

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КАРПЕНКО КАТЕРИНА МАКСИМІВНА

УДК 378.018.8:376-056.264-051:177

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

 _____ К. М. Карпенко

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

Савінова Наталія Володимирівна

Дніпро – 2026

АНОТАЦІЯ

Карпенко К. М. Формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро, 2026.

У дисертації вперше здійснено наукове дослідження проблеми формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними процесами реформування системи освіти України, її інтеграцією до європейського освітнього простору та утвердженням європейських цінностей гуманізму, інклюзії, рівних можливостей і поваги до людської гідності, що висувають нові вимоги до професіоналізму вчителів-логопедів. Проблема підготовки професійно компетентних фахівців нерозривно пов'язана з формуванням їхньої професійної ідентичності. Ефективність професійної діяльності визначається не лише рівнем знань і практичних умінь, дедалі більше акцентується здатність особистості усвідомлювати себе її суб'єктом, приймати професійні цінності та визначати перспективи власного професійного розвитку.

Професійна діяльність вчителя-логопеда належить до суспільно-значущих видів, для якої є характерним підвищений рівень етично-правової регламентованості. Специфіка взаємодії з дитиною із психофізичними порушеннями, її батьками, іншими педагогічними працівниками та учасниками інклюзивного навчання, безпосередній вплив на розвиток особистості, підвищена відповідальність за наслідки прийнятих професійних рішень, посилена суспільна увага зумовлює потребу у розвитку професійно значущих особистісних характеристик фахівців, що забезпечують їх здатність до гуманістично спрямованої, етично регульованої, морально відповідальної професійної діяльності та ін. За таких умов особливої значущості набуває

формування деонтологічної ідентичності як результату ототожнення себе із морально-етичними професійними цінностями, нормами, правилами тощо.

У процесі професійного становлення майбутнього вчителя-логопеда деонтологічна ідентичність не існує відокремлено, а інтегрується з процесами професійної самоідентифікації, надаючи їм внутрішній ціннісний зміст та зумовлюючи формування цілісного феномену – професійної деонтологічної ідентичності.

Метою дослідження було визначення, наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти.

У **вступі** обґрунтовано актуальність обраної теми, доцільність її наукової розробки; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методи; розкрито наукову новизну одержаних результатів та їх практичне значення; представлено апробацію основних положень дисертації.

У **першому розділі** «Науково-теоретичні засади формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти» представлено системний аналіз словникових джерел, нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури, який дав змогу розкрити сутність понять «деонтологія», «педагогічна деонтологія», «ідентичність», «ідентифікація», «професійна ідентичність», «деонтологічна ідентичність», вперше окреслити сутність інтегрованого феномену «професійна деонтологічна ідентичність».

Під професійною ідентичністю розуміється усвідомлення та прийняття фахівцем власної належності до професії, що відображається у цілісному уявленні про власний професійний образ, рівень компетентності, роль у професійній спільноті та перспективи розвитку в умовах змінної професійної практики.

Визначено, що професійна ідентичність вчителя-логопеда набуває завершеності тоді, коли всі її компоненти насичуються деонтологічним змістом.

Професійну деонтологічну ідентичність представлено як багатовимірне утворення, що формується у взаємодії внутрішніх структурних компонентів особистості і сфер професійної реалізації та відображає прийняття фахівцем етичних норм і цінностей професії, готовність керуватися ними у професійній діяльності.

На основі аналізу сучасних підходів до визначення структури професійної ідентичності фахівців різних галузей та з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя-логопеда, конкретизовано структуру його професійно-деонтологічної ідентичності шляхом наповнення традиційних структурних компонентів деонтологічним змістом. Охарактеризовано її ключові елементи – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, соціально-комунікативний, емоційно-рефлексивний, соціально-рольовий.

Теоретично обґрунтовано, що період навчання у закладі вищої освіти є одним із найважливіших у становленні професійної ідентичності, саме в його межах відбувається трансформація загального, ідеалізованого уявлення про професію у цілісне, реалістичне бачення. Разом з усвідомленням обраної діяльності та її змісту, відбувається внутрішнє прийняття професійних цінностей, норм та вимог, закладаються основи професійного саморозуміння, майбутнього професійного образу. У зв'язку з цим розглянуто концептуальні засади сучасної професійної підготовки, в тому числі й провідні тенденції у системі освіти на різних етапах її розвитку. Проаналізовано сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентнісно орієнтована освіта», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність».

Розглянуто професійну компетентність у дискурсі професійної ідентичності. Визначено, що окреслені феномени перебувають у тісній взаємодії та взаємно зумовлюють розвиток один одного в процесі становлення фахівця. З'ясовано, що успішна реалізація професійної діяльності сприяє формуванню уявлень про себе як фахівця, закріпленню професійної ролі та підвищенню рівня професійного самосприйняття, водночас професійну ідентичність доцільно розглядати внутрішнім джерелом розвитку компетентності, коли фахівець

спочатку внутрішньо приймає професію, ототожнює себе з нею і це породжує мотивацію до навчання, саморозвитку, вдосконалення.

Водночас процес становлення професійної ідентичності вчителя-логопеда може супроводжуватися внутрішніми суперечностями, сумнівами та кризовими переживаннями. Визначено ключові суперечності, які зумовлюють кризу професійної ідентифікації, уточнено сутність та прояви останньої, розкрито умови відновлення фахівця.

У педагогічній теорії та практиці наголошується на необхідності чіткого окреслення вимог до професійної діяльності вчителя-логопеда, його фахових знань, умінь, професійно значущих якостей і готовності до здійснення корекційно-розвиткової роботи. Систематизація зазначених вимог зумовлює звернення до професіограми вчителя-логопеда як узагальненої моделі його професійної діяльності. Обґрунтовано, що професіограма вчителя-логопеда ґрунтується на загальних характеристиках педагогічної праці, водночас відображаючи специфіку логокорекційної діяльності.

На основі аналізу наукових підходів до структурування професіограми педагогічних працівників уточнено зміст її основних компонентів та розроблено узагальнену структуру професіограми, що охоплює нормативно-змістовий, компетентнісно-фаховий, ресурсно-інноваційний профілі та психограму. На основі зазначеної структури здійснено наповнення кожного компонента змістом, відповідно до специфіки професійної діяльності вчителя-логопеда. У результаті сформовано цілісну професіограму вчителя-логопеда.

Визначено, що усвідомлення майбутнім фахівцем вимог, відображених у професіограмі, сприяє формуванню його професійної ідентичності, оскільки забезпечує розуміння власної професійної ролі, прийняття професійних цінностей, норм та належності до професійної спільноти.

У **другому розділі** «Змістово-методичні засади формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти» висвітлено стан сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.

Започатковуючи експеримент, нами було визначено критерії і показники сформованості професійної деонтологічної ідентичності, серед яких – особистісно-професійна ідентичність із показниками: емоційно-професійна продуктивність, особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю, професійне самозбагачення; професійна педагогічна ідентичність із показниками: усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії, професійно-педагогічне мислення, активна професійно-педагогічна взаємодія; професійна деонтологічна ідентичність із показниками: когнітивно-оцінний показник, деонтологічно-комунікативний показник, професійна морально-етична стабільність. До кожного критеріального показника розроблено експериментальні завдання та шкалу оцінювання.

За результатами виконання здобувачами вищої освіти діагностичних завдань було виявлено рівні сформованості професійної деонтологічної ідентичності – високий (ціннісний), середній (ситуативний), низький (формальний). З'ясовано, що на високому рівні перебуває 10,51% здобувачів в експериментальній групі, в контрольній – 10,71%; на середньому в ЕГ, за початковим зрізом, перебуває 41,47%, а в КГ – 43,06%. На низькому в ЕГ та КГ відповідно 48,02% та 46,23%. Порівняння результатів діагностики на констатувальному етапі дає підстави стверджувати, що в ЕГ та КГ ідентичні вихідні показники педагогічного експерименту.

З метою встановлення відповідності між виявленими освітніми запитами здобувачів та реальним змістовим наповненням їхньої професійної підготовки, представлено порівняльний аналіз освітніх програм, навчальних планів провідних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх вчителів-логопедів та уточнено стратегію формування деонтологічного компонента в них.

У **третьому розділі** «Дослідницько-експериментальна перевірка методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти» висвітлено зміст і шляхи реалізації формувального етапу експерименту, розроблено та представлено методику формування професійної деонтологічної ідентичності з

дидактичною моделлю, обґрунтовано педагогічні умови, проаналізовано результати впровадження розробленої методики та визначено динаміку сформованості досліджуваного феномену.

Розроблена методика формування професійної деонтологічної ідентичності передбачає цілеспрямований комплекс дій, а сучасні методи, прийоми та форми роботи сприяють підвищенню ефективності становлення морально-професійного «Я» майбутнього фахівця. Вона включає пропедевтично-ознайомлювальний, теоретико-змістовий, діяльнісно-поведінковий та оцінно-рефлексивний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, завдання, визначено зміст, методичні форми, засоби, маркери результативності. Представлено умови формування професійної деонтологічної ідентичності, які включають внутрішньо-особистісні та педагогічні умови. Останні розглядаються у трьох вимірах – організаційному, діяльнісно-практичному та дидактико-педагогічному.

Унікальність методики полягає в гнучкості організації, тобто можливості реалізувати її як у традиційному, аудиторному форматі, так і в дистанційному чи змішаному.

У **висновках** викладено результати дослідження. Експериментальна перевірка її ефективності доводить позитивну динаміку процесу формування професійної деонтологічної ідентичності, що підтверджується кількісними показниками. Так, на високому рівні в ЕГ після впровадження визначено 22,82% студентів, у КГ показники суттєво не змінилися і становлять 13,09%. На середньому рівні в ЕГ перебуває 55,36% студентів, у КГ – 45,24%. На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 21,83%, а у КГ на низькому рівні залишилось 41,67% студентів. За допомогою t-критерію Стьюдента підтверджено результативність упровадженої методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.

Ключові слова: вчитель-логопед, професійна підготовка, фахівці спеціальної освіти, освітнє середовище, освітній процес, заклад вищої освіти, компетентність, професійна компетентність, компетентнісно орієнтовано освіта,

компетентнісний підхід, професійна ідентичність, педагогічна деонтологія, деонтологічна ідентичність, професійна деонтологічна ідентичність.

Список публікацій здобувача

Монографії

1. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Кейс-технології як засіб формування деонтологічної культури асистента вчителя інклюзивного класу: монографія. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2023. 175 с. ISBN 978-617-534-690-7

2. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Шляхи підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвиткового інклюзивного простору. *Cross-cultural studies in higher school pedagogy: international collective monograph*/edited by Н. F. Ponomarova, А. А. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other. Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Publishing house OKTANPRINT s.r.o., 2023. pp. 815–838. DOI: <https://doi.org/10.46489/CCSIHSP-23-27>. URL: <https://www.oktanprint.cz/p/cross-cultural-studies-in-higher-school-pedagogy/>

Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань

України

3. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Шляхи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Інноваційна педагогіка*, 2026. Т. 1, № 95. С. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/95.1.26>. (особистий внесок: Карпенко К. М. здійснення аналізу та систематизації наукових джерел з проблеми формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів, розробка поетапного підходу до її формування, підготовка основного змісту статті та формулювання висновків; Савінова Н. В. – наукова полеміка з проблеми, методологічне обґрунтування концептуальних положень дослідження, висвітлення наукових концепцій).

4. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Цифрова компетентність вчителя-логопеда як показник професійної ідентичності у сучасних освітніх викликах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2025.

Випуск 49. С. 136–143. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.21> (особистий внесок: Карпенко К. М. – здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури та нормативних документів з проблеми цифрової компетентності вчителя-логопеда, узагальнення результатів опитування здобувачів вищої освіти, розробка змістової характеристики основних напрямків цифрової компетентності, підготовка основного тексту статті; Савінова Н. В. – наукова полеміка, визначення та обґрунтування методологічних засад за проблематикою, актуальність, висновки).

5. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 91. Том 2. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-40> (особистий внесок: Карпенко К. М. – аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, систематизація наукових підходів до визначення структури професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів, характеристика її структурних компонентів, підготовка тексту статті; Савінова Н. В. – наукова полеміка щодо структури професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів, обґрунтування теоретичних положень дослідження, уточнення змісту структурних компонентів професійної деонтологічної ідентичності, редагування та узагальнення результатів дослідження).

6. Савінова Н. В., Карпенко К. М. До питання діагностики сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. Випуск 10. Розділ 2. Спеціальна та інклюзивна освіта, 2025. С. 112–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-19> (особистий внесок: Карпенко К. М. – аналіз і систематизація наукових підходів до діагностики професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів, розробка та характеристика критеріїв, показників і рівнів її сформованості, підготовка тексту статті та формулювання висновків; Савінова Н. В. – наукова полеміка

щодо теоретичних положень дослідження та підходів до діагностики професійної деонтологічної ідентичності, обґрунтування теоретичних положень дослідження, уточнення змісту критеріїв і показників діагностики, редагування та узагальнення результатів дослідження).

7. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 70. Том 1, 2024. С. 58–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.11> (особистий внесок: Карпенко К. М. – аналіз наукових підходів до трактування професійної педагогічної ідентичності, узагальнення теоретичних положень щодо професійного самовизначення та становлення майбутніх учителів-логопедів, підготовка тексту статті; Савінова Н. В. – змістова інтерпретація ключових понять, їх теоретичне обґрунтування, узагальнення результатів дослідження).

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Карпенко К. М. Морально-етичні цінності як основа професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи*: збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Запоріжжя, 23 квіт. 2026 р. / ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя: ЗНУ, 2026. С. 68–69. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/31291/1/0065840.pdf>.

9. Карпенко К. М. Логопедична практика як простір формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи (до 10-річчя комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради)*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 29 жовтня 2025 р./за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 235–237.

10. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Формування морально-етичних

орієнтирів у майбутніх вчителів-логопедів в умовах дистанційного навчання. *Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії: матеріали Всеукр. наук.-практ.конф. зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, м. Харків, 28 квітня 2025 р./* за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ХГПА, 2025. С. 252–257.

11. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Компетентнісно-орієнтована підготовка вчителів-логопедів як фактор підвищення конкурентоспроможності фахової вищої освіти. *Педагогічний менеджмент у закладі освіти як інструмент підвищення ефективності та якості освітнього процесу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 14 травня 2025 р. /* за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ХГПА, 2025. С. 375–378.

12. Карпенко К. М. Формування професійно-педагогічної ідентичності вчителя-логопеда в умовах цифровізації освіти. *Могилянські читання – 2024: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти. Психологічні аспекти розвитку особистості в сучасних реаліях: тези XXVII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Миколаїв, 6–10 листоп. 2024 р.* Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. С. 87–90.

13. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Освітня цифрова трансформація: реалії впровадження цифрових технологій у професійній підготовці вчителів-логопедів. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 26–27 жовтня 2023 р. /* за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2023. С. 329–332.

14. Карпенко К. М. Роль деонтологічної ідентичності в структурі професійної компетентності вчителя-логопеда. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 15 грудня 2023 р. /* за

заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків: ХГПА, 2023. С. 131–134.

15. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна ідентичність фахівців як фактор успішної реалізації інклюзивної освіти. *Бізнес-моделі для сталого розвитку: виклики та цифрова трансформація: тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Харків, 15–16 лютого 2024 р. Харків. ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2024. С. 381–384.

16. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна ідентичність у контексті становлення особистості вчителя-логопеда. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи: тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 18–19 квітня 2024 р./* за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В, 2024. С. 201–204.

Інші видання

17. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Викладання курсу «Сучасні підходи до викладання спеціальної педагогіки у ЗВО»: метод. вказівки для спец. А6 Спец. освіта. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. 44 с.

SUMMARY

Karpenko K. M. Formation of the professional deontological identity of the future speech therapist in the context of competency-based higher education. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a Doctor of Philosophy Degree in Specialty 016 "Special education". Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, 2026.

The dissertation presents the first comprehensive study of the problem of forming the professional deontological identity of future speech therapists in the context of competency-based higher education.

The relevance of the study is determined by the ongoing reform of the Ukrainian education system, its integration into the European educational area, and the promotion of European values of humanism, inclusion, equal opportunities, and respect for human dignity, all of which impose new requirements on the professionalism of speech therapists. The problem of training professionally competent specialists is inseparably linked to the formation of their professional identity. The effectiveness of professional activity is determined not only by the level of knowledge and practical skills; increasing emphasis is placed on an individual's ability to perceive themselves as an active subject of professional activity, to embrace professional values, and to define the prospects for their own professional development.

The professional activity of a speech therapist belongs to socially significant professions characterized by a high degree of ethical and legal regulation. The specific nature of interaction with children with psychophysical disorders, their parents, other educational professionals, and participants in inclusive education; the direct influence on personality development; the increased responsibility for the consequences of professional decisions; and heightened public attention necessitate the development of professionally significant personal qualities that ensure the ability to carry out humanistically oriented, ethically regulated, and morally responsible professional activity. Under such conditions, the formation of deontological identity becomes particularly significant as a result of identifying oneself with the moral and ethical values, norms, and principles of the profession.

