курсів з професійно орієнтованого циклу дисциплін.

Інший напрям організаційно-структурної стадії формувального етапу експерименту передбачав залучення її учасників (в основному – практикуючих логопедів) до розробок, апробації та презентації індивідуальних корекційних програм, обговорення результатів корекційного впливу тощо. До таких розробок відносилися: авторські програми-проекти з використання інноваційних корекційних технологій, створення системи занять-сесій з використання інтегрованих методик і технологій тощо. Виконання науково-дослідної або дослідно-експериментальної роботи (практична розробка окремих прийомів, методик, технологій, що акумулюють медико-біологічні і педагогічні доробки реабілітаційної, діагностичної та корекційної роботи тощо) дозволило сформувати у студентів (логопедів) елементи інтегративного науково-педагогічного мислення, більш глибоко опрацьовувати теоретичні аспекти окремих, найбільш цікавих для кожного учасника експерименту тем із інтегративного курсу (нейропсихолінгвістики), поєднувати теоретичні та практичні знання, уміння й навички. Рівень засвоєння учасниками експериментальних груп інтегративних знань, умінь та навичок визначався в кінці другої стадії експериментального дослідження у форматі презентації індивідуально-обраної теми під час роботи наукового студентського гуртка «Сучасні технології корекційної роботи», на науково-практичних конференціях та психолого-педагогічних практиках тощо. Працюючі педагоги мали можливість представити свою науково-пошукову роботу у таких формах: написані наукових рефератів та статей, участь у роботі тематичних семінарів з нейропсихолінгвістики, презентація власних проектів та відкритих занять тощо.

*Четвертий, заключний* (контрольно-аналітичний) етап формувального експерименту був спрямований на організацію професійного самовизначення

формування концептуальних задумів, зорієнтованих на вміння інтегрувати медико-психологічні і педагогічні знання у професійній діяльності логопеда. Його основна мета – узагальнення і систематизація інтегративних професійно орієнтованих знань, уміння їх застосовувати в практичній професійній діяльності та з'ясування кожним педагогом найбільш оптимальних та ефективних технологій діагностичної, корекційної та реабілітаційної діяльності.

Цей етап мав принципове значення щодо визначення ефективності та доцільності запровадженої ідеї інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопеда. У контексті нашого дослідження такою діяльністю ми вважали контроль і аналіз результатів корекційної діяльності, самоосвіту логопедів та їхню професійну діяльність після закінчення вищого навчального закладу (або прослуховування інтегративних курсів в період післядипломної освіти).

Відповідно до четвертого етапу концептуальної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, у якій були визначені її напрями (див. підрозділ 4.2), у ході формувальної дослідно-експериментальної роботи нами були проаналізовані такі напрями реалізації інтегративної медико-психологічної і педагогічної діяльності логопедів-учасників експерименту:

- використання педагогом інтегративних багатоцільових медико-психологічних і педагогічних технологій;
- інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань з метою підвищення ефективності корекційного навчально-виховного процесу;
- здатність до концептуального аналізу та інтерпретації корекційного процесу у широкому соціокультурному контексті, висока оцінка особистісного в процесі засвоєння інтегративних знань та їх реалізації у корекційній діяльності;
- демонстрування навички самоаналізу власних корекційної роботи та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності, самоперцепції, здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення.

- застосування інтегративних технологій в системі діагностичної, реабілітаційної, корекційної та психопрофілактичної роботи з вихованцями;
- упровадження інтегративних знань як складового компоненту професійної компетентності логопеда.

Через обрання певного напрямку (напрямоків) інтегративної діяльності логопеди мали можливість у самостійній оцінці визначеному ними полі інтегративної медико-психологічної і педагогічної діяльності максимально враховувати власні індивідуальні можливості та моделювати їх у специфіку професійної діяльності (наприклад, розробка та впровадження сучасних технологій корекційної допомоги, використання інтегративних знань у профілактиці та корекції порушень мовлення дітей різних вікових груп тощо).

На контрольно-аналітичному етапі реалізації концептуальної моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів досліджувалися такі форми організації навчальної діяльності дипломованого логопеда: корекціо-педагогічна інтегративна супервізія, індивідуальна педагогічна самоосвіта та післядипломна педагогічна освіти або цілеспрямована наукова діяльність (аспірантура).

Отже, у ході формувального експерименту поліфункціональність інтегративної діяльності у психолого-педагогічній підготовці логопедів була цілком підтверджена. Опрацьована концептуальна модель інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки логопеда дозволила віднести цю модель до гнучких, адекватних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, взаємопов'язаних компонентів. Проаналізувавши в ході формувального етапу експерименту особливості організації інтегративного процесу підготовки студентів (логопедів), ми дійшли висновку, що вона повинна здійснюватися на основі особистісно орієнтованої педагогічної парадигми в освіті.