In the process of professional development of a future speech therapist, deontological identity does not exist in isolation but is integrated with processes of professional self-identification, providing them with an internal value-based dimension and leading to the formation of a holistic phenomenon – professional deontological identity.

The aim of the study was to identify, theoretically substantiate, develop, and experimentally verify the effectiveness of a methodology for forming the professional deontological identity of future speech therapists in the context of competency-based higher education.

The introduction substantiates the relevance of the chosen topic and the feasibility of its scientific investigation; defines the object, subject, aim, objectives, and research methods; reveals the scientific novelty and practical significance of the obtained results; and presents the approbation of the main provisions of the dissertation.

Chapter One, "Scientific and Theoretical Foundations for the Formation of the Professional Deontological Identity of Future Speech Therapists in the Context of Competency-Based Education", presents a systematic analysis of dictionary sources, regulatory documents, and psychological and pedagogical literature, which made it possible to reveal the essence of the concepts of "deontology", "pedagogical deontology", "identity", "identification", "professional identity" and "deontological identity", as well as, for the first time, to define the essence of the integrated phenomenon of "professional deontological identity".

Professional identity is understood as a specialist's awareness and acceptance of their belonging to a profession, reflected in a holistic perception of their professional self-image, level of competence, role within the professional community, and prospects for development in the context of changing professional practice.

It was determined that the professional identity of a speech therapist reaches its fullest development when all its components are enriched with deontological content.

Professional deontological identity is presented as a multidimensional construct formed through the interaction of the individual's internal structural components and spheres of professional realization, reflecting the specialist's acceptance of the

profession's ethical norms and values and their readiness to be guided by them in professional activity.

Based on the analysis of contemporary approaches to defining the structure of professional identity among specialists in various fields and considering the specific nature of the professional activity of a speech therapist, the structure of professional deontological identity was specified by enriching traditional structural components with deontological content. Its key components were characterized as motivational-value, cognitive, activity-practical, socio-communicative, emotional-reflective, and socio-role.

It was theoretically substantiated that the period of study at a higher education institution is one of the most important stages in the development of professional identity, as it is during this period that a general, idealized perception of the profession is transformed into a holistic and realistic understanding of it. Alongside the awareness of the chosen professional activity and its content, future specialists internalize professional values, norms, and requirements, thereby laying the foundations for professional self-understanding and the formation of a future professional self-image. In this regard, the conceptual foundations of contemporary professional training were examined, including the leading trends in the education system at different stages of its development. The essence of the concepts of "competency-based approach", "competency-based education", "competence", "competency" and "professional competence" was analyzed.

Professional competence was examined within the discourse of professional identity. It was established that these phenomena are closely interconnected and mutually determine each other's development throughout the process of professional formation. Successful professional activity contributes to the development of self-perceptions as a specialist, the consolidation of a professional role, and the enhancement of professional self-awareness. At the same time, professional identity may be considered an internal source of competence development, as a specialist first internally accepts the profession, identifies with it, and thereby develops motivation for learning, self-development, and professional improvement.

At the same time, the process of developing the professional identity of a speech therapist may be accompanied by internal contradictions, doubts, and crisis experiences. The key contradictions that lead to a professional identity crisis were identified, the essence and manifestations of such a crisis were clarified, and the conditions for overcoming it were revealed.

Pedagogical theory and practice emphasize the necessity of clearly defining the requirements for the professional activity of a speech therapist, including professional knowledge, skills, professionally significant qualities, and readiness to carry out corrective and developmental work. The systematization of these requirements necessitates referring to the professionogram of a speech therapist as a generalized model of professional activity. It was substantiated that the professionogram of a speech therapist is based on the general characteristics of pedagogical work while simultaneously reflecting the specific features of speech and language intervention activity.

Based on the analysis of scientific approaches to structuring professionograms of educational professionals, the content of its main components was specified, and a generalized structure of the professionogram was developed, encompassing normative-content, competency-professional, resource-innovative profiles, and a psychogram. Based on this structure, each component was enriched with content corresponding to the specific nature of the professional activity of a speech therapist. As a result, a holistic professionogram of a speech therapist was developed.

It was determined that future specialists' awareness of the requirements reflected in the professionogram contributes to the formation of their professional identity, as it ensures an understanding of their professional role, acceptance of professional values and standards, and a sense of belonging to the professional community.

Chapter Two, "Content and Methodological Foundations for the Formation of the Professional Deontological Identity of Future Speech Therapists in the Context of Competency-Based Higher Education", presents the current state of formation of the professional deontological identity of future speech therapists.

At the initial stage of the experiment, criteria and indicators for assessing the

formation of professional deontological identity were determined. These included: personal-professional identity, with the indicators of emotional-professional productivity, personal motivational-value commitment to professional pedagogical activity, and professional self-enrichment; professional pedagogical identity, with the indicators of awareness of the professional role as a pedagogical mission, professional-pedagogical thinking, and active professional-pedagogical interaction; and professional deontological identity, with the indicators of cognitive-evaluative awareness, deontological-communicative competence, and professional moral-ethical stability. Experimental tasks and evaluation scales were developed for each indicator.

The results of the diagnostic tasks administered to higher education students revealed three levels of formation of professional deontological identity: high (value-based), medium (situational), and low (formal). The findings showed that 10.51% of participants in the experimental group and 10.71% in the control group demonstrated a high level. The medium level was identified in 41.47% of participants in the experimental group and 43.06% in the control group. The low level was observed in 48.02% and 46.23% of participants in the experimental and control groups, respectively. The comparison of diagnostic results obtained during the ascertaining stage confirmed that the experimental and control groups had equivalent baseline indicators at the beginning of the pedagogical experiment.

In order to establish the correspondence between the identified educational needs of students and the actual content of their professional training, a comparative analysis of educational programmes and curricula of leading higher education institutions providing training for future speech therapists was conducted, and the strategy for integrating the deontological component into these programmes was specified.

Chapter Three, "Research and Experimental Verification of the Methodology for Forming the Professional Deontological Identity of Future Speech Therapists in the Context of Competency-Based Higher Education", presents the content and implementation pathways of the formative stage of the experiment. A methodology for the formation of professional deontological identity, accompanied by a didactic model, was developed and presented; the pedagogical conditions were substantiated; the

results of implementing the methodology were analyzed; and the dynamics of the formation of the studied phenomenon were determined.

The developed methodology for the formation of professional deontological identity provides a purposeful and systematic set of actions, while contemporary methods, techniques, and forms of instruction contribute to enhancing the effectiveness of the formation of the future speech therapist's moral-professional self. The methodology comprises four stages: propaedeutic-orientational, theoretical-content, activity-behavioural, and evaluative-reflective. For each stage, the objectives, tasks, content, instructional forms, teaching tools, and indicators of effectiveness were specified. The conditions for the formation of professional deontological identity were identified and include both intrapersonal and pedagogical conditions. The latter are considered in three dimensions: organizational, activity-practical, and didactic-pedagogical.

The uniqueness of the methodology lies in its organizational flexibility, enabling its implementation in traditional face-to-face, distance, or blended learning formats.

The conclusions summarize the results of the study. Experimental verification of the methodology demonstrated a positive dynamic in the process of forming professional deontological identity, as confirmed by quantitative indicators. In particular, a high level was identified in 22.82% of students in the experimental group, whereas the corresponding indicator in the control group showed no substantial change (13.09%). A medium level was demonstrated by 55.36% of students in the experimental group and 45.24% in the control group. The proportion of students at the low level decreased to 21.83% in the experimental group, while in the control group it remained considerably higher at 41.67%. The effectiveness of the implemented methodology for forming the professional deontological identity of future speech therapists was confirmed using Student's t-test.

Keywords: speech therapist, professional training, specialists in special education, educational environment, educational process, higher education institution, competence, professional competence, competency-based education, competency-based approach, professional identity, pedagogical deontology, deontological identity,

professional deontological identity.

REFERENCES

Monographs

1. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Case technologies as a means of forming the deontological culture of an assistant teacher in an inclusive classroom: monograph. Mykolaiv: Publisher Rumiantseva H. V., 2023. 175 p. ISBN 978-617-534-690-7.

2. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Ways of preparing future speech therapists for work in a developmental inclusive environment. *Cross-cultural studies in higher school pedagogy: international collective monograph* / edited by H. F. Ponomarova, A. A. Kharkivska, L. O. Petrychenko and others. Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Publishing House OKTANPRINT s.r.o., 2023. pp. 815–838. DOI: <https://doi.org/10.46489/CCSIHSP-23-27>. URL: <https://www.oktanprint.cz/p/cross-cultural-studies-in-higher-school-pedagogy/>

Publications in scientific professional editions of Ukraine

3. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Ways of forming the professional deontological identity of future speech therapists. *Innovatsiina pedahohika*, 2026. Vol. 1, No. 95. pp. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/95.1.26>. (personal contribution: Karpenko K. M. – analysis and systematization of scientific sources on the problem of forming professional deontological identity of future speech therapy teachers, development of a step-by-step approach to its formation, preparation of the main content of the article, and formulation of conclusions; Savinova N. V. – scientific discussion on the problem, methodological substantiation of the conceptual provisions of the study, and presentation of scientific concepts).

4. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Digital competence of a speech therapist as an indicator of professional identity in modern educational challenges. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhohiia*, 2025. Issue 49. pp. 136–143. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.21>. (personal contribution: Karpenko K. M. – analysis of psychological and pedagogical literature

and regulatory documents on the problem of teachers' speech therapist digital competence, generalization of the results of a survey of higher education students, development of a substantive description of the main areas of digital competence, preparation of the main text of the article; Savinova N. V. – scientific discussion, definition and substantiation of the methodological foundations of the research problem, relevance, and conclusions).

5. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Structural aspect of forming the professional deontological identity of future speech therapists. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 2025. Issue 91. Vol. 2. pp. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-40> (personal contribution: Karpenko K. M. – analysis of scientific sources on the research problem, systematization of scientific approaches to defining the structure of the professional deontological identity of future speech therapy teachers, characterization of its structural components, and preparation of the article text; Savinova N. V. – scholarly discussion on the structure of the professional deontological identity of future speech therapy teachers, substantiation of the theoretical foundations of the study, clarification of the content of the structural components of professional deontological identity, and editing and generalization of the research results).

6. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. On the issue of diagnosing the formation of professional deontological identity of future speech therapists. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, 2025. Issue 10. pp. 112–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-19> (personal contribution: Karpenko K. M. – analysis and systematization of scientific approaches to the diagnosis of the professional deontological identity of future speech therapy teachers, development and characterization of criteria, indicators, and levels of its formation, preparation of the article text, and formulation of conclusions; Savinova N. V. – scholarly discussion of the theoretical foundations of the study and approaches to the diagnosis of professional deontological identity, substantiation of the theoretical provisions of the research, clarification of the content of diagnostic criteria and indicators, and editing and generalization of the research results).

7. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Professional pedagogical identity as an issue of professional self-determination and development of future speech therapists. *Innovatsiina pedahohika*, 2024. Issue 70. Vol. 1. pp. 58–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.11> (personal contribution: Karpenko K. M. – analysis of scientific approaches to interpreting professional pedagogical identity, generalization of theoretical provisions regarding professional self-determination and the professional development of future speech therapy teachers, and preparation of the article text; Savinova N. V. – substantive interpretation of key concepts, their theoretical substantiation, and generalization of the research results).

Publications confirming the approbation of the dissertation materials

8. Karpenko, K. M. Moral and ethical values as the basis of the professional deontological identity of a future speech therapist. *Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: novatsii, dosvid ta perspektyvy*: Proceedings of the VI All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation, Zaporizhzhia, April 23, 2026 / edited by L. O. Sushchenko. Zaporizhzhia: ZNU, 2026. pp. 68–69.

9. Karpenko, K. M. Speech therapy practice as a space for forming the professional deontological identity of future speech therapists. *Stratehichni oriientyry osvity ta rehabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy (do 10-richchia komunalnoho zakladu vshchoi osvity «Khortytska natsionalna navchalno-reabilitatsiina akademiia» Zaporizkoi oblasnoi rady)*: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Zaporizhzhia, October 29, 2025 / edited by V. V. Nechyporenko. Zaporizhzhia: Vydvo Khortytskoi natsionalnoi akademii, 2025. pp. 235–237.

10. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Formation of moral and ethical guidelines among future speech therapists in the conditions of distance learning. *Stan ta perspektyvy rozvytku spetsialnoi osvity ta inkluzii*: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference in Specialty 016 Special Education, Kharkiv, April 28, 2025 / edited by H. F. Ponomarova. Kharkiv: KhHPA, 2025. pp. 252–257.

11. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Competence-oriented training of speech therapists as a factor in increasing the competitiveness of professional higher education.

Pedahohichniy menedzhment u zakladi osvity yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti ta yakosti osvitnoho protsesu: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kharkiv, May 14, 2025 / edited by H. F. Ponomarova. Kharkiv: KhHPA, 2025. pp. 375–378.

12. Karpenko, K. M. Formation of the professional and pedagogical identity of a speech therapist in the context of education digitalization. *Mohylianski chytannia – 2024: dosvid ta tendentsii rozvytku suspilstva v Ukraini: hlobalnyi, natsionalnyi ta rehionalnyi aspekty. Psykholohichni aspekty rozvytku osobystosti v suchasnykh realiiakh*: Abstracts of the XXVII All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Mykolaiv, November 6–10, 2024. Mykolaiv: Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly, 2024. pp. 87–90.

13. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Educational digital transformation: realities of implementing digital technologies in the professional training of speech therapists. *Stratehichni oriientyry osvity ta rehabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy*: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Zaporizhzhia, October 26–27, 2023/ edited by V. V. Nechyporenko. Zaporizhzhia: Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii, 2023. pp. 329–332.

14. Karpenko, K. M. The role of deontological identity in the structure of professional competence of a speech therapist. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha zasobamy osvity: istoryko-metodychnyi aspekt*: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Kharkiv, December 15, 2023 / edited by H. F. Ponomarova. Kharkiv: KhHPA, 2023. pp. 131–134.

15. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Professional identity of specialists as a factor in the successful implementation of inclusive education. *Biznes-modeli dlia staloho rozvytku: vyklyky ta tsyfrova transformatsiia*: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Kharkiv, February 15–16, 2024. Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina, 2024. pp. 381–384.

16. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Professional identity in the context of

personality development of a speech therapist. *Spetsialna osvita: problemy ta perspektyvy: Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference, Kamianets-Podilskyi, April 18–19, 2024/* edited by O. Havrylov. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O. V., 2024. pp. 201–204.

Other publications

17. Savinova, N. V., & Karpenko, K. M. Teaching the course "Modern approaches to teaching special pedagogy in higher education institutions": methodological guidelines for specialty A6 Special Education. Mykolaiv: Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly, 2025. 44 p.

ЗМІСТ

ВСТУП	27
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	34
1.1 Сутність понять «ідентичність», «професійна ідентичність»	34
1.1.1 Структурна організація професійної ідентичності фахівців педагогічної галузі.....	41
1.2 Феноменологія професійної деонтологічної ідентичності у психолого-педагогічному дискурсі	50
1.3 Компетентісно орієнтований підхід як основа становлення професійної ідентичності фахівця.....	55
1.3.1 Професійна компетентність у дискурсі професійної ідентичності	64
1.4 Професійно-деонтологічна ідентичність у структурі педагогічної професіограми	75
Висновки до розділу 1	98
РОЗДІЛ 2 ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	101
2.1 Стан та рівні сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.....	101
2.2 Критеріально-показникова база дослідження професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.....	125
2.3 Технології оцінювання рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.....	133
Висновки до розділу 2	180
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ	

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	182
3.1 Методика формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда зі структурно-функціональною дидактичною моделлю.....	182
3.2 Етапи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентісно орієнтованої вищої освіти.....	198
3.3 Моніторингове дослідження ефективності методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда ...	208
Висновки до розділу 3	214
ВИСНОВКИ	217
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	223
ДОДАТКИ.....	251

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

НП – навчальний план

ОК – освітній компонент

ОП – освітня програма

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний експеримент

ФЕ – формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність теми. Система освіти є рушійною силою суспільного прогресу, яка перетворює індивіда в активного учасника суспільства, надаючи йому необхідну базу знань, умінь та навичок, розумових інструментів, культурного спадку для особистісного розвитку та майбутнього України. Освіта є двигуном інновацій, технологічного прогресу та впливає на соціально-економічний розвиток держави.

У світлі постійних змін та викликів сьогодення, освітня система України потребує впровадження нових реформ, спрямованих на модернізацію освітнього процесу. Потреба у трансформації традиційної освітньої системи зумовлюється глобалізаційними та технологічними змінами у суспільстві, орієнтацією на світовий освітній простір, європейські цінності та гуманістичну модель соціального устрою. Ефективне проведення реформ в системі освіти виступає ключовим фактором забезпечення сталого розвитку України, формування її іміджу на світовій арені, зміцнення її конкурентоспроможності, національних інтересів.

Актуальність розв'язання поставлених завдань окреслено у нормативно-правових документах, серед них: Конституція України [59], Закони України «Про освіту» (2017) [142], «Про дошкільну освіту» (2001, 2024) [133; 134], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [143], «Про вищу освіту» (2014) [133], Розпорядження КМУ «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» (2022) [145], Накази МОН «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» за першим (бакалаврським) рівнем» (2020) [138], «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» за другим (магістерським) рівнем» (2021) [139], «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» за третім (освітньо-науковим) рівнем» (2023) [140] та інших.

Прагнення освітньої системи бути сумісною з прогресивним розвитком суспільства відображається у пошуку нових методологічних умов її перебудови,

однією з яких може виступати компетентнісний підхід до результатів освіти, який є відповіддю на нові вимоги економіки постіндустріального суспільства. Він ґрунтується на міждисциплінарних та інтегрованих вимогах та передбачає зміщення акценту зі змісту до результатів, зі знань до всебічного розвитку особистості. Компетентнісно орієнтований підхід є фундаментальною основою змісту сучасної освіти та спрямовується на розвиток широкого спектру компетентностей.

Стандарти вищої освіти для спеціальності 016 «Спеціальна освіта» визначають, що інтегральна компетентність здобувачів передбачає їх здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми (на першому (бакалаврському) рівні), задачі дослідницького та інноваційного характеру (на другому (магістерському) рівні) [138; 139]. Реалізація даних завдань базується на усвідомленні нормативних вимог професії, сформованості базових морально-етичних цінностей, особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки, вмінь будувати ділове спілкування та онлайн-спілкування, дотримуючись етичних стандартів та професійної етики, знаходити рішення в нестандартних морально-етичних ситуаціях, що виникають в освітньому просторі.

Професійна діяльність вчителя-логопеда є регламентованою на етично-правових засадах, оскільки здійснюється у сфері безпосередньої допомоги дитині та передбачає високий рівень відповідальності за наслідки професійних рішень. Така специфіка професії зумовлює підвищені вимоги до особистісно-професійних характеристик її представників та визначає необхідність розвитку відповідних професійних орієнтирів.

У процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти формується розуміння майбутніми вчителями-логопедами власної професійної місії, професійного образу та ролі у сучасній інноваційній логопедичній практиці, що у взаємозв'язку з оволодінням теоретичними знаннями та практичними вміннями, закладає підґрунтя становлення їхньої професійної деонтологічної культури та ідентичності. Вона заснована на принципах етики і моралі та є

однією з ключових складових педагогічної діяльності, етичної поведінки, етичної самосвідомості та найважливішим компонентом у формуванні стійкої цілісної структури особистості вчителя-логопеда.

Попри значну увагу науковців до проблем ефективної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, залишається невирішеним питання формування їх професійної деонтологічної ідентичності в сучасних умовах, що й зумовило вибір теми дисертації: **«Формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти»**.

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

Робота виконується згідно з планом наукових досліджень кафедри педагогіки, дошкільної і спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара «Безбар'єрність в освіті як умова забезпечення мобільності учасників освітнього процесу» (Державний реєстраційний номер: 0122U001781) та «Диверсифікація моделей професійної підготовки спеціалістів дошкільної та спеціальної освіти у контексті сучасних цивілізаційних викликів» (Державний реєстраційний номер: 0125U002377). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради (протокол №3 від 23 листопада 2023 року).

Мета дослідження: полягає у визначенні, науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми формування професійної деонтологічної ідентичності у психолого-педагогічній літературі, розкрити зміст і уточнити сутність ключових понять дослідження.

2. Розробити критеріально-показникову базу та схарактеризувати рівні сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти.

3. Провести моніторинг рівнів сформованості професійної деонтологічної

ідентичності майбутнього вчителя-логопеда та виокремити особливості її формування у здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

4. Розробити та апробувати методику формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити її складові.

Об'єкт дослідження – професійна деонтологічна ідентичність майбутнього вчителя-логопеда.

Предмет дослідження – методика формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: концептуальний аналіз наукової літератури (з метою оцінки та систематизації психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження), синтез та порівняння (з метою створення єдиного теоретичного фреймворку (як каркасу для організації та структурування різних аспектів дослідження), теоретичне моделювання (з метою визначення та врахування взаємозв'язків між основними компонентами), узагальнення та систематизація (з метою реалізації систематизованого підходу до розуміння проблеми дослідження) тощо; емпіричні: психолого-педагогічне спостереження (з метою отримання об'єктивної інформації та визначення ключових напрямків вирішення проблеми), анкетування, опитування, інтерв'ювання (з метою визначення ціннісних орієнтацій, етичних переконань та інших деонтологічних компонентів), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний); статистичні: методи обробки даних, графічне відображення результатів, кількісний і якісний аналіз, критичні точки розподілу Стьюдента (t-критерій Стьюдента) для визначення достовірності розбіжностей у групах.

Наукова новизна одержаних результатів:

– вперше науково обґрунтовано та визначено зміст феномену «професійна деонтологічна ідентичність вчителя-логопеда», розроблено та впроваджено

методику формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти на основі сучасних вимог до здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти; визначено структуру, критерії, показники та рівні сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда; обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів;

– уточнено дефініції понять «ідентичність», «професійна ідентичність», «деонтологія», «педагогічна деонтологія», «професійна компетентність», «компетентнісний підхід», «професіограма», вимоги до фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів, складові професіограми вчителя-логопеда з урахуванням деонтологічних аспектів його професійної діяльності;

– подальшого розвитку набуло визначення особливостей формування складових професійної ідентичності вчителя-логопеда.

Практичне значення одержаних результатів. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки та вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів-логопедів, а також:

– в навчальних цілях: розроблена методика може бути використана для формування деонтологічних складових професійної ідентичності вчителя-логопеда під час проведення курсів підвищення кваліфікації;

– в наукових цілях: отримані результати можуть слугувати фундаментом для розв'язання актуальних наукових та теоретико-практичних проблем підготовки фахівців-логопедів у закладах вищої освіти;

– в практичних цілях: матеріали дослідження можуть бути впроваджені в циклах професійних освітніх компонентів (далі – ОК) та спецкурсах вибіркового ОК за освітньо-професійними програмами зі спеціалізації «Логопедія»; практичні матеріали дослідження можуть застосовуватись з метою оптимізації освітнього процесу, підвищення якості професійної підготовки, формування професійної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів та логопедів-практиків.

Результати впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, що

підтверджено відповідними документами: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (довідка впровадження №01-12/406 від 21.05.2026); Чорноморський національний університет імені Петра Могили (акт впровадження №03/351-08 від 03.06.2026); Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (акт впровадження №87-904-118 від 05.06.2026).

Особистий внесок здобувача полягає у теоретико-практичному розв'язанні проблеми формування професійної деонтологічної ідентичності у майбутніх вчителів-логопедів, презентації методики із перевіркою її результативності. Внесок здобувача у роботах, написаних у співавторстві, полягає в аналізі наукових підходів до проблеми професійної ідентичності, виокремленні сутнісних характеристик професійної деонтологічної ідентичності [161], визначенні структури професійної деонтологічної ідентичності та змістового наповнення компонентів [164], обґрунтуванні ролі цифрової компетентності як показника професійної ідентичності вчителя-логопеда в умовах сучасних освітніх викликів [165], визначенні педагогічних умов формування та характеристиці рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності [163], розробці поетапного підходу до формування професійної деонтологічної ідентичності [166].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дисертаційного дослідження висвітлювалися у виступах та доповідях на науково-практичних заходах міжнародного рівня: «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи» (Запоріжжя, 2023), «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2024), «Бізнес-моделі для сталого розвитку: виклики та цифрова трансформація» (Харків, 2024), «Педагогічний менеджмент у закладі освіти як інструмент підвищення ефективності та якості освітнього процесу» (Харків, 2025), «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи (Запоріжжя, 2025)»; всеукраїнського рівня: «Формування професійної

компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект» (Харків, 2023), «Могилянські читання – 2024: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» (Миколаїв, 2024), «Актуальні питання фізіології, патології та організації медичного забезпечення дітей шкільного віку та підлітків» (Харків, 2025), «Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії» (Харків, 2025), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (Запоріжжя, 2026).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 17 публікаціях, з яких: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 розділ у колективній міжнародній монографії, 1 монографія, 10 публікацій апробаційного характеру, з них: одноосібних – 3, у співавторстві із науковим керівником – 7.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг становить 280 сторінок. Основний зміст викладено на 199 сторінках. Робота містить 25 таблиць, 7 рисунків, 6 діаграм, 255 джерел.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Сутність понять «ідентичність», «професійна ідентичність»

Дослідження професійної ідентичності привертає наукову увагу багатьох українських вчених, у роботах яких розкриваються умови та чинники розвитку професійної ідентичності (К. Тороп (2008) [198], О. Іщук (2013) [43], І. Наумова (2014) [107] та ін.); психологічні аспекти становлення професійної ідентичності вчителів / майбутніх педагогів (М. Павлюк (2010) [119], О. Кочкурова (2011) [66], І. Мельник (2021) [99], О. Костюніна (2024) [65] та інші), фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (Ж. Кондратюк (2025) [58] та ін.); формування та розвиток професійної ідентичності спеціалістів педагогічного профілю (А. Лукіяничук (2010) [80], О. Куліш (2014) [74], О. Романишина (2016) [156], В. Дундюк (2017) [31], В. Падерно (2017) [120], Н. Коваленко (2021) [54] та ін.) тощо.

Проблема формування професійної ідентичності здобувачів педагогічних спеціальностей зумовлена глибинними трансформаціями, які відбуваються в системі освіти та суспільстві загалом. Сучасна педагогічна діяльність потребує усвідомленої професійної позиції фахівця, стійких ціннісних орієнтацій і здатності приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності. Професійна ідентичність, як можливість ототожнення із прогресивними представниками професійної спільноти, виступає системоутворювальним чинником становлення компетентного, відповідального та конкурентоспроможного педагога. Особливої значущості дана проблема набуває у контексті підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема вчителів-логопедів, професійна діяльність яких належить до емоційно напружених і соціально важливих, адже пов'язана з постійною взаємодією з вразливими категоріями дітей, тривалим очікуванням

результатів корекційно-розвиткової роботи, необхідністю емоційної саморегуляції, емпатійної включеності тощо. Це зумовлює підвищені вимоги до особистісно-професійної стійкості фахівця, яка безпосередньо пов'язана зі сформованістю його професійної ідентичності.

У зарубіжних джерелах, працях В. Блума (Bloom), Дж. Пері (Perry), Ч. Тейлора (Taylor) та ін. представлено особистісний аспект ідентичності, який пов'язаний з уявленнями людини про те, ким вона є та як визначає для себе найбільш значуще [222; 245; 253]. Роботи М. Хог (Hogg), Д. Абрамс (Abrams), Р. Дженкінс (Jenkins) та ін. розкривають соціальний аспект ідентичності, котрий акцентує увагу на взаємодії, соціальних відносинах, ролях і взаємному визначенні «Я» та «Іншого» [235; 236].

Доцільно розпочати теоретичний аналіз професійної ідентичності вчителя-логопеда з уточнення змісту понять «ідентичність», «ідентифікація», «професійна ідентичність» та визначення місця останньої у структурі ідентичності особистості.

Поняття «ідентичність», за Етимологічним словником української мови (за ред. О. Мельничука), походить з французького «identique», утвореного з латинського *identicus*, що означає «*identicus* – тотожний; *facio* – роблю» [33, с. 289].

За даними словника Merriam-Webster, поняття «*identity*» та «*identify*» у англійській літературі зафіксовані у 1545 та 1746 роках відповідно [220; 221].

Дослідниця О. Заверуха, розглядаючи історичний ракурс категорії «ідентичність» у психології, зазначає, що дослідження даного феномену розпочав у 1890 році У. Джеймс (James) [38, с. 90]. На цьому етапі «ідентичність» не розглядалась як окремий феномен, проте науковець окреслив «самість» (*self*) як цілісне утворення, що формується у єдності особистісного та соціального «Я».

Психологічне осмислення окреслених понять розпочинається з робіт З. Фрейда (Freud), який уперше розглянув ідею ідентифікації як механізму психічного захисту, що відіграє велику роль у формуванні особистості. Вчена Л. Курганська зазначає, що З. Фрейд «ніколи не давав прямого означення чи

інтерпретації вживаної ним лексеми «ідентичність», з контексту стає зрозуміло, що говорить він саме про зміст поняття, сформульованого пізніше Е. Еріксоном» [76, с. 178].

Із працями Е. Еріксона пов'язують поширення поняття «ідентичність» у науковому обігу.

Науковець О. Краєва окреслює зміст ідентичності за Е. Еріксоном (Erikson) як «відчуття внутрішньої послідовності, константності «самості» в потоці постійних тимчасових змін, метаморфоз особистісного розвитку» [69, с. 154].

Схожу наукову думку висвітлює професор Н. Підбуцька, яка підкреслює, що ідентичність характеризує «те, що залишається постійним, незважаючи на усі зміни і розвиток людини упродовж життя» [126, с. 188]. Взагалі у психології, як підкреслює вчена, ідентичність доцільно розглядати як результат процесів соціалізації, інтеграції, ідентифікації, під час яких особистість сприймає та усвідомлює себе носієм певного елемента (ознаки чи риси) об'єкта з певним статусом.

Отже, Е. Еріксонові належить популяризація концепції психосоціальної ідентичності як цілісного відчуття власного «Я», що формується через ранні взаємини зі значимими іншими та синтезує почуття, процеси і структури «Я» в єдине ціле, взаємодіючи із соціальним середовищем.

Паралельно з Е. Еріксоном дослідник Е. Фромм (Fromm) розвивав гуманістичний підхід до ідентичності, акцентуючи на соціальних, екзистенційних та внутрішніх аспектах формування особистості. Як зазначають Л. Романишина, О. Романишина та ін. «Е. Фромм підкреслював, що ідентичність з'являється у процесі розвитку людини й означає почуття належності до цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури» [155, с. 208].

Складність феномену ідентичності описав Ф. Глісон (Gleason), який зауважив, що попри те, що кожен знає, як правильно використовувати дане поняття у повсякденному дискурсі, досить важко дати коротке та влучне

визначення, яке б охопило весь спектр сучасних значень [232].

Семантичне наповнення терміну «ідентичність» представляється в кількох значеннях, залежно від сфери його застосування (філософія, психологія, соціологія, історія, політологія, культура, педагогіка тощо).

У загальному значенні «ідентичність» розглядається як: 1) рівнозначність, однаковість (Словник іншомовних слів (за ред. О. Мельничука)) [101, с. 319]; 2) осмислене ототожнення себе з іншим об'єктом чи суб'єктами в цілому (Літературознавча енциклопедія (за ред. Ю. Коваліва)) [55, с. 402]; 3) термін, що у повсякденному, науковому та філософському мовленні означає (букв.) – те саме (Філософський енциклопедичний словник (за ред. В. Шинкарука)) [216, с. 233].

Досліджуючи проблему ідентичності в аналітичній філософії, О. Оліфер (2024), зазначає, що дане поняття постає як «(1) тотожність – однаковість та (2) як відмінність від інших, яка робить річ унікальною, неповторною, визначає її сутність» [113, с. 36].

Дослідник Дж. Фірон (Fearon), розглядаючи ідентичність у філософському сенсі зазначає, що дане поняття розуміється як сукупність суттєвих характеристик людини, зміна яких означала б втрату її самототожності [231, с. 12]. При цьому вчений підкреслює, що ідентичність охоплює не випадкові чи мінливі риси, а ті властивості, що є визначальними для того, ким є особа.

Академік П. Саух зауважує, що ідентичність – це «не властивість, притаманна людині від народження, а процесуальність і свобода індивідуального вибору», вчений надає їй характерних рис – динамічність, множинність та контекстуальність [176, с. 5].

За Філософським енциклопедичним словником (за ред. В. Шинкарука) «дію встановлення ідентичності називають ідентифікацією». У словнику зазначається, що існує багато різновидів ідентифікації, в залежності від того, що, кого або як ідентифікують [216, с. 233].

Вчений М. Єгупов, розглядаючи поняття «ідентифікація» як сукупність

процесів і механізмів, які ведуть до досягнення стану самототожнення (ідентичності), визначає три ключові сфери, які воно охоплює: 1) об'єднання суб'єктом себе з іншими (індивідом, групою), включення і прийняття норм, цінностей, зразків як власних; 2) бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе, наділення її своїми рисами, бажаннями тощо; 3) усвідомлення себе на місці іншої людини, занурення, перенесення тощо [36, с. 17].

Таким чином, із загального погляду філософії, поняття «ідентичність» відображає сталість, неперервність і самототожність об'єкта або суб'єкта в часі та просторі, попри можливі зміни, що становить основу для розуміння особистості, буття, моральної відповідальності та самосвідомості.