Успішність інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у

навчальний процес. Інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання, уміння і навички повинні формуватися в процесі комплексної організації навчально-пізнавальної і практичної діяльності студентів (логопедів) за умов єдності професійно-мотиваційного, теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного і корекційно-оцінного компонентів інтегративної освіти.



## Додаток Т

**Результати формувального етапу експерименту в експериментальних і  
контрольній вибірках**

Таблиця Т.1

**Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і  
педагогічних знань за професійно-мотиваційним критерієм на початку та в  
кінці формувального експерименту**

Етапи експерименту	Групи	Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за професійно-мотиваційним критерієм (у %)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
На початку ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	1,7	37,4	56,6	4,3
	Групи Е2 (354 особи)	2,3	37,3	56,2	4,2
	Групи К (348 осіб)	2,9	35,9	55,5	5,7
В кінці ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	29,1	52,3	18	0,6
	Групи Е2 (354 особи)	24	53,7	21,4	0,9
	Групи К (348 осіб)	18,7	43,1	35,3	2,9

Таблиця Т.2

**Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і  
педагогічних знань за теоретико-когнітивним на початку та в кінці  
формувального експерименту**

Етапи експерименту	Групи	Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за теоретико-когнітивним критерієм (у %)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
На початку ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	4	28,6	62,0	5,4
	Групи Е2 (354 особи)	3,7	27,1	64,1	5,1
	Групи К (348 осіб)	6	30,2	58,3	5,5
В кінці ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	34,3	43,7	21,1	0,9
	Групи Е2 (354 особи)	28	43,2	27,9	0,9
	Групи К (348 осіб)	10	36,5	50,6	2,9

Таблиця Т.3

**Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльним критерієм на початку та в кінці формувального експерименту**

Етапи експерименту	Групи	Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за практично-діяльним критерієм (у %)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
На початку ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	2,9	3,4	16,6	77,1
	Групи Е2 (354 особи)	2,3	2,3	15,8	79,6
	Групи К (348 осіб)	2,9	4	14,4	78,7
В кінці ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	22	47,2	15,1	15,7
	Групи Е2 (354 особи)	22,6	42,1	15,5	19,8
	Групи К (348 осіб)	2,9	24,4	25,3	47,4

Таблиця Т.4

**Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань за корекційно-оцінним критерієм на початку та в кінці формувального експерименту**

Етапи експерименту	Групи	Показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань корекційно-оцінним критерієм (у %)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
На початку ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	4	5,7	21,7	68,6
	Групи Е2 (354 особи)	3,4	5,6	23,5	67,5
	Групи К (348 осіб)	3,7	6,3	23,9	66,1
В кінці ФЕ	Групи Е1 (350 осіб)	20	52,9	12	15,1
	Групи Е2 (354 особи)	12,2	49,7	15,5	22,6
	Групи К (348 осіб)	4	23,8	28,2	44

## Порівняльні показники інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки

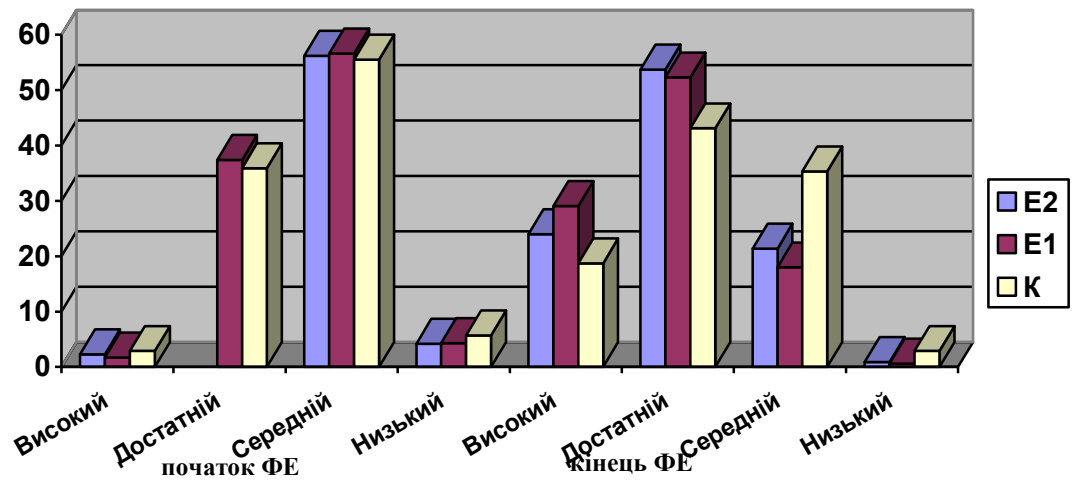


Рис. Т.1. Порівняльні показники рівнів сформованості інтегративних складових за професійно-мотиваційним критерієм на початку і в кінці формуального експерименту