Академіки О. Рафальський, Я. Калакура та ін. зазначають, що в західній психології поняття «ідентичність», зазвичай, співвідносять з поняттями «Я-концепція» і «образ Я», а українська психологія розглядає дане поняття «як самопізнання і самовідношення, самість і «образ Я», самовизначення і соціалізацію особи» [153, с. 44].

Науковці (Г. Балл, В. Зливков, С. Копилов, Л. Курганська та ін.) зазначають, що підвищений інтерес до дослідження проблеми ідентичності за останні роки, виокремив окремий науковий напрямок – психологія ідентичності [4, с. 14]. З точки зору психології, як зазначає О. Оліфер (2022), поняття «ідентичність» розглядають як «відчуття себе незмінним суб'єктом думок у потоці свідомості та як ототожнення з соціальними ролями» [112, с. 266].

Професор Т. Яблонська підкреслює, що поняття «ідентичність» є складним та багатовимірним феноменом, який можна пояснити крізь призму чотирьох психологічних напрямків, кожен із яких дозволяє висвітлити специфічні механізми її становлення та функціонування: 1) особистісно-орієнтований зріз (висвітлює персональну ідентичність); 2) в рамках соціально-психологічної проблематики (фокусується на соціальних детермінантах становлення); 3) в контексті теорій вікових криз розвитку (як специфічний феномен юності); 4) психоаналітичні дослідження (ідентичність як глибинний феномен)

[219, с. 379].

Отже, в наукових дослідженнях з психології «ідентичність» розглядається як стале усвідомлення власного «Я» у динамічних, змінних умовах, результат ідентифікації (як наслідування значущим об'єктам), під час якого формується і узгоджується уявлення про себе, свої риси, позиції тощо.

За Словником педагогічних та психологічних термінів (за ред. Н. Несторук), «ідентифікація» пояснюється у двох напрямках: 1) як спосіб пізнання іншого на основі спроб поставити себе на його місце; 2) соціально-психологічний процес прирівнювання себе до певної людини, соціальної групи, спільноти, під час якого особистість оволодіває різною діяльністю, набуває певного статусу, засвоює норми і цінності [185, с. 117].

Українська вчена Х. Сайко (2017) розглядає «ідентифікацію» як умову успішної емпатії, в основі якої лежить гнучкість та рухливість емоцій, що проявляється в умінні зрозуміти іншу людину, її переживання, відчуття, поставити себе на її місце [174, с. 102].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури та словникових джерел, дозволили зробити узагальнення про те, що «ідентичність» – це усвідомлення власної приналежності до соціальних, особистісних, професійних, культурних, національних та інших ролей, систем, спільнот тощо, результат «ідентифікації» – встановлення, визначення, розпізнання своїх рис, характеристик, приналежності.

Ідентичність формується в процесі множинних ідентифікацій, які охоплюють різні сфери людського життя. У психолого-педагогічній літературі виокремлюються: соціальна (усвідомлення себе як частини соціуму, спільноти тощо); особистісна (усвідомлення та сприйняття себе, своїх рис, характеристик тощо); професійна (усвідомлення своєї приналежності до професії, прийняття її цінностей як особистісних); гендерна (усвідомлення своєї статевої приналежності); етнічна ідентичність (усвідомлення себе частиною етнічної групи, визнання спільних культурних аспектів) тощо.

У контексті нашого дослідження ми акцентуємо увагу на професійній

ідентичності, надаючи їй ключового значення в успішній соціалізації особистості через включення у професійну діяльність.

У Словнику-довіднику (за ред. В. Синявського) «професійна ідентифікація» визначається як ототожнення працівника зі специфікою виконання діяльності і перенесення набутих професійних рис на інші сфери [190, с. 78]; «професійна самоідентифікація» – самостійне зіставлення власних здібностей, можливостей і професійних вимог [191, с. 79].

Професійна ідентичність, на думку К. Тороп (2011), забезпечує єдність особистості з професійною групою, діяльністю та зумовлює наслідування ним професійних норм [199, с. 253].

Науковець Дж. Сакс (Sachs) зазначає, що «професійна ідентичність вчителя є основою педагогічної професії. Вона створює рамки, у межах яких учителі формують власні уявлення про те, «як бути», «як діяти» та «як розуміти» свою роботу та своє місце в суспільстві» [251, с. 15]. Вчена підкреслює, що ідентичність вчителя не є чимось сталим і нав'язаним, а навпаки, вона формується через досвід та осмислення цього досвіду.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначаємо професійну ідентичність як усвідомлення та прийняття власної належності до професії, що відображається у цілісному уявленні про власний професійний образ, рівень компетентності, роль у професійній спільноті та перспективи розвитку в умовах змінної професійної практики.

Професійно-педагогічна ідентичність, в загальному контексті, розглядається нами як внутрішнє прийняття власної педагогічної місії, що виявляється у прагненні відповідати високим моральним стандартам професії, бути взірцем загальнолюдських та професійних якостей, готовності до співпраці в професійному середовищі та відповідальному ставленні до власних педагогічних рішень.

Професійно-педагогічна ідентичність вчителя-логопеда узагальнюється нами як професійне усвідомлення себе фахівцем, який працює з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку за свідомої педагогічної етичної позиції,

усвідомлення себе членом професійної спільноти через прийняття специфіки логокорекційної діяльності, її цілей, цінностей і меж професійної відповідальності.

1.1.1 Структурна організація професійної ідентичності фахівців педагогічної галузі

Структура професійної ідентичності у науковому полі представлена різноаспектно, залежно від мети дослідження, професійної діяльності, культурно-соціального контексту, який лежить в основі узагальнення тощо.

Як зазначає О. Савіцька, «структура професійної ідентичності зазвичай пов'язується зі специфікою професії» [167, с. 111]. Кожна професійна галузь має притаманні лише їй ознаки, характеристики, які визначають її зміст, напрямки, цінності та ін., які відображаються у внутрішньому світі, поглядах, установках, професійній поведінці її представників. Унікальність професійної ідентичності зумовлює різноманіття підходів до визначення її структури, адже дослідники акцентують увагу на різних аспектах її прояву в конкретних сферах.

Вчена О. Макарова вбачає найбільш поширеною трьохкомпонентну концепцію структури професійної ідентичності, наголошуючи, що її «в Я-концепції часто визначають як сукупність установок на себе, а саме: когнітивний, емоційний та поведінковий компонент» [90, с. 79].

Водночас у наукових дослідженнях спостерігається варіативність підходів до виокремлення та наповнення структурних компонентів професійної ідентичності, що зумовлює доцільність їх подальшого аналізу. Розглянемо їх (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура професійної ідентичності

Категорія фахівців/Автор	Структурні компоненти
Майбутні фахівці із соціальної роботи (В. Корнещук)	когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, проєктно-поведінковий, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний [63, с. 17]

Продовження таблиці 1.1

Майбутні вчителі (Н. Коваленко)	когнітивний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-діяльнісний компоненти [53, с. 193]
Майбутні вчителі (А. Лукіяничук)	комунікативний, емпатійний та емоційно вольовий компоненти [81, с. 373]
Майбутні вчителі гуманітарних дисциплін (В. Падерно)	Когнітивно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, оцінно-регулятивний компоненти [121, с. 74]
Майбутні вчителі початкової школи (І. Мельник)	Когнітивний (Я-образ), афективний (Я-ставлення) і конативний (Я-поведінка) [99, с. 3]

Аналіз поданих у таблиці підходів до структурування професійної ідентичності засвідчує, що, попри різноманіття авторських інтерпретацій та термінологічних акцентів, у більшості з них чітко простежується опора на класичну трьохкомпонентну модель. Представлені в таблиці підходи можна розглядати як варіації напряму внутрішньо-особистісного аналізу професійної ідентичності, у межах якого увага зосереджується на психологічних механізмах усвідомлення себе в професії, ставленні до професійної ролі та готовності до її реалізації в поведінці та діяльності. Проілюструємо прикладами як розшифровують структурні компоненти професійної ідентичності зазначені вчені.

Так, структуру професійної ідентичності майбутніх вчителів початкової школи, дослідниця І. Мельник, вбачає в єдності трьох компонентів:

- 1) когнітивний (Я-образ) – професійний Я-образ, себе як професіонала, професійні еталони;
- 2) афективний (Я-ставлення) – професійна самооцінка, прийняття себе як фахівця;
- 3) конативний (Я-поведінка) – ідентифікація з професійною роллю, образом «ідеального вчителя» [99, с. 75].

В. Падерно, в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, представляє наступні складові: когнітивно-діяльнісний

(система знань, умінь, навичок, міра професійної компетентності та ін.), мотиваційно-ціннісний (зацікавленість в успішності виконання професійної діяльності, бажання реалізуватись в ній, активна самоосвіта та ін.), оцінно-регулятивний компоненти (оцінка і корекція власної професійної діяльності та дій інших) [121, с. 74].

Інший погляд на структуру професійної ідентичності педагога висвітлює К. Тороп (2008), «в залежності від сформованості ціннісних орієнтувань особистості, образу Я в професії», дослідниця визначає складовими елементами професійне самопізнання, самоствавлення та саморегуляцію [200, с. 296].

Поряд із дослідженнями, спрямованими на аналіз структури професійної ідентичності в умовах відносної стабільності, у науковому дискурсі виокремився окремий напрям, у межах якого зазначена проблематика розглядається крізь призму глобальних соціальних викликів. Зокрема, дослідники Т. Головатенко, Т. Даценко та ін. зосереджують увагу на формуванні професійної ідентичності травма-інформованого вчителя в умовах війни, коли «професійна ідентичність учителя набуває нових змістових вимірів і трансформується у відповідь на глибокі соціальні та психоемоційні зміни в суспільстві» [20, с. 179]. Розроблена вченими п'ятикомпонентна структура включає: уявлення про себе; переконання та цінності; емоційну свідомість; мотивацію та цілі; дії та рефлексію [20, с. 178].

Отже, структура професійної ідентичності педагогічних працівників є складним феноменом, який постійно піддається динамічним змінам та залежить від особистісних факторів (мотиви, цінності, переконання), міжособистісних відносин у професійних спільнотах, соціального визнання, культурного контексту тощо.

На основі аналізу літератури представляємо узагальнену структуру професійної ідентичності педагога, розширюючи уявлення про класичну трьохкомпонентну модель.

Перший компонент – когнітивний, відображає систему знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, прийняття обґрунтованих фахових педагогічних рішень та ототожнення себе з

прогресивними новаторами професійної спільноти та носіями передового педагогічного досвіду. Дослідник Д. Макух (2024) вбачає в когнітивному складнику професійної ідентичності основну опору професійної самосвідомості, підкреслюючи, що він «сприяє продуктивному засвоєнню професійних знань, розумінню професійних цілей та завдань, вибору методів організації праці» [93, с. 171].

Другий компонент, який в класичному варіанті розглядається як емоційний, ми розділяємо на декілька складових:

– мотиваційно-ціннісний компонент, відображає потреби, мотиви, цінності, які визначають ставлення фахівця до професійних дій та діяльності загалом. Як зазначають Л. Новик, Т. Мазур та ін., «професійна ідентичність не може розглядатися окремо від особистісного розвитку, зокрема без урахування мотиваційної спрямованості» [110, с. 85]. Без внутрішньої мотивації та прийняття професійних цінностей особистість не відчуватиме задоволеність від професійної діяльності, її рішення будуть поверховими, елементарні професійні труднощі відчуватимуться загострено, прагнення до професійного розвитку та вдосконалення – мінімізуються.

– емоційно-рефлексивний компонент відображає емоційне ставлення до професійної діяльності, усвідомлення особистих відчуттів у межах обраної професії, здатність відновлювати внутрішній ресурс через усвідомлення своєї діяльності, проявляти емоційну стабільність, стресостійкість тощо.

Третім компонентом є діяльнісно-практичний, який відображає готовність і здатність особистості до практичної реалізації професійної діяльності. Враховуючи специфіку педагогічної сфери, ми розширюємо змістове наповнення даного компоненту, наступними складовими:

– соціально-комунікативний компонент відображає готовність і здатність до ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, відсутність бар'єрів у спілкуванні, відкритість, дотримання норм культури мовлення тощо. Професійна педагогічна діяльність реалізується в процесі міжособистісної взаємодії, комунікації, а педагог при цьому виступає провідним ведучим

комунікатором, наставником, модератором тощо.

– соціально-рольовий відображає всю багатofункціональність професії, усвідомлення різних професійних педагогічних позицій (наставник, лідер, посередник, вчитель), включає розуміння меж власної ролі в освітньому процесі та вміння успішно її виконувати, пристосовуватися до різноманітних ситуацій.

Отже, трьохкомпонентна структура професійної-педагогічної ідентичності відображає її як цілісний феномен, у якому поєднуються знання про професію, емоційно-ціннісне ставлення до неї та способи її практичного здійснення. Взаємозв'язок і змістове наповнення компонентів трьохкомпонентної структури подано на рис. 1.1.



Рис. 1.1 – Структура професійної ідентичності педагогічних працівників

Конкретизуємо зміст даних компонентів у професійній діяльності вчителя-логопеда.

Таблиця 1.2

Компоненти структури професійної ідентичності вчителя-логопеда

Структурний компонент	Зміст
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ володіння необхідними теоретичними знаннями (з педагогіки (загальної, вікової, спеціальної, логодидактики тощо), психології (загальної, вікової, спеціальної, логопсихології тощо), мовознавства, медико-біологічних наук тощо); ▪ розуміння правових, етичних норм, педагогічних професійних основ; ▪ сформовані уявлення про професійну роль учителя-логопеда та вимоги до неї, усвідомлення змісту, цілей і меж власної професійної діяльності; ▪ готовність до поглиблення знань, відкрита позиція до навчання; ▪ критична оцінка власних знань та прогалін
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ прагнення допомогти дітям з порушенням мовлення; ▪ стабільна внутрішня мотивація до професійної діяльності; ▪ повага до особистості усіх учасників освітнього процесу; ▪ наявність професійних цінностей, переконань, позитивного ставлення до професії; ▪ відданість справі, зокрема у складних умовах; ▪ здатність надихати інших
Емоційно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ емоційне ставлення вчителя-логопеда до професії, до себе як фахівця в професії та учасників логокорекційного процесу; ▪ здатність контролювати власний емоційний стан; ▪ здатність розпізнавати емоції та почуття інших учасників; ▪ відчуття задоволеності від професійної діяльності; ▪ внутрішня стійкість у різних педагогічних ситуаціях
Діяльнісно-практичний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ володіння необхідними професійними вміннями та навичками, вміння застосувати їх за потребою; ▪ вміння застосовувати різноманітні методи та прийоми логопедичного впливу відповідно до індивідуальних особливостей дітей з ТПМ; ▪ здатність швидко та ефективно приймати професійні рішення, реагувати на зміни; ▪ прагнення опанувати нові методи, прийоми та форми роботи; ▪ постійне вдосконалення професійних вмінь
Соціально-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ вміння ефективно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу; ▪ вміння аргументовано відстоювати власну думку, дотримуватись норм та культури спілкування, зокрема й при онлайн-взаємодії; ▪ вміння підтримувати партнерські, дружні стосунки з іншими; ▪ здатність конструктивно вирішувати конфлікти
Соціально-рольовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ виконання всіх професійних обов'язків; ▪ прийняття відповідальності за якість своєї роботи; ▪ здатність виконувати функції вчителя-логопеда, консультанта, члена мультидисциплінарної команди тощо; ▪ дотримання професійного іміджу та репутації; ▪ прийняття професійного статусу, обов'язків, прав

На думку О. Радзімовської (2012), сформована професійна ідентичність

допомагає педагогу «свідомо керувати своїм професійним становленням, обирати особистісно-цінну лінію власного професійного розвитку, надає цьому процесу цілісності та системності, сприяє удосконаленню педагогічної взаємодії, в цілому, та в системі «учитель-учень», зокрема» [151].

Водночас відсутність або слабка структура професійної ідентичності може призводити до кризових явищ, проявів професійного сумніву, зниження мотивації та ефективності педагогічної діяльності.

За твердженням науковців (Т. Морозовська, Т. Шахрай та ін.) має місце криза професійної ідентичності, якщо мета, цінності та переконання фахівця перестають відповідати вимогам соціуму, що змінюється [105, с. 147], а внутрішня структура професійної ідентичності не узгоджується з суспільними трансформаціями.

Як зауважує професор І. Мельничук, почуття досягнення ідентичності послаблюється, коли «мета, цінності і переконання втрачають свою життєздатність і вже не відповідають вимогам життя, що змінилося» [100, с. 93]. Вчена підкреслює, якщо людина намагається врахувати ці зміни, її ідентичність адаптується до нових умов, а якщо в структурі ідентичності починає домінувати «механізм психологічного захисту» і людина починає ігнорувати зміни, то виникає криза ідентичності.

Вчена О. Столярчук обґрунтовує доцільність використання поняття «криза професійної ідентифікації» й підкреслює більшу коректність порівняно з формулюванням «криза професійної ідентичності», оскільки проблемні прояви виникають безпосередньо на етапі формування цього феномену, що в науковому дискурсі позначається категорією «ідентифікація» [195, с. 37].

У теоретичному вимірі криза професійної ідентифікації постає як форма загострення внутрішніх суперечностей, що виникають у процесі професійного розвитку.

Вчена Т. Шахрай зазначає, що суперечності в освіті, які призводять до зміни професійної самосвідомості, можна умовно поділити на дві групи – соціально-педагогічні та організаційно-педагогічні. Перші виражають

розбіжність між суспільними очікуваннями щодо цілісного образу сучасного фахівця-професіонала та реальними можливостями педагогічної системи забезпечити відповідну якість освіти в умовах загальної кризи. Другі виникають у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів і пов'язані з переорієнтацією освітнього процесу з домінування діяльності викладача на активну пізнавальну та професійно спрямовану діяльність студента [213].

Отже, кризу професійної ідентичності педагога зумовлюють наступні ключові суперечності:

- між уявленням педагога про професію за реальної педагогічної практики;
- між особистісними цінностями педагога та ціннісними орієнтирами сучасного освітнього середовища;
- між очікуванням професійної самореалізації та реальним досвідом професійного життя;
- між прагненням до сталої професійної ідентичності та необхідністю професійного оновлення в умовах соціальних змін.

Дослідниця С. Лукомська, проявами кризи професійної ідентичності, вважає те, що «фахівці не співвідносять себе із жодною професійною групою, не прагнуть до самореалізації та намагаються уникнути відповідальності при виконанні професійних обов'язків» [83, с. 302].

Криза професійної ідентичності педагога не завжди має яскраво виражені деструктивні форми, а в першу чергу проявляється у зміні ставлення до професійної діяльності. До найперших її проявів належить відсутність інтересу до професійного розвитку, зниження мотивації до професійної активності та формальне ставлення до власних обов'язків. У цьому випадку професія перестає сприйматися педагогом як важлива складова власного життя і розвитку, а її виконання зумовлюється переважно зовнішніми чинниками: необхідністю матеріального забезпечення, соціальними очікуваннями або інституційними вимогами.

Дослідники О. Куліш (2022), І. Сірик та ін. зазначають, що конфліктні переживання, які виникли внаслідок професійних криз, можуть локалізуватись

на трьох рівнях: мотиваційному (втрата інтересу до навчання, роботи, втрата перспектив професійного розвитку тощо); пізнавальному (незадоволеність змістом і методами навчально-професійної діяльності); поведінковому (суперечності в міжособистісних стосунках, невдоволення соціально-професійним статусом тощо)» [75, с. 69].

Отже, криза професійної ідентифікації – це період порушення уявлень особистості про себе як суб'єкта професійної діяльності, що виникає внаслідок невідповідності між особистісними цінностями, професійними очікуваннями та реальними умовами професійної практики та супроводжується сумнівами щодо професійного вибору, ролі та сенсу професійної діяльності.

Подолання кризи професійної ідентичності педагога можливе лише за умови відновлення або формування внутрішнього сенсу професійної діяльності, а саме:

- усвідомлення значущості професії для самого себе, а не лише для соціуму чи освітньої системи;
- формування (поглиблення) зв'язку професійної діяльності з базовими цінностями, покликанням і образом майбутнього педагога;
- усвідомлення професії як простору самореалізації, розвитку та особистісного зростання.

Отже, криза професійної ідентичності педагога постає не лише як наслідок зовнішніх соціальних змін, але і як результат глибинної втрати внутрішнього сенсу професійної діяльності, що відображається у конкретних її аспектах, насамперед у взаємодії з учнями, колегами та батьками. У таких ситуаціях можуть проявлятися нестійкість моральних орієнтирів, невпевненість у власних рішеннях, формалізація професійних обов'язків та зниження якості комунікації. Саме тому наступний рівень аналізу професійної ідентичності доцільно присвятити її деонтологічному виміру, який визначає дотримання етичних норм і принципів професійної поведінки та формує базу довіри і взаєморозуміння у педагогічному середовищі.

1.2 Феноменологія професійної деонтологічної ідентичності у психолого-педагогічному дискурсі

Поняття «деонтологічна ідентичність» є похідною категорією, сформованою на перетині теорії деонтології та концепції ідентичності.

В зарубіжних джерелах відсутнє усталене визначення зазначеного феномену, проте в окремих працях (М-Ж. Потвен (Potvin), А. Пінілья (Pinilla), А. Парра (Parra) та ін.) [246; 247], ми можемо знайти деякі аспекти його застосування.

Так, Потвен (Potvin) розглядає деонтологічну ідентичність як проміжний рівень професійної етичної ідентичності фахівців сфери охорони здоров'я, вбачаючи її зміст у стійкому ставленні до етичних норм, які сприймаються фахівцем не лише як зовнішні вимоги, а також як орієнтири власної професійної поведінки. Проте, найвищим рівнем, на думку науковця, є рефлексивна деонтологічна ідентичність, яка створює ґрунт для формування повністю зрілої професійної ідентичності. Автор зазначає, що фахівці охорони здоров'я, які демонструють цю тенденцію професійної ідентичності, «мають відмінну здатність діяти етично в емоційно складних ситуаціях, навіть якщо вони спричиняють значний дискомфорт (наприклад, тривогу) або загрожують якомусь аспекту (вважається поверховим) їх самосприйняття (наприклад, образу «Я»)» [247, с. 159].

Автори (А. Пінілья (Pinilla), А. Парра (Parra) та ін.) вживають деонтологічну ідентичність для позначення усвідомленого професійного ставлення лікаря до пацієнта, родини та суспільства. Підкреслюючи, що «дана ідентичність гармонізує різноманітні професійні компетенції (ПК) для забезпечення догляду та уваги пацієнту та його родині» [246, с. 248].

Окремо в зарубіжній літературі вживаються семантично близькі поняття, деонтологічні схильності (deontological inclinations/evaluations), моральна ідентичність (moral identity) тощо.

Українські автори широко застосовують категорії, пов'язані з деонтологією, в їхніх дослідженнях розкриваються проблеми педагогічної

деонтології (М. Васильєва, О. Колишкін (2014), Л. Романишина, Н. Теличко, Л. Хоружа, Л. Чумак та ін.) [14; 56; 154; 204; 210], деонтологічної культури (Р. Вайнола, В. Кравцов, Н. Савінова, С. Хлестова та ін.) [13; 68; 158], деонтологічної підготовки (М. Берегова [6], Г. Полякова [130], С. Чупахіна [211] та ін.), різноманітні проблеми деонтології в контексті підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти (М. Берегова, О. Колишкін, В. Ляшко, Н. Савінова, І. Серєда, Н. Стельмах та інші) [88; 159; 179].

Однак поняття «деонтологічна ідентичність» практично не використовується та не представляється в теоретичному контенті вітчизняних джерел.

Недостатнє вивчення проблеми деонтологічної ідентичності в сучасних наукових дослідженнях зумовлює необхідність її розкриття в контексті професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема, фахівців спеціальної освіти.

Для концептуалізації феномену «деонтологічна ідентичність» у дослідженні пропонується послідовність розгляду: деонтологія → професійна (педагогічна) деонтологія → деонтологічна ідентичність, що дозволяє поступово показати, як моральні та етичні норми інтегруються у професійне «Я» особистості.

У процесі дослідження походження терміну «деонтологія» в словникових та наукових джерелах, уточнено, що вперше його ввів у науковий дискурс J. Bentham (Бентам) у 1826 році [157, с. 49]. У своїх дослідженнях вчений та правознавець розглядав її як науку про мораль. Саме слово «деонтологія» походить з грецької «δέοντος» як борг (належне, необхідне, обов'язок) і «λόγος» як вчення, тобто вчення про обов'язок [22, с. 86]. Спочатку дане поняття обмежувалось вузьким значенням, що стосувалось релігії, обов'язку перед Богом, общиною [186].

З плином часу термін почав вживатися для позначення моральності, сучасна його інтерпретація представляється для визначення належної поведінки особистості чи спеціаліста.

Спектр тлумачень «деонтології» є досить широким і залежить від галузі та сфери в якій вона застосовується. Тому в сучасних словниках «деонтологія» визначається як: 1) частина філософії, що вивчає моральний зв'язок (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus) [226]; 2) етика, яка визначає певні дії – добрими, інші – поганими з огляду на їх відповідність обов'язкам, принципам тощо (Філософський енциклопедичний словник (ред. В. Шинкарук)) [216, с. 149]; 3) розділ етики, який розкриває сферу належного та форми моральних вимог та їх співвідношення (Український педагогічний словник (за ред. С. Гончаренка)) [22, с. 86].

Розглянемо сутність «педагогічної деонтології».

За словником термінів і понять сучасної освіти (за ред. Л. Михайлової) педагогічна деонтологія представляється як наука, яка розробляє норми та правила поведінки педагогічного працівника [186, с. 39].

З точки зору правового аспекта, професорка В. Савіщенко зазначає, що професійна деонтологія є «складним утворенням, що містить різні галузі знань про морально-етичний обов'язок у професіях з високим ступенем моральної відповідальності» [168, с. 41]. До яких належить і професія вчителя, тому зміст педагогічної деонтології конкретизується вченою як «вчення про професійний обов'язок педагогів, моральну сутність і відповідальність професії, її соціальне призначення, етичні стандарти взаємодії педагога з учасниками освітнього процесу; корпоративні норми професійного середовища; позаслужбові морально-етичні канони життєдіяльності» [168, с. 42].

У роботах професорів Л. Романишиної, Н. Теличко та ін. педагогічна деонтологія водночас розглядається як вид професійної деонтології та як розділ педагогічної науки, що «становить собою узагальнену систему принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності» [154].

Вчені Н. Савінова та М. Берегова розкрили дефініцію «педагогічна деонтологія» як науку про нормативну поведінку педагога, його моральні та етичні норми, обов'язки та правила поведінки [159, с. 100].

Вчені З. Спринська та Н. Каут, визначають «деонтологію» як належне виконання логопедом своїх обов'язків (будування взаємин з дитиною з мовленнєвими порушеннями, її родичами, колегами), що ґрунтується на педагогічній етиці, естетиці, моральності [192, с. 20].

Отже, поняття «деонтологія» позначає розділ етики, що вивчає правила та обов'язки моральної, етичної, нормативної поведінки представників певної професійної спільноти. Відповідно «деонтологічна ідентичність» в загальному значенні – це усвідомлення власного морально-етичного «Я», стійкість власної етичної позиції у мінливих умовах професійної практики.

У своїх дослідженнях ми дотримуємось позиції, що деонтологічна ідентичність педагогічних працівників представляє собою окрему систему, яка об'єднує елементи морально-етичної самосвідомості професійної самоідентифікації педагога, що включає систему особистісних професійних цінностей, деонтологічних принципів, професійних етичних норм та правил, котрі утворюють внутрішній правовий, моральний, етичний, культуровідповідний, поведінковий та комунікативний кодекс зі здатністю до критичного мислення і прийняття рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях [164].

Професор М. Васильєва наголошує, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, використання деонтологічного аспекту зумовлюється «високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу» [14, с. 15]. Вчена підкреслює, що дотримання фахівцем професійного обов'язку є визначальним чинником від якого залежить майбутнє вихованців.

Вчені М. Супрун, Д. Супрун, А. Каплієнко та ін. однією з неодмінних умов успішної розбудови інклюзивної освіти виділяють «наявність професіоналів, які відповідають високим моральним стандартам» [45, с. 79].

Розглядаючи вчителя-логопеда як представника педагогічної галузі, яка за своєю природою є етично та морально регламентованою, ми виділяємо поняття деонтологічної ідентичності як ціннісно-сміслову ядро морально-етичної

професійної ідентичності.

У широкому значенні, поняття «професійна деонтологічна ідентичність» відображає усвідомлення та дотримання індивідом системи морально-етичних принципів, цінностей, обов'язків та переконань, які визначають його внутрішній морально-етичний образ.

Професійна ідентичність вчителя-логопеда набуває завершеності тоді, коли всі її компоненти насичуються деонтологічним змістом. Тобто кожен елемент структури професійної ідентичності вчителя-логопеда передбачає деонтологічну серцевину, котра наповнює його та зумовлює його цілісність.

Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент передбачає прийняття морально-етичних норм та цінностей як особистісно-значущих через усвідомлення значення обраної професії, внутрішню мотивацію діяти етично, поважати усіх учасників освітнього процесу, бути наставником та гарним прикладом для наслідування тощо. Як зазначає науковець О. Колишкін, дотримуватись деонтологічних вимог у корекційній педагогіці може «вчитель, який обрав свою професію за покликанням» [57, с. 431].

Насичення структурних елементів професійної ідентичності вчителя-логопеда деонтологічним змістом проілюструємо в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Деонтологічний стандарт професійної ідентичності вчителя-логопеда

Структурний компонент	Деонтологічна серцевина
Мотиваційно-ціннісний	внутрішня мотивація діяти етично, поважати усіх учасників освітнього процесу, бути наставником та гарним прикладом для наслідування
Когнітивний	усвідомлення значення (в тому числі й етико-морального) обраної професії, важливості дотримання педагогічної етики та норм у професійній діяльності; знання етичних положень, кодексів, правил взаємодії в освітньому просторі
Діяльнісно-практичний	дотримання морально-етичних норм та правил поведінки у професійній діяльності, в тому числі й в складних педагогічних ситуаціях; готовність діяти з позиції довіри, етики, моральності, порядності у професійній та інших видах діяльності; прагнення до подальшого вдосконалення себе та моральності своїх дій

Продовження таблиці 1.3

Соціально-комунікативний	дотримання культури мовлення, нормативності вимови, емоційної стабільності, в тому числі й в стресових або конфліктних ситуаціях; підтримка позитивного, морально безпечного освітнього середовища
Емоційно-рефлексивний	стійке позитивне ставлення до професії, інших учасників освітнього процесу та себе у професії; усвідомлення етичності прийнятих рішень та власних професійних дій, аналіз власної поведінки, моральна відповідальність за свою професійну діяльність; моральна самооцінка; розвинена емпатія
Соціально-рольовий	дотримання власної морально-етичної позиції; відповідність між особистісними та соціальними цінностями

Отже, професійна деонтологічна ідентичність виступає своєрідним стандартизованим виміром фахової деонтологічної культури та компетентності вчителя-логопеда у професійних реаліях. Водночас, вона є ключовою складовою професійного зростання та визначається як усвідомлений внутрішній мотив у дотриманні етичних норм, принципів та цінностей у професії, в загальному значенні – це особистісне прагнення дотримуватись морально-етичних норм у професійній практиці, самосвідомості, перенесення культурних, морально-етичних цінностей та переконань у вектор власної професійної практики.

1.3 Компетентісно орієнтований підхід як основа становлення професійної ідентичності фахівця

Проблема якісної підготовки педагогічних кадрів традиційно перебуває у фокусі наукових досліджень. Суспільні трансформації, глобальні освітні тенденції та сучасні виклики зумовлюють необхідність постійного оновлення змісту професійної підготовки відповідно до умов сьогодення. Держава зацікавлена у фахівцях, які володіють глибокими професійними знаннями та вміннями, проявляють мобільність, гнучкість, конкурентоспроможність, готовність до безперервного професійного розвитку та тривалої реалізації в обраній професійній сфері. У цьому контексті особливої значущості набуває феномен професійної ідентичності, який визначає усвідомлення суб'єктом своєї приналежності до професії, прийняття її цінностей, норм і правил, а також забезпечує стабільність та довготривалу професійну самореалізацію.

Однією із сучасних тенденцій у педагогічній освіті є компетентнісний підхід.

Поняття «підхід» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови (ред. В. Бусел) пояснюється як «сукупність способів чи прийомів для розгляду чого-небудь» [15, с. 969]. З педагогічної позиції «підхід» конкретизується нами як системний набір принципів та методів, який визначає певну стратегію для досягнення освітніх цілей.

У наукових джерелах, поняття «компетентнісний підхід» представляється як: 1) «організація освітнього процесу, кінцевим результатом якого є набуття здобувачами освіти ключових і предметних компетентностей» (О. Ляшенко) [86, с. 3]; 2) «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» (В. Ільченко) [42, с. 163]; 3) «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» (О. Пометун) [131, с. 149]; 4) «теоретико-організаційно-практичний результат навчання майбутніх фахівців (І. Омелянович, 2023) [118, с. 37] тощо.

Академік Н. Бібік підкреслює, що «з погляду компетентнісного підходу, цілі навчання стають реалістичнішими, осмислюються учнями, перетворюючись на їхні власні цілі заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату» [9, с. 51].

Академік І. Бех, підкреслює, що компетентнісний підхід «виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці» [8].

У Листі МОН України «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» (2008) підкреслюється, що впровадження компетентнісного підходу «створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому [218].

Отже, компетентнісний підхід представляється інструментом модернізації

освіти, спрямованої на узгодження результатів навчання з реальними запитами ринку праці.