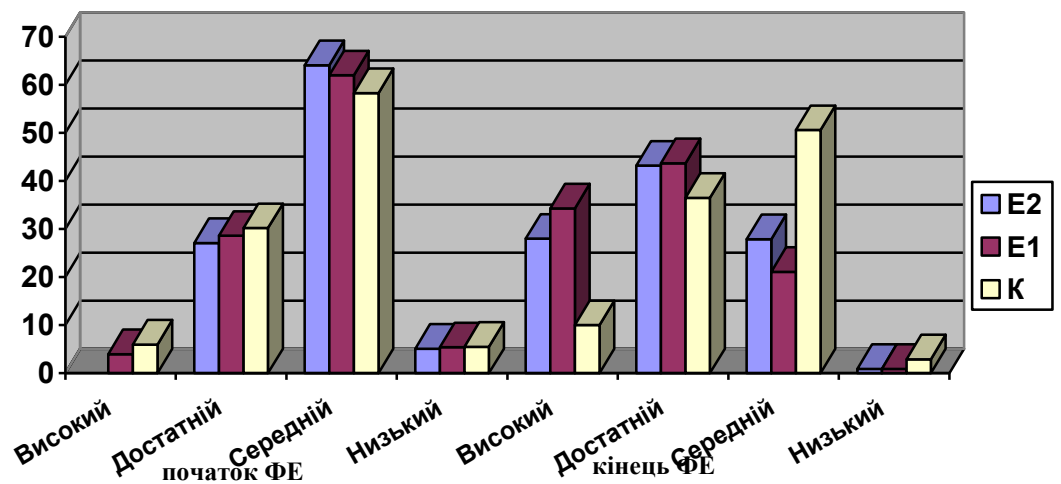


Рис. Т.2. Порівняльні показники рівнів сформованості інтегративних складових за теоретико-когнітивним критерієм на початку і в кінці формуального експерименту

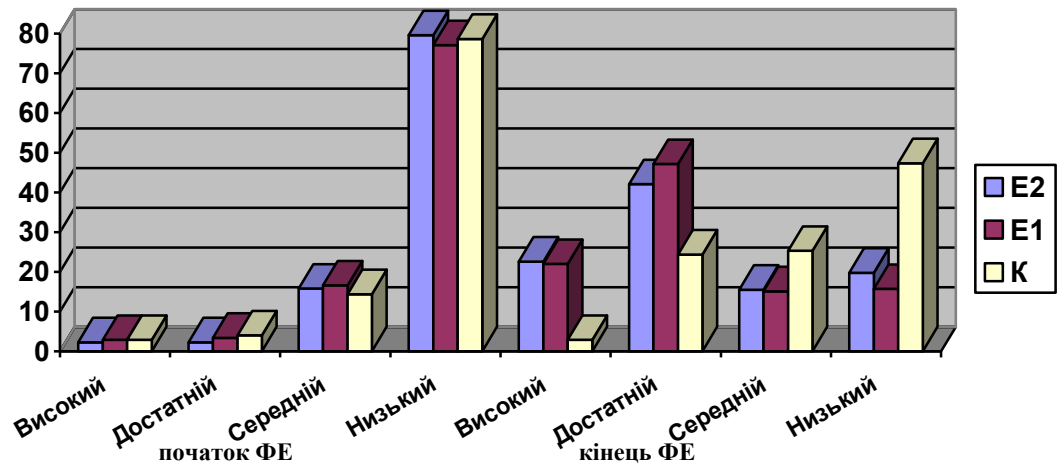


Рис. Т.3. Порівняльні показники рівнів сформованості інтегративних складових за практично-діяльнісним критерієм на початку і в кінці формування експерименту

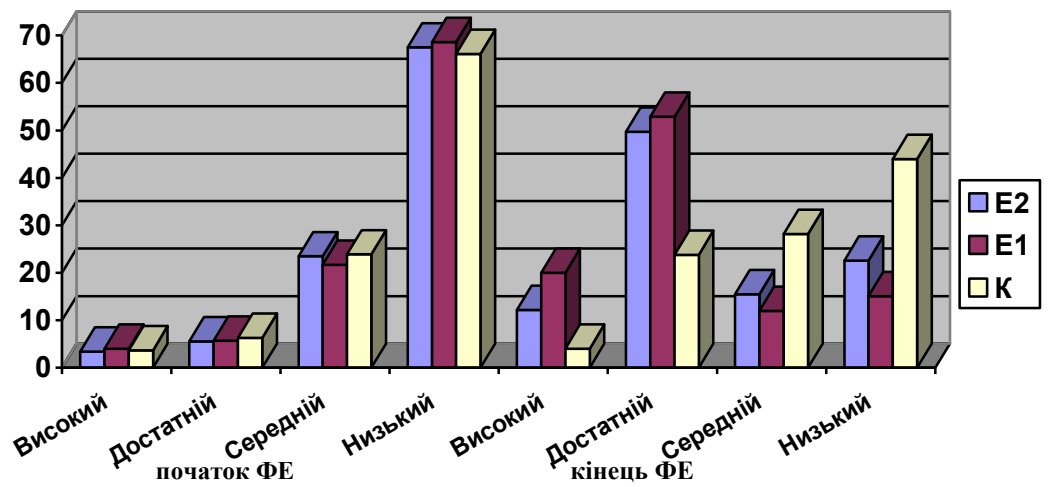


Рис. Т.4. Порівняльні показники рівнів сформованості інтегративних складових за корекційно-оцінним критерієм на початку і в кінці формування експерименту

## Додаток У

Таблиця У.1

**Порівняльний аналіз рівнів інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки студентів і логопедів у експериментальних та контрольних групах до і після проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи**

Рівні	Етапи експерименту	Експериментальні групи	Критерії							
			Професійно-мотиваційний		Теоретико-когнітивний		Практично-діяльнісний		Корекційно-оцінний	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	6	1,7	14	4	10	2,9	14	4
		Групи Е2 (354 особи)	8	2,3	13	3,7	8	2,3	12	3,4
		Групи К (348 осіб)	10	2,9	21	6	10	2,9	13	3,7
		Логопеди	5	3,7	1	0,8	–	–	7	5,1
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	102	29,1	120	34,3	77	22	70	20
		Групи Е2 (354 особи)	85	24	99	28	80	22,6	43	12,2
		Групи К (348 осіб)	65	18,7	35	10	10	2,9	14	4
		Логопеди	7	5,1	8	5,9	10	7,4	18	13,2
Достатній	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	131	37,4	100	28,6	12	3,4	20	5,7
		Групи Е2 (354 особи)	132	37,3	96	27,1	8	2,3	20	5,6
		Групи К (348 осіб)	125	35,9	105	30,2	14	4	22	6,3
		Логопеди	15	11	11	8,1	15	11	30	22,1
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	183	52,3	153	43,7	165	47,2	185	52,9
		Групи Е2 (354 особи)	190	53,7	153	43,2	149	42,1	176	49,7
		Групи К (348 осіб)	150	43,1	127	36,5	85	24,4	83	23,8
		Логопеди	66	48,5	43	31,6	38	27,9	58	42,6

Продовження табл. У.1

Рівні	Етапи експерименту	Експериментальні групи	Критерії							
			Професійно-мотиваційний		Теоретико-когнітивний		Практично-діяльнісний		Корекційно-оцінний	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Середній	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	198	56,6	217	62,0	58	16,6	76	21,7
		Групи Е2 (354 особи)	199	56,2	227	64,1	56	15,8	83	23,5
		Групи К (348 осіб)	193	55,5	203	58,3	50	14,4	83	23,9
		Логопеди	84	61,8	49	36	62	45,6	46	33,8
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	63	18	74	21,1	53	15,1	42	12
		Групи Е2 (354 особи)	76	21,4	99	27,9	55	15,5	55	15,5
		Групи К (348 осіб)	123	35,3	176	50,6	88	25,3	98	28,2
		Логопеди	53	39	54	39,7	54	39,7	47	34,6
Низький	ФЕ (на початку)	Групи Е1 (350 осіб)	15	4,3	19	5,4	270	77,1	240	68,6
		Групи Е2 (354 особи)	15	4,2	18	5,1	282	79,6	239	67,5
		Групи К (348 осіб)	20	5,7	19	5,5	274	78,7	230	66,1
		Логопеди	32	23,5	75	55,1	59	43,4	53	39
	ФЕ (в кінці)	Групи Е1 (350 осіб)	2	0,6	3	0,9	55	15,7	53	15,1
		Групи Е2 (354 особи)	3	0,9	3	0,9	70	19,8	80	22,6
		Групи К (348 осіб)	10	2,9	10	2,9	165	47,4	153	44
		Логопеди	10	7,4	31	22,8	34	25	13	9,6
Усього		1052		1052		1052		1052		

## Додаток Ф

Розрахункові данні експериментальних значень  $\varphi^*$  по критеріям інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів до і після формувального експерименту

Обчислення (до початку формувального етапу)

**Професійно-мотиваційний критерій**Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і K

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342 \qquad \varphi_1(1,7\%) = 0,262$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,262) \cdot \sqrt{\frac{348 \cdot 350}{348 + 350}} = 0,08 \cdot \sqrt{\frac{121800}{698}} = \underline{1,057}$$

$$\varphi_{\text{крит}5\%} = 1,64$$

Оскільки  $1,057 < 1,64$ , то різниця статистично не значима

Порівнюємо групи E2 і K:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342 \qquad \varphi_1(2,3\%) = 0,304$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,304) \cdot \sqrt{\frac{354 \cdot 348}{354 + 348}} = \underline{0,503}$$

Оскільки  $0,503 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E1 і E2:  $\varphi_2(2,3\%) = 0,304$ ,  $\varphi_1(1,7\%) = 0,262$

$$\varphi^* = (0,304 - 0,262) \cdot \sqrt{\frac{350 \cdot 354}{350 + 354}} = \underline{0,557}$$