Сучасне розуміння компетентнісного підходу сформувалося під впливом наукових досліджень зарубіжних учених, серед них: Дж. Боуден (Bowden), Р. Бояцис (Boyatzis), Д. МакКлеланд (McClelland), Р. МакКоун (McCowan), Дж. Равен (Raven), Р. Уайт (White) та ін. [223; 224; 237; 238; 248; 255].

У зарубіжних тлумачних словниках поняття компетентнісно орієнтованої освіти визначається як: 1) система навчання, яка базується на демонстрації учнями знань та навичок, які вони засвоїли у процесі навчання (Глосарій реформи освіти) [229]; 2) освітні програми, які гарантують, що студенти зможуть досягнути заздалегідь визначених рівнів в певній галузі чи навчальній діяльності (База медичних словників) [240]; 3) підхід до навчання та оцінювання, який зосереджується на демонстрації учнями знань та навичок до вузькоспеціальних підрозділів незалежно від часу, місця чи темпу навчання, як правило, в автентичному контексті (Відкрите дистанційне навчання) [243].

Початок становлення компетентнісного підходу здебільшого пов'язують із освітньою практикою та науковими дослідженнями в США, що знайшло продовження в інших країнах за різноманітних інтерпретацій і моделей.

Дослідник Р. МакКоун (McCowan) обґрунтував витoki компетентнісно орієнтованого навчання. Даний підхід виник у середині 1960-х років, а у 1969 році з'явився перша публікація в Енциклопедії педагогічних досліджень. Поштовхом до розвитку компетентнісної педагогічної освіти в США став, виданий у 1970 році Закон про розвиток освітніх професій, в якому заклади освіти зобов'язали розробляти програми підготовки вчителів на основі компетентностей [238].

Досліджуючи ефективність провадження компетентнісної освіти в американських освітніх програмах з підготовки педагогічних працівників Р. МакКоун (McCowan) та Д. Вегенаст (Wegenast) зазначили, що лише одна програма була заснована на компетенціях, натомість решта програм не включала в себе оцінку продуктивності здобувачів [239].

Становлення компетентнісної освіти розпочалося в США приблизно у 1960-х роках і популяризувалось у 1970-х, поширюючи тенденції на інші країни. За дослідженнями Дж. Боудена (Bowden) у Великій Британії та Німеччині освітні програми, орієнтовані на компетентнісний підхід, почали впроваджувати приблизно у 1980-х роках, а в Австралії з 1990-х років. Вчений наголошує, що становлення компетентнісного підходу в зазначених країнах представлено в роботах наступних вчених: Австралії (1990 роки) – Дж. Боуден (Bowden) та Дж. Мастерс (Masters); в США (1970 роки) – В. Х'юстон (Houston); у Великобританії (1980 роки) – Г. Джессап (Jessup) та Е. Таксворд (Tuxworth)[223].

Розглянемо становлення компетентнісної освіти в Україні.

Відлік у розбудові спільної місії щодо реалізації якісної підготовки фахівців, їх конкурентоспроможності на міжнародному рівні, мобільності, сумісності структур освіти та кваліфікацій, розпочато після підписання Болонської конвенції (1999), до якої Україна приєдналась у 2005 році.

В українському науковому середовищі проблема компетентнісного підходу розкривається у працях І. Беха, Н. Бібик, О. Дубасенюк, М. Євтуха, О. Локшиної, В. Лугового, В. Огнев'юка, Л. Пуховської, О. Савченко, С. Сисоєвої та інших [8; 9; 30; 169].

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі ідея компетентнісної освіти формується у 90-ті роки ХХ ст. як відповідь на кризу предметно-знаннєвої парадигми підготовки фахівців. Професор О. Друганова зазначає, що у 80-х – на початку 90-х років ХХ століття професорсько-викладацьким складом закладів вищої освіти було «піддано критиці й існуючу на ті часи практику читання курсів фундаментальної підготовки фахівців, що відбувалася у відриві від нагальних потреб спеціалізації й виробництва» [28, с. 21].

Як зазначає академік О. Савченко, ключова увага у традиційному підході (викладач – джерело знань, а здобувач – пасивний отримувач інформації) зосереджувалась «на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалось поза увагою» [169]. Фокус на формальних результатах провокував певну диспропорційність між знаннями та вміннями їх застосувати, обмеженість

автономної навчальної діяльності, розрив між підготовкою фахівців та вимогами ринку праці тощо.

Початок 2000-х років окреслюється як етап теоретичного осмислення компетентнісної освітньої парадигми, у межах якого сформувалась наукова концепція її впровадження у вітчизняну освітню практику.

Процес становлення компетентнісної педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС), на думку професора Л. Пуховської, «розпочався із проголошення у 2000 році в Лісабонській стратегії важливості формування у громадян ЄС базових навичок, необхідних для життя в суспільстві знань» [150, с. 14]. Від прийняття стратегії розпочалася розбудова концепту ключових компетентностей. На засіданні Європейської Ради у Стокгольмі (2001) було конкретизовано перелік базових умінь і навичок, необхідних для життя і праці, наголошено на фундаментальній ролі грамотності та уміннях вчитися. На засіданні у Барселоні (2002) було здійснено концептуальний перехід від категорій «уміння» і «навичка» до ширшого поняття «компетентність» та визначено перелік базових компетентностей, до яких увійшли «грамотність (навички читання, письма та лічби, що визначались як фундаментальні), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, технологій, ІКТ, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємництво та загальну культуру» [230; 249].

Розуміння ключових компетентностей, закріплене у документах Європейської Ради, суттєво вплинуло на модернізацію української освітньої системи в умовах євроінтеграційних процесів, про які Україна відкрито заявила у 2003 році, подавши першу заявку на приєднання до Болонського процесу [71].

Бажання брати участь у Болонському процесі, як зазначає С. Фурдуй, «зобов'язує українську освітню систему говорити мовою, адекватною мовам освітніх систем інших країн-учасниць, вимагає прийняття західної освітньої термінології» [203, с. 485].

Нові тенденції та напрямки зумовили потребу у їх науковому дослідженні. Одним із таких внесків, в якому, на думку О. Локшиної, «покладено початок

дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту» є праця «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» за загальною редакцією О. Овчарук, оприлюднена у 2004 році [78, с. 51].

Період з 2000 по 2005 рік виступає етапом науково-методичного обґрунтування компетентнісного підходу, який характеризується початком впровадження європейських компетентнісних моделей у національну систему освіти, уточненням освітньої термінології відповідно до стандартів Болонського процесу, розвитком нормативних засад компетентнісного підходу та проведенням перших фундаментальних досліджень, присвячених його реалізації в Україні. Основною особливістю цього етапу є перехід від теоретичного осмислення до науково обґрунтованого впровадження компетентнісного підходу в практику освіти.

Новий період у розвитку компетентнісної парадигми розпочався у травні 2005 року, коли Україна офіційно приєдналась до «Болонського процесу» з метою створення єдиного європейського освітнього простору. На засіданнях Європейської Ради продовжувався розгляд та уточнення ключових компетентностей, і в підсумку у 2006 році була затверджена Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, що, на думку професора О. Локшиної (2019), знаменувало початок активної їх імплементації в Європейському Союзі [79, с. 21].

Розвиток компетентнісного підходу переходить у нову фазу – нормативно-інституційного впровадження. У цей період він перестає бути лише предметом наукових дискусій і поступово закріплюється в державних освітніх документах, стандартах вищої освіти та вимогах до результатів навчання.

Вчений С. Макєєв вважає уведення в дію Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) початком оновлення національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу [91, с. 238].

Професор О. Друганова у розділі колективної монографії (за загальною редакцією О. Жукової, А. Комишана) представляє перелік законодавчих актів, «у

яких знайшли віддзеркалення основні положення компетентнісного підходу у вищій освіті України» [28, с. 30]. Серед них – Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [137], Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року та ін.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) зазначається, що для розвитку системи освіти, необхідним кроком є розробка стандартів освіти (на всіх її рівнях) на засадах компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, відповідно до світових зразків, з метою підвищення інтелектуального, культурного та духовно-морального потенціалу кожної особистості та суспільства загалом [141].

Сучасні програми орієнтовані на формування комплексної педагогічної компетентності, яка включає як професійні знання, так і вміння працювати в команді, комунікувати, вирішувати нестандартні завдання та постійно розвиватися. М. Шеремет зазначає, якщо раніше компетентність асоціювалась із знаннями та вміннями, то в сучасній зарубіжній і українській педагогічній традиції, вона пов'язується з ефективністю, результатом, а також суттєвою ситуативною професійною доцільністю, лабільністю та стабільністю цих характеристик у часовій перспективі [215, с. 276].

Затвердження нового Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) відкрив не лише нову сторінку розвитку вищої освіти, але й заклав розуміння компетентності фахівця як множини різноманітних компетентностей, які можна ідентифікувати та оцінити [133]. Як зазначає професор В. Лунячек, із набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту», «почалися суттєві якісні зміни в системі вищої освіти України, що тривають до цього часу» [84, с. 37].

Період з 2005 до 2016 року ми розглядаємо як етап нормативно-інституційного провадження компетентнісного підходу, який характеризується переходом від науково-методичного осмислення компетентнісного підходу до його закріплення в нормативно-правових документах та освітніх стандартах.

Як зазначає О. Глушко, «сьогодні відбувається процес модернізації української освітньої системи, де компетентнісна парадигма освіти займає

ключове місце». Вчена підкреслює, що насамперед він реалізується через оновлення освітнього законодавства: «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), державні стандарти початкової і базової середньої освіти (2018, 2020), тощо [18, с. 46].

Схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» у 2016 році відкрило нові перспективи розвитку системи освіти та водночас зумовило додаткові вимоги до підготовки педагогічних працівників «за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями» [144]. Метою Концепції стало докорінне реформування системи загальної середньої освіти (ЗСО), зокрема шляхом розробки принципово нових державних стандартів, які повністю ґрунтуються на компетентнісному та особистісно орієнтованому підході до навчання. Загалом реформа стосується наступних напрямків:

- нормативно-правова підготовка, розробка та ухвалення стандартів ЗСО з урахуванням компетентнісного підходу;
- зміщення акцентів на педагогіку партнерства, орієнтація на принцип дитиноцентризму;
- зміна підходу оплати праці педагогічним працівникам для підвищення їх мотивації та готовності до професійного зростання, зміна вимог до підготовки педагогічних працівників;
- розробка нової структури закладу освіти, підвищення його автономії, створення сучасного освітнього середовища для забезпечення всіх необхідних умов ефективного засвоєння змісту освіти та набуття ключових компетентностей.

У зв'язку із впровадженням Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» змінились вимоги і до освітніх програм підготовки педагогічних працівників.

В роботах академіків М. Євтуха, В. Огнев'юка, П. Сікорського та ін. розглядаються особливості, вимоги та шляхи покращення підготовки педагогічних працівників у контексті Концепції Нової української школи. Так,

П. Сікорський стверджує, що «ефективне реформування освіти неможливе без відповідних змін у підготовці педагогічних і науково-педагогічних працівників» [183, с. 80].

Професори М. Євтух та Н. Терентьєва зазначають, що «одним із напрямів формування людини з новим типом мислення є підготовка вчителів для Нової української школи». Проте вирішення даного завдання, на думку вчених, стає викликом для закладів вищої освіти педагогічного спрямування, адже зумовлює потребу у докорінній перебудові освітнього процесу їх професійної підготовки [35, с. 106].

Академік О. Ляшенко зазначає, що з 2018 року почалось упровадження нових стандартів ЗСО, які вчений відносить до «третього покоління». Попри те, що попередні стандарти (другого покоління) також містили компетентнісні засади, вони спиралися на зміст навчального предмета, яким мали оволодіти учні, натомість сучасні ґрунтуються на ключових компетентностях. Такий підхід, на думку професора, «змінив знаннєву парадигму освіти на компетентнісну, згідно з якою здобувач освіти повинен не лише засвоїти певну суму знань, але й бути готовим використовувати їх в практичній діяльності» [87, с. 81].

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) зазначається, що модернізація програм підготовки майбутніх педагогів передбачає: впровадження компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті; забезпечення формування ключових (загальних, універсальних тощо) компетентностей та вмінь, досвіду формувати їх у здобувачів; оволодіння сучасними педагогічними технологіями (інформаційно-комунікаційними, цифровими); посилення практичної складової педагогічної освіти, її наближення до умов практичної фахової діяльності; набуття компетентностей для роботи з дітьми із особливими освітніми потребами; формування управлінських навичок; сприяння формуванню зрілої особистості педагогічного працівника; набуття навичок дослідницької діяльності, прищеплення інноваційності та ін. [136].

Всі ці кроки спрямовані на вирішення ключового завдання – формування

цілісної всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення та аналітичної діяльності, яка володіє навичками комунікації, виявляє високий рівень особистісної та моральної культури, дотримується морально-етичних норм, орієнтована на самовдосконалення та інноваційний тип мислення, творчої та ініціативної, готової вирішувати складні проблеми, конкурувати на ринку праці та вдосконалювати себе та свої навички протягом життя.

Отже, становлення компетентнісного підходу в Україні відбувалося поетапно та в тісному зв'язку з європейськими освітніми процесами.

Ми визначаємо «компетентнісний підхід» як освітньо-дидактичну стратегію, орієнтовану на формування та розвиток загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, яка зміщує акцент з накопичення інформації в бік її практичного застосування, що передбачає формування вмінь застосовувати знання на практиці, ціннісно-мотиваційних орієнтирів, розвиток аналітичного та критичного мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення, готовності до самостійної, творчої, науково-дослідницької діяльності, оцінювання власних дій і адаптації до змінних умов професійної практики.

Професійна кваліфікація фахівця вимірюється компетентністю, здатністю ефективно вирішувати різноманітні педагогічні задачі, реалізувати знання, вміння, навички в особистісно-ціннісній професійній діяльності.

Отже, простежується міцна тенденція до посилення компетентнісної спрямованості у формуванні професійного образу майбутнього вчителя-логопеда.

У наступному підрозділі ми зосереджуємо увагу на дослідженні становлення компетентнісно орієнтованого підходу як результату тривалого розвитку педагогічних ідей і тенденцій за уточнення сутності ключових елементів.

1.3.1 Професійна компетентність у дискурсі професійної ідентичності

У науковому дискурсі професійну ідентичність і професійну компетентність розглядають як взаємопов'язані феномени, співвідношення між

якими не має однозначного тлумачення.

Перш ніж перейти до аналізу взаємозв'язку між зазначеними поняттями, доцільно спершу звернутися до аналізу змісту понять «компетенція» і «компетентність», які в сучасних наукових дослідженнях мають різні інтерпретації та змістові акценти. Для усунення суперечностей вчені (Н. Сидорчук та інші) визначають два напрями вивчення цієї проблеми – синонімізуючий (ототожнення понять) та диференціюючий (компетентність як первинна категорія) [181, с. 79].

З огляду на термінологічні особливості українського наукового дискурсу, під час опрацювання зарубіжної літератури, ми спирались на наукові погляди І. Чеботарьової, Н. Мосьпан та ін. щодо точності перекладу окремих понять. Зокрема, досліджуючи етимологію поняття «компетентність» в англійських джерелах, І. Чеботарьова, дійшла висновку, що в тлумачних словниках поняття «competency» та «competence» ототожнюють та позначають як можливість, здатність ефективно виконувати дію [206, с. 287]. Водночас дослідниця підкреслює, що здійснений нею аналіз англійської літератури «показав, що «competency» має перекладатися як компетентність, а «competence» як компетенція» [206, с. 280].

Вчена Н. Мосьпан, досліджуючи поняття «competence» та «competency» в Європейському та американському педагогічному просторі, зауважила, що обидва терміни використовуються в англійському педагогічному просторі, проте «competence» є більш характерним для Європейського освітнього простору, тоді як «competency» для американського [106, с. 124].

Відповідно у множині доцільно перекладати: «competencies» (від «competency») – «компетентності»; «competences» (від «competence») – «компетенції».

Найперше задокументоване використання поняття «competency» в англійській мові, згідно даних Оксфордського словника, датується 1594 роком [228]. Є згадки про те, що тоді дане поняття відображало аспект конкуренції, змагання і використовувалось в літературних творах. Варто зауважити, що у

даному словнику поняття «competency» та «competence» не розмежовуються і визначення даних понять є тотожним.

За Словником Merriam-Webster, поняття «competency» з'явилося приблизно у 1600 році, а поняття «competence» з'явилося значно пізніше – близько 1640 року [241]. Згідно досліджень М. Малдера (Mulder), «competency» – у 1596 р., «competence» – у 1632 р.

Вперше поняття «competence» у професійній літературі ввів у 1959 році психолог Р. Уайт (White) для опису особистісних характеристик, пов'язаних із високою мотивацією та ефективною взаємодією з навколишнім середовищем [255]. Уайт розглядав компетентність як шлях до успіху, підкреслюючи, що дії, які змушують нас відчувати себе компетентними, є мотивуючими.

Д. Макклелланд (McClelland) розділив погляди Уайта (White) щодо домінуючого значення здібностей та продовжив його наукові ідеї. На початку 1970-х років він активізував свої дослідження щодо менеджменту, лідерства та професійної діяльності, результатом яких стала розробка спеціальних тестів для оцінки ефективності професійної діяльності [237].