Оскільки  $0,557 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Достатній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(37,4\%) = 1,316 \qquad \varphi_1(35,9\%) = 1,285$$

$$\varphi^* = (1,316 - 1,285) \cdot 13,2098 = \underline{0,4095}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(37,3\%) = 1,314 \qquad \varphi_1(35,9\%) = 1,285$$

$$\varphi^* = (1,314 - 1,285) \cdot 13,2098 = \underline{0,383}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(37,4\%) = 1,316$$

$$\varphi_1(37,3\%) = 1,314$$

$$\varphi^* = (1,316 - 1,314) \cdot \sqrt{\frac{350 \cdot 354}{350 + 354}} = \underline{0,0265, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Середній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(56,6\%) = 1,703$$

$$\varphi_1(55,5\%) = 1,681$$

$$\varphi^* = (1,703 - 1,681) \cdot 13,2098 = \underline{0,2906, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(56,2\%) = 1,695$$

$$\varphi_1(55,5\%) = 1,681$$

$$\varphi^* = (1,695 - 1,681) \cdot 13,247 = \underline{0,1855, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(56,6\%) = 1,703$$

$$\varphi_1(56,2\%) = 1,695$$

$$\varphi^* = (1,703 - 1,695) \cdot 13,2662 = \underline{0,1061, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Низький рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(5,7\%) = 0,482$$

$$\varphi_1(4,3\%) = 0,418$$

$$\varphi^* = (0,482 - 0,418) \cdot 13,2098 = \underline{0,8454, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(5,7\%) = 0,482$$

$$\varphi_1(4,2\%) = 0,413$$

$$\varphi^* = (0,482 - 0,413) \cdot 13,247 = \underline{0,914, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(4,3\%) = 0,418$$

$$\varphi_1(4,2\%) = 0,413$$

$$\varphi^* = (0,418 - 0,413) \cdot 13,2662 = \underline{0,0663, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

### **Теоретико-когнітивний критерій**

Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і K:

$$\varphi_2(6\%) = 0,495$$

$$\varphi_1(4\%) = 0,403$$

$$\varphi^* = (0,495 - 0,403) \cdot 13,2098 = \underline{1,215}$$



$$\varphi_{\text{крит}5\%} = 1,64$$

Оскільки  $1,215 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E2 і K:

$$\varphi_2(6\%) = 0,495 \qquad \varphi_1(3,7\%) = 0,387$$

$$\varphi^* = (0,495 - 0,387) \cdot 13,247 = \underline{1,431}$$

Оскільки  $1,431 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E1 і E2:  $\varphi_2(4\%) = 0,403$ ,  $\varphi_1(3,7\%) = 0,387$

$$\varphi^* = (0,403 - 0,387) \cdot 13,2662 = \underline{0,212}$$

Оскільки  $0,212 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

### Достатній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(30,2\%) = 1,164 \qquad \varphi_1(28,6\%) = 1,129$$

$$\varphi^* = (1,164 - 1,129) \cdot 13,2098 = \underline{0,462}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(30,2\%) = 1,164 \qquad \varphi_1(27,1\%) = 1,095$$

$$\varphi^* = (1,164 - 1,095) \cdot 13,247 = \underline{0,914}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(28,6\%) = 1,129 \qquad \varphi_1(27,1\%) = 1,095$$

$$\varphi^* = (1,129 - 1,095) \cdot 13,2662 = \underline{0,451}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

### Середній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(62\%) = 1,813 \qquad \varphi_1(58,3\%) = 1,738$$

$$\varphi^* = (1,813 - 1,738) \cdot 13,2098 = \underline{0,991}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(64,1\%) = 1,857 \qquad \varphi_1(58,3\%) = 1,738$$

$$\varphi^* = (1,857 - 1,738) \cdot 13,247 = \underline{1,576}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(64,1\%) = 1,857 \qquad \varphi_1(62\%) = 1,813$$

$$\varphi^* = (1,857 - 1,813) \cdot 13,2662 = \underline{0,584}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

#### Низький рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(5,7\%) = 0,473 \qquad \varphi_1(4,3\%) = 0,469$$

$$\varphi^* = (0,473 - 0,469) \cdot 13,2098 = \underline{0,053}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(5,5\%) = 0,473 \qquad \varphi_1(5,1\%) = 0,456$$

$$\varphi^* = (0,473 - 0,456) \cdot 13,247 = \underline{0,225}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(5,4\%) = 0,469 \qquad \varphi_1(5,1\%) = 0,456$$

$$\varphi^* = (0,469 - 0,456) \cdot 13,2662 = \underline{0,172}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

### **Практично-діяльнісний критерій**

#### Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і K:

Оскільки процентні частини в обох групах співпадають і дорівнюють 2,9% то  $\varphi^* = 0$

$$\varphi_{\text{крит}5\%} = 1,64$$

Оскільки  $0 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E2 і K:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342 \qquad \varphi_1(2,3\%) = 0,304$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,304) \cdot 13,2662 = \underline{0,503}$$

Оскільки  $0,503 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E1 і E2:  $\varphi_2(2,9\%) = 0,342$ ,  $\varphi_1(2,3\%) = 0,304$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,304) \cdot 13,2662 = \underline{0,504}$$

Оскільки  $0,504 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

#### Достатній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(4\%) = 0,403 \qquad \varphi_1(3,4\%) = 0,371$$

$$\varphi^* = (0,403-0,371) \cdot 13,2098 = \underline{0,423, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(4\%) = 0,403 \qquad \varphi_1(2,3\%) = 0,304$$

$$\varphi^* = (0,403-0,304) \cdot 13,247 = \underline{1,311, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(3,4\%) = 0,371 \qquad \varphi_1(2,3\%) = 0,304$$

$$\varphi^* = (0,371-0,304) \cdot 13,2662 = \underline{0,889, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Середній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(16,6\%) = 0,839 \qquad \varphi_1(14,4\%) = 0,778$$

$$\varphi^* = (0,839-0,778) \cdot 13,2098 = \underline{0,806, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(15,8\%) = 0,818 \qquad \varphi_1(14,4\%) = 0,778$$

$$\varphi^* = (0,818-0,778) \cdot 13,247 = \underline{0,53, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(16,6\%) = 0,839 \qquad \varphi_1(15,8\%) = 0,818$$

$$\varphi^* = (0,839-0,818) \cdot 13,2662 = \underline{0,279, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Низький рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(78,7\%) = 2,182 \qquad \varphi_1(77,1\%) = 2,144$$

$$\varphi^* = (2,182-2,144) \cdot 13,2098 = \underline{0,502, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(79,6\%) = 2,204 \qquad \varphi_1(78,7\%) = 2,182$$

$$\varphi^* = (2,204 - 2,182) \cdot 13,247 = \underline{0,291, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(79,6\%) = 2,204 \qquad \varphi_1(77,1\%) = 2,144$$

$$\varphi^* = (2,204 - 2,144) \cdot 13,2662 = \underline{0,796, \text{ різниця статистично не значима.}}$$

### Корекційно-оцінний критерій

#### Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і K:

$$\varphi_2(4\%) = 0,403 \qquad \varphi_1(3,7\%) = 0,387$$

$$\varphi^* = (0,403 - 0,387) \cdot 13,2098 = \underline{0,211}$$

$$\varphi_{\text{крит}5\%} = 1,64$$

Оскільки  $0,211 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E2 і K:

$$\varphi_2(3,7\%) = 0,387 \qquad \varphi_1(3,4\%) = 0,371$$

$$\varphi^* = (0,387 - 0,371) \cdot 13,247 = \underline{0,212}$$

Оскільки  $0,212 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

Порівнюємо групи E1 і E2:  $\varphi_2(4\%) = 0,403$ ,  $\varphi_1(3,7\%) = 0,371$

$$\varphi^* = (0,403 - 0,371) \cdot 13,262 = \underline{0,425}$$

Оскільки  $0,425 < 1,64$ , то різниця статистично не значима.

#### Достатній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(6,3\%) = 0,507 \qquad \varphi_1(5,7\%) = 0,482$$

$$\varphi^* = (0,507 - 0,482) \cdot 13,2098 = \underline{0,33}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(6,3\%) = 0,507 \qquad \varphi_1(5,6\%) = 0,478$$

$$\varphi^* = (0,507 - 0,478) \cdot 13,247 = \underline{0,384}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(5,7\%) = 0,482 \qquad \varphi_1(5,6\%) = 0,478$$

$$\varphi^* = (0,482 - 0,478) \cdot 13,2662 = \underline{0,053}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

#### Середній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(23,9\%) = 1,022 \qquad \varphi_1(21,7\%) = 0,969$$

$$\varphi^* = (1,022 - 0,969) \cdot 13,2098 = \underline{0,7}, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(23,9\%) = 1,022 \qquad \varphi_1(23,5\%) = 1,012$$

$$\varphi^* = (1,022 - 1,012) \cdot 13,247 = 0,132, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(23,5\%) = 1,012 \qquad \varphi_1(21,7\%) = 0,969$$

$$\varphi^* = (1,012 - 0,969) \cdot 13,2662 = 0,57, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Низький рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(68,6\%) = 1,952 \qquad \varphi_1(66,1\%) = 1,899$$

$$\varphi^* = (1,952 - 1,899) \cdot 13,2098 = 0,7, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(67,5\%) = 1,928 \qquad \varphi_1(66,1\%) = 1,899$$

$$\varphi^* = (1,928 - 1,899) \cdot 13,247 = 0,384, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Групи E1 і E2:

$$\varphi_2(68,6\%) = 1,952 \qquad \varphi_1(67,5\%) = 1,928$$

$$\varphi^* = (1,952 - 1,928) \cdot 13,2662 = 0,318, \text{ різниця статистично не значима.}$$