У 1982 році Р. Бойацис (Boyatzis) представляє «competencies» як «характеристики, які причинно пов'язані з ефективною та/або відмінною продуктивністю на роботі» [224]. Бойацис зробив значний внесок у теорію компетентності в галузі управління людськими ресурсами, розроблена ним модель лягла в основу багатьох досліджень та використовується в програмах особистого та професійного розвитку.

Наукові погляди на сутність поняття «компетентність» різні. Залежно від цього, для уникнення наукових дискусій серед вчених, в сучасній науково-педагогічній літературі представлено два підходи до визначення сутності поняття «компетентність», за дослідженням І. Чеботарьової, – це американський (розглядає його як характеристику особистості для ефективної (компетентної) його професійної діяльності) та британський (основується на властивостях діяльності, а не індивіда) [206, с. 282].

За українськими словниковими джерелами «компетентність»

представляється як: 1) поінформованість, обізнаність (Словник іншомовних слів (за ред. О. Мельничука)) [101, с. 403]; 2) властивість за значенням «компетентний» (Словник української мови в 11 томах (за ред. І. Білодіда)) [190, с. 250]; 3) коло питань, яких набуває людина під час навчання або за допомогою засобів неформальної освіти (Енциклопедія освіти (ред. В. Кремень)) [32, с. 408].

Поняття «компетенція» у словникових джерелах визначається як: 1) коло питань, в яких особа має певні знання та досвід (Словник іншомовних слів (за ред. О. Мельничука)) [101, с. 403]; 2) добра обізнаність з чимось (Словник української мови в 11 томах (за ред. І. Білодіда)) [190, с. 250]; 3) відсторонена від суб'єкта, попередньо задана соціальна норма чи вимога до підготовки учня (Енциклопедія освіти (ред. В. Кремень)) [32, с. 409].

У психолого-педагогічній літературі погляди науковців щодо визначення сутності поняття «компетенція» різняться, наприклад: 1) О. Овчарук розглядає його як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін.» [111]; 2) як коло питань, в яких людина гарно обізнана, – трактує зазначене поняття Я. Баранець [5, с. 48]; 3) компетенцію як сукупність особистісних якостей визначають В. Засенко, Л. Прохоренко [39, с. 19] тощо. Представимо погляди науковців на сутність поняття «компетенція» в порівняльному розрізі з дефініцією «компетентності».

Професор О. Овчарук наголошує, що поняття «компетенція» відображає об'єктивний рівень знань, вмінь, навичок у конкретній сфері діяльності особистості, натомість, компетентність, на думку вченої, є інтегрованою характеристикою якості індивіда, результатом досвіду, знань, вмінь, поведінки тощо, побудований на поєднанні пізнання та практичних навичок [111].

Вчена О. Мартинчук (2013) стверджує, що «компетенція» є «об'єктивно-ідеальною категорією», а «компетентність» є «суб'єктивно-реальною категорією», обидва поняття можна використати для характеристики діяльності людини, однак, перше – для окреслення прав, обов'язків, повноважень, друге – для визначення відповідності чи невідповідності означеній компетенції

[96, с. 155].

Науковець Я. Баранець зазначає, що «компетенція» передбачає спеціальні професійні знання і уміння, відтак «компетентність» відображає здатність ефективно застосовувати знання, вміння та навички у певній професійній галузі [5, с. 48].

У дослідженнях В. Засенка та Л. Прохоренко поняття «компетенція» розглядається як сукупність якостей особистості у межах певного кола предметів і процесів, а «компетентність», на думку науковців, передбачає оволодіння відповідною компетенцією на особистісному рівні з власним відношенням до неї та предмета діяльності [39, с. 19].

Вчені (М. Шеремет, З. Ленів, В. Лобода, Б. Максимчук) наголошують, що «компетенція» – це характеристика співвідношення між суб'єктом і діяльністю, а поняття «компетентність» є ширшим та містить зміст професійних компетенцій [215, с. 276].

В зарубіжній літературі ми відстежуємо різні підходи, які представляють нам зміну уявлень про сутність поняття «компетентність». Так, дослідник Н. Норіс (Norris), розглядаючи філософську та теоретичну основу компетентнісної моделі представляє її з точки зору трьох теорій: біхевіористської (компетентність як те, що людина може або повинна вміти), когнітивної (компетентність як те, що людина знає і може зробити при сприятливих обставинах) та загальної (компетентність як те, що людина формує через інтеграцію здобутих знань, навичок, розуміння та мотивації) [242]. Інший дослідник Е. Гонці (Goncz), частково погоджуючись із Норісом, представляє три концепції природи компетентності: біхевіористська, загальна та цілісна [233].

В процесі дослідження еволюції поняття «компетентність» американський науковець П. Хейджер (Hager) [234] визначив концептуальні етапи його становлення. Дану періодизацію розглядають у своїх роботах й українські вчені І. Драч [26], М. Криштанович [72], О. Локшина (2009) [77] та ін. Згідно з періодизацією, зміна уявлень про сутність компетентності полягає в наступній закономірності: компетентність як проста демонстрація діяльності (1960–

1970 рр.); компетентність як навички загально характеру (1970–1990 рр.); компетентність як сукупність елементу виконання та певних якостей особистості (з 1990 рр.).

Науковець І. Драч підкреслює, що виокремлений Хейджером (Hager) підхід збігається із періодизацією етапів становлення компетентнісного підходу [27, с. 17]:

– перший етап, який охоплює період з 1960-х до 1970-х років, відображає введення категорії «компетенція» в науковий апарат та створення підґрунтя до її поглибленого дослідження;

– другий етап, який охоплює період з 1970-х до 1990-х років, характеризується усвідомленням сутності понять «компетенція» та «компетентність», їх використанням в контексті професіоналізму фахівців з управління та менеджменту;

– третій етап, який розпочався з 1990-х років і не має дати завершення, відображає компетентнісний підхід в практиці освітньої діяльності та його подальший розвиток.

Виокремлені підходи дають нам змогу уточнити трансформації наукових поглядів, зміни підходів, які визначили подальший розвиток компетентнісно орієнтованої освіти. Як зазначає науковець М. Браун (Brown), «однією з характеристик, яка завжди асоціювалася з компетентнісно-орієнтованою освітою є її суперечливість» [225, с. 11].

В. Спейді (Spady), розглядаючи навчання орієнтоване на результат, виділив три основні моделі навчальних програм: традиційна, перехідна, трансформаційна [252]. Перша визначає освітній процес з точки зору предметного змісту, що відповідає біхевіористичній теорії, орієнтованій на автоматизм і відтворення інформації, де акцент зроблено на передачу конкретної інформації та знань. Сам Спейді, даючи визначення поняттю «традиційний» зазначає, що даний термін використовується для «опису освітнього планування та реалізації на основі предметних категорій та організаційних механізмів, які характеризували системи минулого століття» [252, с. 199].

Друга орієнтується на компетентності та вищих когнітивних рівнях навчання, що включають здатність інтегрувати знання з різних дисциплін, аналізувати та застосовувати їх у міждисциплінарних контекстах, і це створює перехідний міст між традиційним підходом і більш глибоким, інтегративним розумінням навчання.

Третя є найбільш розробленою і складною моделлю, вона орієнтована на формування не лише знань, а й широких життєвих навичок та ролей, що поєднує конструктивістські теорії навчання, підходи, орієнтовані на здобувачів, та принципи участі всіх зацікавлених сторін у процесі освіти. Вчений підкреслює, що поняття «трансформаційний» використовується для «опису освітнього планування та впровадження, яке зосереджується на компетентностях вищого порядку та їхній ролі у з'єднанні та потенційній інтеграції непов'язаних, зосереджених на змісті областей навчального плану» [252, с. 200].

У 1965 році Н. Хомський (Chomsky) використав «компетентність» в контексті теорії мови, відкинувши біхевіористські уявлення, які були панівними в той час [227]. З переходом до когнітивних теорій увага перемістилася до внутрішніх процесів. Ключовою ідеєю стало те, що компетентність стосується потенціалу, а не лише поведінки. Як зазначає Ф. Вайнерт (Weinert), компетентність з ракурсу когнітивного підходу включає всі розумові ресурси індивідів, які використовуються для виконання завдань, отримання знань і досягнення хорошої продуктивності [254]. Із переходом до окресленого підходу змінився також фокус освітньої діяльності, від механічного відтворення знань до розвитку розумових процесів. Навчальні ситуації стали більше орієнтованими на проблемно-орієнтоване навчання, де акцент робиться на аналіз, синтез та критичне мислення.

Отже, становлення компетентнісної ідеї розпочалося під впливом біхевіористичних поглядів, які розкривали її природу через форму поведінкових цілей, орієнтованих на навички, які можна оцінити. З точки зору цього підходу навчальний процес виглядав жорстко регламентованим, викладач при цьому виступав головним носієм знань, а учень – пасивним отримувачем інформації.

Зазначений підхід найбільше піддавався критиці, оскільки наголошує на продуктивності, а не набутті знань і розумінні. Розглядаючи його в педагогічному аспекті, важливо підкреслити, що ефективна професійна діяльність не повністю залежить від рівня академічних знань, мотиваційні, ціннісні та особистісні аспекти також визначають подальшу професійну діяльність людини. Якщо біхевіористський підхід не враховував внутрішні процеси, а орієнтувався виключно на те, що можна об'єктивно оцінити, то когнітивний – навпаки, проте через відсутність чітких, стандартизованих критеріїв оцінювання внутрішніх процесів, з'явилися виклики в об'єктивності вимірювання досягнень.

Сучасні словники визначають «професійну компетентність» як: 1) особистісні можливості педагога, що дозволяють йому ефективно реалізовувати педагогічні цілі (Словник термінів і понять сучасної освіти (за ред. Л. Михайлової)) [186, с. 86]; 2) сукупність знань та вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності, включаючи вміння аналізувати та прогнозувати її наслідки (Словник: навчальний посібник (за ред. Н. Ничкало)) тощо [146, с. 78].

Розглянемо дефініцію поняття «професійна компетентність» вчителя-логопеда в психолого-педагогічній літературі.

У дисертаційному дослідженні Ю. Пінчук (2005) поняття «професійна компетентність» трактується як інтегративна якість особистості, що визначає готовність вчителя-логопеда до ефективного здійснення діагностики, корекції, особистісного розвитку дитини з порушенням мовлення [129, с. 8].

Л. Стахова також розглядає професійну компетентність вчителя-логопеда як інтегральну якість фахівця, визначаючи її як: інтегральна характеристика професійних та особистісних якостей, що полягає в поєднанні теоретичних знань з логопедії та дотичних дисциплін, умінь та навичок комунікації, саморозвитку в системі спеціальної освіти тощо [194, с. 344].

О. Мартинчук (2015), визначаючи сутність поняття «професійна компетентність», пояснює його як динамічну комбінацію знань, вмінь та

практичних навичок, які є необхідними для ефективної діяльності в позиції «виконавця» (бакалаври) та «організатора» (магістри) [95, с. 81].

Професійну компетентність в аспекті відповідності вимогам професії вчителя-логопеда, представила у своїх дослідженнях Н. Савінова (2014). Вчена розкриває комплексний зміст поняття «професійна компетентність», що включає в себе теоретичну, практичну, комунікативну та особистісну складові, необхідні для успішної професійної діяльності [162, с. 168].

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури та словникових джерел з метою уточнення сутності поняття «професійна компетентність», зроблено висновок, що його тлумачення є неоднозначним. Ми дотримуємося власного визначення професійної компетентності як інтегрованої сукупності знань, вмінь та навичок вчителя-логопеда, які впливають на успішне виконання ним професійних обов'язків. Професійна компетентність – це здатність фахівця ефективно здійснювати власну професійну діяльність та приймати рішення в ній на основі особистісної готовності, досвіду, знань, вмінь та навичок.

Отже, професійна компетентність вчителя-логопеда визначається сукупністю мотивів, цінностей, переконань, професійних знань, умінь та навичок, системою особистісних, морально-етичних якостей. Якщо професійна компетентність пов'язана з опануванням змісту, способів і стандартів професійної діяльності, то професійна ідентичність відображає інтеграцію професійних цінностей і ролей у структуру особистості.

Професійна компетентність може розглядатись як чинник становлення (основа) професійної ідентичності. Оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками створює підґрунтя для інтеграції професійних норм і цінностей у структуру особистості. Вчені О. Романишина, Т. Клибанівська розглядають професійну ідентичність як «динамічну систему, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності» [50, с. 55] та яка впливає на ціннісно-сміслову сферу і вдосконалення професіоналізму/ професійної майстерності майбутнього фахівця [50; 155].

Успішна реалізація професійної діяльності сприяє формуванню уявлень

про себе як фахівця, закріпленню професійної ролі та підвищенню рівня професійного самосприйняття. Дослідниця О. Савіцька ключовими засобами досягнення професійної ідентичності вбачає «освоєння професійних знань, сформовані здатності та компетентності, які забезпечують суб'єктивний рівень професіоналізму під час виконання професійної діяльності; формування професійної придатності та готовності до здійснення професійної діяльності» [167, с. 114].

Отже, професійна ідентичність може розглядатися як результат накопичення професійного досвіду та підтвердження власної професійної успішності. Відповідно, чим вищим є рівень професійної компетентності, тим більш стійкою вважатиметься професійна ідентичність фахівця. Проте наявність професійних знань і компетентностей самі по собі не гарантують стійкої професійної ідентичності, оскільки вона потребує інтеграції ціннісно-сміслових орієнтацій та особистісного прийняття професії.

Зміщуючи акцент на внутрішні смислові та ціннісні засади професійного становлення особистості, професійна ідентичність розглядається як внутрішня основа, що визначає спрямованість професійного розвитку та якість набуття професійної компетентності. Дослідники Н. Підбуцька, Л. Беляєва зауважують, що «лише від ступеню тотожності молодого фахівця із обраною професією залежить його професійна компетентність та конкурентоспроможність на сучасному ринку праці» [126, с. 192].

Вчена Н. Коваленко наголошує, що професійна ідентичність майбутнього вчителя виступає визначальною складовою професійної підготовки та фундаментом формування професійної компетентності, а також забезпечує усвідомлене опанування академічного матеріалу, сприяє творчому засвоєнню фаху та подальшому ефективному входженню в професійну діяльність [53, с. 193].

Це положення посилює позицію про те, що ефективність професійної підготовки та подальша успішність фахівця розглядаються як наслідок його ціннісного прийняття професійної ролі.

Отже, за окресленим підходом професійну ідентичність можна розглядати внутрішнім джерелом розвитку компетентності, коли фахівець спочатку внутрішньо приймає професію, ототожнює себе з нею і це породжує мотивацію до навчання, саморозвитку, вдосконалення. Водночас, попри те, що внутрішнє прийняття професії є важливим для розвитку компетентності, воно є недостатнім для повноцінного професійного становлення.

У сучасних наукових підходах дедалі частіше формується інтегративне бачення професійної компетентності та ідентичності як взаємозумовлених складників професійного розвитку, котрі розвиваються паралельно, забезпечуючи цілісність професійного становлення. Так, Т. Усатенко стверджує, що «ідентичність і компетентність в діяльності педагога накладаються одна на одну, інваріантно корелюють між собою, постійно змінюються і оновлюються, зберігаючи водночас сутність особистості, спільноти» [202, с. 141].

Цей підхід дозволяє поєднати сильні сторони обох позицій, оскільки внутрішня включеність фахівця у професію стимулює розвиток компетентностей, а набуті навички та успішна діяльність, у свою чергу, підсилюють почуття професійної ідентичності.

Отже, взаємозв'язок професійної ідентичності і професійної компетентності відзначається у трибічній взаємозалежності:

- професійна компетентність як чинник формування професійної ідентичності;
- професійна ідентичність як вияв і вимір професійної компетентності;
- професійна ідентичність і професійна компетентність як взаємопов'язані різнорівневі системи.

Професійна ідентичність і професійна компетентність перебувають у динамічній системній взаємодії, взаємно підсилюючи одна одну в процесі професійного становлення особистості.

В наступному підрозділі ми конкретизуємо сучасні вимоги до вчителя-логопеда, його особистісних та професійних рис, які зумовлені динамічними змінами у сфері освіти.

1.4 Професійно-деонтологічна ідентичність у структурі педагогічної професіограми

У сучасних умовах реформування системи освіти питання оновлення підготовки педагогічних працівників набуває стратегічного значення, що підтверджується низкою нормативних документів. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначається, що підготовка фахівців повинна «відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [136].

У Концепції «Нова українська школа» визначено, що «суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя», що зумовлено орієнтацією на нову модель педагогічного працівника, відповідно до якої «до дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [144, с. 16]. Вчена С. Іванчук наголошує, що «лідерська позиція та лідерські якості фахівця вкрай затребувані в умовах реалізації завдань сталого розвитку» [41, с. 127].

У проєкті «Концептуальні засади безперервного професійного зростання ...» акцентується, що «реформа НУШ, упровадження компетентнісного підходу, необхідність емоційної стійкості та безпеки учнівства формують нові вимоги до майбутнього вчителя/ки та директора» [60].