Обчислення ( в кінці формувального етапу)

### **Професійно-мотиваційний критерій**

Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і К:

$$\varphi_2(29,61\%) = 1,14 \qquad \varphi_1(18,7\%) = 0,894$$

$$\varphi^* = (1,14 - 0,894) \cdot 13,2098 = 3,25. \text{ Різниця статистично значима для 1\%}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Порівнюємо групи E2 і К:

$$\varphi_2(24\%) = 1,024 \qquad \varphi_1(18,7\%) = 0,894$$

$$\varphi^* = (1,024 - 0,894) \cdot 13,247 = 1,722. \text{ Різниця статистично значима для 5\%}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ )

Достатній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(52,7\%) = 1,617$$

$$\varphi_1(43,1\%) = 1,432$$

$$\varphi^* = (1,617 - 1,432) \cdot 13,2098 = 2,443. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(53,7\%) = 1,645$$

$$\varphi_1(43,1\%) = 1,432$$

$$\varphi^* = (1,645 - 1,432) \cdot 13,247 = 2,822. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )Середній рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(35,3\%) = 1,272$$

$$\varphi_1(18\%) = 0,876$$

$$\varphi^* = (1,272 - 0,876) \cdot 13,2098 = 5,231. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(21,4\%) = 0,962$$

$$\varphi_1(58,3\%) = 1,272$$

$$\varphi^* = (1,272 - 0,962) \cdot 13,247 = 4,106. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).Низький рівень

Групи E1 і K:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi_1(0,6\%) = 0,155$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,155) \cdot 13,2098 = 2,47. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і K:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi_1(0,9\%) = 0,19$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,19) \cdot 13,247 = 2,013. \text{ Різниця статистично значима для } 5\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ ).

## Теоретико-когнітивний критерій

### Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і К:

$$\varphi_2(34,3\%) = 1,251 \qquad \varphi_1(10\%) = 0,644$$

$$\varphi^* = (1,251 - 0,644) \cdot 13,2098 = \underline{8,018. \text{ Різниця статистично значима для 1\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Порівнюємо групи E2 і К:

$$\varphi_2(28\%) = 1,115 \qquad \varphi_1(10\%) = 0,644$$

$$\varphi^* = (1,115 - 0,644) \cdot 13,247 = \underline{6,239. \text{ Різниця статистично значима для 1\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

### Достатній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(43,7\%) = 1,444 \qquad \varphi_1(36,5\%) = 1,297$$

$$\varphi^* = (1,444 - 1,297) \cdot 13,2098 = \underline{1,942, \text{ Різниця статистично значима для 5\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(43,7\%) = 1,434 \qquad \varphi_1(36,5\%) = 1,297$$

$$\varphi^* = (1,434 - 1,297) \cdot 13,247 = \underline{1,815. \text{ Різниця статистично значима для 5\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ ).

### Середній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(50,6\%) = 1,583 \qquad \varphi_1(21,1\%) = 0,955$$

$$\varphi^* = (1,583 - 0,955) \cdot 13,2098 = \underline{8,296. \text{ Різниця статистично значима для 1\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(50,6\%) = 1,583 \qquad \varphi_1(27,9\%) = 1,113$$

$$\varphi^* = (1,583 - 1,113) \cdot 13,247 = \underline{6,226. \text{ Різниця статистично значима для 1\%}}$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Низький рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi_1(0,9\%) = 0,19$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,19) \cdot 13,2098 = 2,007. \text{ Різниця статистично значима для } 5\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi_1(0,9\%) = 0,19$$

$$\varphi^* = (0,342 - 0,19) \cdot 13,247 = 2,014. \text{ Різниця статистично значима для } 5\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,05$ ).

**Практично-діяльнісний критерій**Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і К:

$$\varphi_2(22\%) = 0,976$$

$$\varphi_1(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi^* = (0,976 - 0,342) \cdot 13,2098 = 8,375. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Порівнюємо групи E2 і К:

$$\varphi_2(22,6\%) = 0,991$$

$$\varphi_1(2,9\%) = 0,342$$

$$\varphi^* = (0,991 - 0,342) \cdot 13,247 = 8,597. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Достатній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(47,2\%) = 1,515$$

$$\varphi_1(24,4\%) = 1,033$$

$$\varphi^* = (1,515 - 1,033) \cdot 13,2098 = 6,367. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(42,1\%) = 1,412$$

$$\varphi_1(24,4\%) = 1,033$$

$$\varphi^* = (1,412 - 1,033) \cdot 13,247 = 5,021. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )



Середній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(25,3\%) = 1,054$$

$$\varphi_1(15,1\%) = 0,798$$

$$\varphi^* = (1,054 - 0,798) \cdot 13,2098 = 3,382. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(25,3\%) = 1,054$$

$$\varphi_1(15,5\%) = 0,809$$

$$\varphi^* = (1,054 - 0,809) \cdot 13,247 = 3,246. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).Низький рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(47,4\%) = 1,519$$

$$\varphi_1(15,7\%) = 0,815$$

$$\varphi^* = (1,519 - 0,815) \cdot 13,2098 = 9,3. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(47,6\%) = 1,519$$

$$\varphi_1(19,8\%) = 0,922$$

$$\varphi^* = (1,519 - 0,922) \cdot 13,247 = 7,908. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).**Корекційно-оцінний критерій**Високий рівень:

Порівнюємо групи E1 і К:

$$\varphi_2(20\%) = 0,927$$

$$\varphi_1(4\%) = 0,403$$

$$\varphi^* = (0,927 - 0,403) \cdot 13,2098 = 6,922. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Порівнюємо групи E2 і К:

$$\varphi_2(12,2\%) = 0,714$$

$$\varphi_1(4\%) = 0,403$$

$$\varphi^* = (0,714 - 0,403) \cdot 13,247 = 4,12. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Достатній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(52,9\%) = 1,627 \qquad \varphi_1(23,8\%) = 1,019$$

$$\varphi^* = (1,627 - 1,019) \cdot 13,2098 = 8,032, \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(49,7\%) = 1,565 \qquad \varphi_1(23,8\%) = 1,019$$

$$\varphi^* = (1,565 - 1,019) \cdot 13,247 = 7,233. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ )Середній рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(28,2\%) = 1,12 \qquad \varphi_1(12\%) = 0,707$$

$$\varphi^* = (1,12 - 0,707) \cdot 13,2098 = 5,456. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(28,2\%) = 1,12 \qquad \varphi_1(58,3\%) = 0,809$$

$$\varphi^* = (1,12 - 0,809) \cdot 13,247 = 4,12. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).Низький рівень

Групи E1 і К:

$$\varphi_2(44\%) = 1,451 \qquad \varphi_1(0,6\%) = 0,798$$

$$\varphi^* = (1,451 - 0,798) \cdot 13,2098 = 8,626. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

Групи E2 і К:

$$\varphi_2(2,9\%) = 1,451 \qquad \varphi_1(0,9\%) = 0,991$$

$$\varphi^* = (1,451 - 0,991) \cdot 13,247 = 6,094. \text{ Різниця статистично значима для } 1\%$$

рівня значущості. ( $H_1$  приймається з рівнем значущості  $\alpha=0,01$ ).

## Додаток X

## Результати прийняття нульової чи альтернативної гіпотез

Таблиця X.1

Результати перевірки нульової гіпотези за критерієм  $\phi^*$  Фішера

	До експерименту			Після експерименту	
Критерій	<b>Професійно-мотиваційний</b>				
	E1 і К	E2 і К	E1 і E2	E1 і К	E2 і К
Високий рівень					
$\phi^*$	1,057	0,503	0,557	3,25	1,722
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$
Достатній рівень					
$\phi^*$	0,4095	0,383	0,027	2,443	2,822
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$
Середній рівень					
$\phi^*$	0,2906	0,1855	0,1061	5,231	4,106
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$
Низький рівень					
$\phi^*$	0,8454	0,914	0,066	2,47	2,013
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$
Критерій	<b>Теоретико-когнітивний</b>				
Високий рівень					
$\phi^*$	1,215	1,431	0,212	8,018	6,239
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$
Достатній рівень					
$\phi^*$	0,462	0,914	0,451	1,942	1,815
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$

Продовження табл. X.1

Середній рівень					
$\varphi^*$	0,991	1,576	0,584	8,296	6,226
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Низький рівень					
$\varphi^*$	0,053	0,225	0,172	2,007	2,014
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,05$	
Критерій	<b>Практично-діяльнісний</b>				
Високий рівень					
$\varphi^*$	0	0,503	0,504	8,375	8,597
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Достатній рівень					
$\varphi^*$	0,423	1,311	0,889	6,367	5,021
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Середній рівень					
$\varphi^*$	0,806	0,53	0,279	3,382	3,246
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Низький рівень					
$\varphi^*$	0,502	0,291	0,796	9,3	7,908
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Критерій	<b>Корекційно-оцінний</b>				
Високий рівень					
$\varphi^*$	0,211	0,212	0,425		
Висновок	$H_0$ підтверджено		$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	
Достатній рівень					
$\varphi^*$	0,33	0,384	0,053	8,032	7,233

## Продовження табл. X.1

Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$
Середній рівень					
$\varphi^*$	0,7	0,132	0,57	5,456	4,12
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$
Низький рівень					
$\varphi^*$	0,7	0,384	0,318	8,626	6,094
Висновок	$H_0$ підтверджено			$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$	$H_1$ приймається з рівнем значення $\alpha=0,01$