Наукова спільнота також звертає увагу на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних працівників, зокрема й вчителів-логопедів.

Вчені (О. Ревуцька, К. Тороп, І. Омелянович, Т. Мар'єєва та ін.) наголошують, що процеси європейської інтеграції, глобалізації, розвитку інноваційних підходів до національного відродження, перехід до ринкових відносин та інше, актуалізують проблему професіоналізації фахівців освітньої сфери, «які мають бути не лише компетентними у своїй галузі, а й всебічно розвиненими, здатними ефективно розв'язувати професійні завдання» [250, с. 224].

Науковці (Л. Мороз, Л. Стахова, А. Кравченко, І. Кравченко та

К. Зелінська-Любченко) наголошують, що «існуюча система професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у сучасних умовах виправдовує себе лише частково» [103, с. 169]. Вчені підкреслюють нагальність потреби у підготовці нової генерації вчителів-логопедів. Під поняттям «нової генерації» вчителів-логопедів ми розуміємо нове, сучасне покоління, яке є більш прогресивним, має власний погляд на будь-яку проблему, активно використовує новітні технології, швидко пристосовується до нових умов, відкрите до нових пропозицій та глобального простору, творче та ініціативне, орієнтоване на особистісний розвиток та усвідомлює власну роль у професії та суспільстві тощо.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів постає не просто як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Закон «Про вищу освіту») [133], а представляється нами як багатовимірний процес та цілісна сукупність спеціальних (фахових) знань, умінь і навичок, особистісних якостей, практичного досвіду та ціннісно-нормативних орієнтирів професійної діяльності.

Водночас у педагогічній теорії та практиці наголошується на необхідності чіткого окреслення вимог до професійної діяльності вчителя-логопеда, його фахових знань, умінь, професійно значущих якостей і готовності до здійснення корекційно-розвиткової роботи. Систематизація зазначених вимог зумовлює звернення до професіограми вчителя-логопеда як узагальненої моделі його професійної діяльності.

За Словником української мови (за ред. В. Широкова) «професіограма» тлумачиться як науковий опис професії, що включає всебічний опис усіх її аспектів та основні вимоги до представників цієї професії [189, с. 779].

Українські дослідники визначають сутність поняття «професіограма» як:

- 1) повний опис професійних особливостей, який визначає зміст праці та вимог, які вона висуває (Л. Кашуба та О. Лабенко) [47, с. 225];
- 2) перелік якостей, бажаних або необхідних для певної професії, та конкретних вимог до цих характеристик (Н. Пахомова, 2014) [123, с. 134];
- 3) відображені моделі особистості та діяльності спеціалістів, що включають педагогічні вміння,

професійні функції, вимоги до професійних знань, умінь та навичок (М. Омельченко) [116, с. 65]; 4) перелік загальних та спеціальних трудових умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності (Х. Сайко) [172, с. 428].

О. Антонова у колективній монографії (за ред. О. Дубасенюк) зазначає, що «професіограма не є жорсткою стандартною схемою» [3, с. 127]. А отже вона представляє собою гнучку систему орієнтирів, що окреслює об'єктивні вимоги професії до особистості фахівця, не обмежуючи при цьому його індивідуальний і творчий розвиток.

Отже, у широкому значенні, професіограма – це структурований опис вимог, обов'язків, характеристик для представника конкретної професії. Ми дотримуємось положення, що професіограма вчителя-логопеда ґрунтується на загальних характеристиках педагогічної діяльності, притаманних усім педагогічним працівникам, та водночас включає специфічні професійні характеристики, зумовлені особливостями логокорекційної діяльності.

Розглянемо наукові підходи до визначення структури професіограми педагогічних працівників з різних позицій: вчителів біології (Н. Грицай та ін.), вчителів фізичної культури (А. Макаренко, Ю. Буров, О. Шайда та ін.), вчителів-дефектологів (В. Кулешова, В. Мальована, І. Самойлова та ін.), корекційних педагогів (С. Миронова, Х. Сайко та ін.), вчителів-логопедів (А. Каплієнко, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова та ін.) [23; 89; 175; 102; 128].

Так, Н. Грицай зазначає, що у професіограмі (вчителя біології) «представлено сукупність необхідних професійних знань, умінь і навичок, а також професійно значущих особистісних якостей» [23, с. 41].

Логіка подальшого дослідження потребує уточнення сутності вищезазначених понять (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Сутність понять у словникових джерелах

Поняття	Зміст
Знання	1) обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого-, що-небудь; 2) (у множині) сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження; 3) пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [15, с. 469]
Уміння	здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь [15, с. 1505]
Навичка	дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними» [22, с. 221]
Якість	1) внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; 2) ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; 3) та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь [15, с. 1647]

Ми вбачаємо, що професійні знання становлять фундаментальну теоретико-методологічну основу педагогічної діяльності та охоплюють сукупність загальних і фахових знань, необхідних для розуміння змісту, закономірностей і умов реалізації професійних завдань і функцій.

Професійні вміння розглядаємо як здатність фахівця свідомо та цілеспрямовано застосовувати наявні знання у практичній діяльності, обирати адекватні методи, прийоми та способи дій відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, спираючись на власний професійний досвід та особистісну готовність до діяльності.

Професійні навички розуміємо як сформовані в процесі професійної підготовки та практичної діяльності відносно стійкі способи виконання професійних дій, що характеризуються високим рівнем автоматизованості, точності та ефективності й забезпечують результативність розв'язання педагогічних завдань.

Професійні якості визначаємо як сукупність особистісних характеристик і психологічних властивостей фахівця, що зумовлюють характер його професійної діяльності.

Вчені (А. Макаренко, Ю. Буров, О. Шайда та ін.) у моделі професіограми майбутнього вчителя фізичної культури, розглядають 4 блоки: професійно-

особистісний (особистісні, педагогічно-ділові риси, якості, здібності тощо), компетентнісний (загальні, спеціальні компетентності, методична тощо), результативний (програмні результати навчання тощо) та професійно-розвивальний (вектори професійного розвитку) [89, с. 105]. У структурі професіограми простежується домінування компонентів, спрямованих на опис професійних знань, умінь, компетентностей та професійних якостей .

Опис психологічних характеристик та важливих професійно-особистісних якостей фахівця включає в себе психограма, яка, на думку вчених (Л. Кашуба, О. Лабенко та ін.), є ключовою частиною професіограми [47, с. 226].

У Словнику-довіднику (уклад. В. Синявський, О. Мельник) поняття «психограма» визначається як «систематизований опис психофізіологічних і особистісних якостей, які є професійно важливими для певної професійної діяльності» [191, с. 82]. Як зазначає професор О. Дубасенюк, до складових психограми належать «характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери фахівця – мотиви, домагання, емоції, радість; характеристики операціональної сфери фахівця – знання, дії, здібності, саморозвиток, протипоказання, лінії професійного зростання» [30, с. 16].

Науковці (О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, М. Шеремет та інші), актуалізують важливість професійно значущих рис особистості у професіограмі вчителя-логопеда.

Узагальнюючи їх погляди, виділяємо наступний перелік: особистісно-етичні (почуття відповідальності та обов'язку, толерантність, свідомість, вимогливість, дисциплінованість тощо); індивідуально-психологічні (пізнавальна активність, широта інтересів, гнучкість, критичність розуму, спостережливість тощо); педагогічні (любов до праці та дітей, інтерес до власної діяльності, дотримання правил деонтології, емпатія, педагогічне мислення, інтуїція тощо). Додатковим елементом професіограми виступає опис професійних завдань та нормативної складової професійної діяльності.

Науковці (І. Самойлова, В. Кулешова, В. Мальована та ін.) зазначають, що професіограма учителя-дефектолога «містить вказівки на нормативну

характеристику діяльності працівника (предмет, засоби, результат праці тощо) і професійно важливі психологічні якості, якими повинен володіти фахівець для здійснення цього виду праці» [175, с. 271].

Вчені (О. Кузенко, Л. Мацук та ін.), розглядаючи професіограму вчителя початкових класів, зазначають, що в ній «визначаються вимоги до його фахової діяльності через конкретизацію педагогічних функцій і перелік професійно важливих особистісних якостей, необхідних для розв'язання освітніх завдань початкової ланки сучасної освіти» [73, с. 163].

Професіограма корекційного педагога, на думку Х. Сайко, складається з опису особливостей роботи, вимог до стану психіки, спрямованості та здібностей фахівця [172, с. 428].

Професор С. Миронова розглядає структуру професіограми корекційного педагога [102] як: – особливості, що визначають спрямованість фахівця (соціальну, професійно-педагогічну), найважливішими рисами є: соціальні потреби, соціальна і професійно-педагогічна спрямованість, ставлення до людей; інтелектуальні, волеві, емоційні риси, професійні якості; – професійні знання, вміння, відповідно до професійних функцій діяльності; – протипоказання до професії, анатомо-фізіологічні, психологічні, санітарно-гігієнічні; – професійні шкідливості (надмірне напруження нервової системи, невисока платня, робота з неблагополучними родинами); – кваліфікаційний рівень, відповідність чи невідповідність освіти.

Як зазначається Н. Савіною, К. Карпенко «професіограма містить повний опис та специфічні особливості конкретної професії, її зміст, ключові вимоги до працівників, їх знань, умінь, індивідуально-психологічних особливостей, професійно важливих якостей, необхідних для успішного виконання функціональних обов'язків» [161, с. 59].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити наступні структурні компоненти професіограми, які ляжуть в подальший розгляд професіограми вчителя-логопеда.

Нормативно-змістовий профіль – інституційно-правові межі професійної

діяльності, її предметно-змістові характеристики, умови реалізації та ключові засоби професійного впливу.

Компетентісно-фаховий профіль відображає інтегральну систему знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання професійних функцій, розв'язання типових і нестандартних професійних завдань та забезпечення якості професійної діяльності.

Психограма, яка відображає сукупність якостей та характеристик особистості фахівця, які виступають внутрішніми психологічними передумовами успішного виконання ним професійної діяльності.

Вважаємо за доцільне доповнити професіограму ресурсно-інноваційним профілем, який відображає здатність фахівця до професійної майстерності, саморозвитку, інноваційної діяльності та ефективного використання професійних ресурсів у тривалому професійному розвитку.

За Словником української мови (за ред. І. Білодіда) поняття «ресурс» відображає «запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби» [188, с. 515]. Відповідно освітні ресурси відображають запас змістових, методичних і організаційних можливостей професійної підготовки, а особистісно-професійні – запас внутрішнього потенціалу фахівця, який охоплює його знання, уміння, досвід, індивідуально-психологічні властивості, ціннісні орієнтації, мотиваційні установки, рефлексивні здібності та регулятивні механізми. В. Кобильченко (2017) зазначає, що «наявність певних ресурсів, потенціалів, можливостей розширює поле діяльності особистості, роблячи більш досяжними значущі цілі в житті». Науковець підкреслює, що ресурси роблять особистість більш психологічно сильною та продуктивною [52, с. 26].

Отже, кожний профіль у структурі професіограми (рис.1.2) відповідає за свій вимір професії: зовнішні рамки, професійні можливості, внутрішні ресурси і динаміку розвитку.

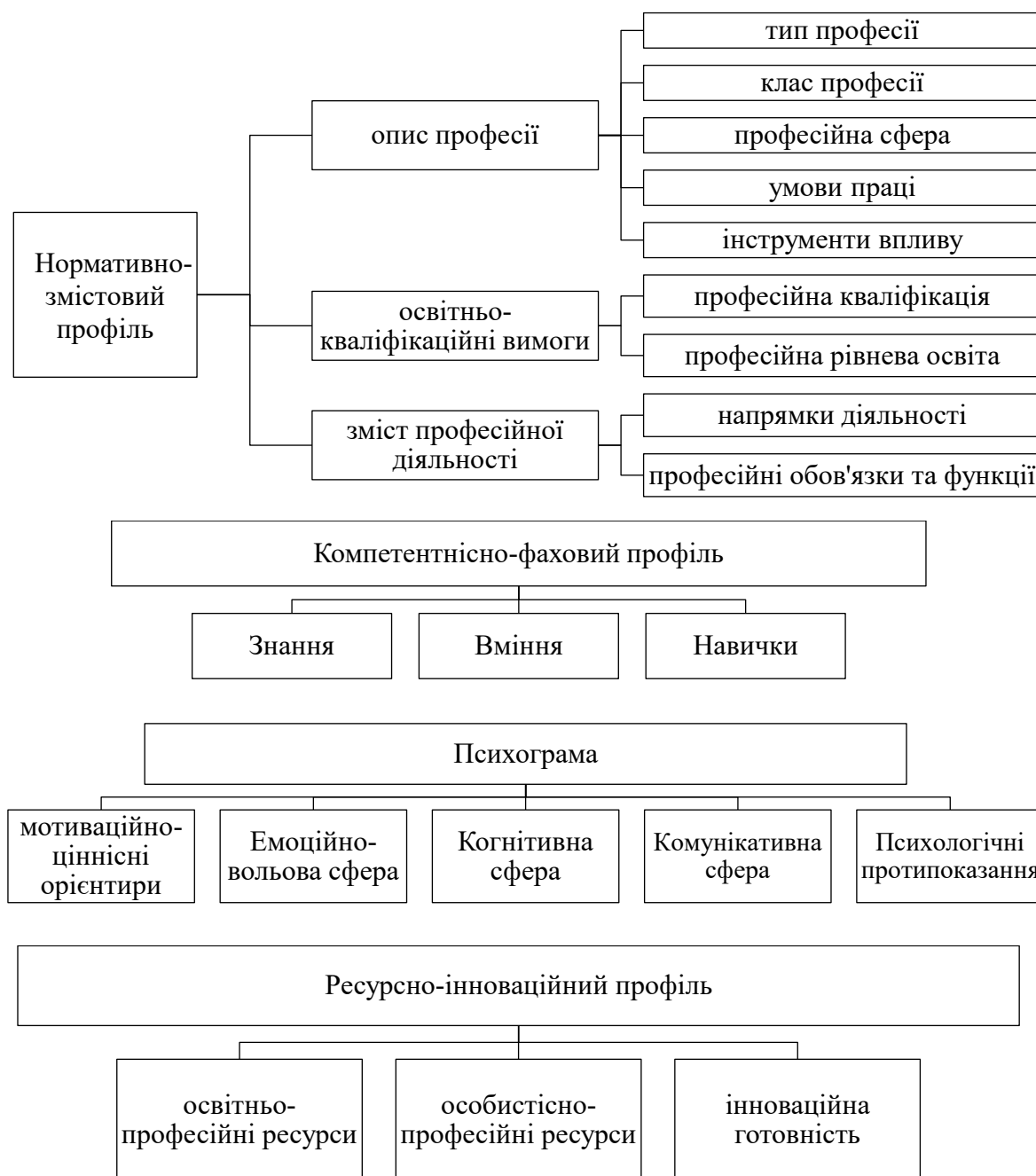


Рис. 1.2 – Узагальнений підхід до структури професіограми

3. Шевців розглядає професіограму як «науково обґрунтовані норми та вимоги до професії вчителя інклюзивного навчання і його особистісно значущих якостей як фахівця інклюзивної освіти». У межах такого підходу вчена окреслює базові параметри професії, зокрема тип, до якого вона належить – «людина – людина», клас – творчий; професійна сфера – «освіта, навчання, виховання», а до умов праці професор відносить роботу «у приміщенні та поза приміщенням», підкреслюючи, що «учитель аналізує інформацію та ухвалює рішення в умовах

підвищеної моральної відповідальності» [213, с. 246].

Окреслені компоненти можуть розглядатися як узагальнені характеристики педагогічної професіограми. Професійна діяльність вчителя-логопеда має виразну специфіку представлену в її загальному описі.

Тип професії (за предметом): людина – людина.

Клас професії (за характером): творчий.

Умови праці: переважно працює в приміщенні (стоячи), перебуває в постійній комунікації; підвищена моральна відповідальність.

Головні інструменти впливу: мовлення, голос, інтелектуальні здібності, професіоналізм.

З метою уточнення професійної сфери діяльності звернемося до положень Професійного стандарту для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед».

За професійним стандартом [148] діяльність вчителя-логопеда відноситься до секції Р «Освіта» (розділ 85 «Освіта») та Q «Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги» (розділ 88 «Надання соціальної допомоги без забезпечення проживання»), тобто перша охоплює сферу навчання, виховання та надання допоміжних освітніх послуг, друга – спрямована на підтримку соціального функціонування особи, попередження або подолання наслідків порушень розвитку та сприяння її адаптації та інтеграції в освітнє та соціальне середовище.

Діяльність логопеда відноситься до секції Q «Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги» (розділ 86 «Охорона здоров'я»), тобто в даному випадку вона пов'язана з наданням професійних послуг у сфері збереження та відновлення здоров'я.

Згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій»: вчитель-логопед (2340) – «вчителі спеціалізованих навчальних закладів», логопед (3229) – «інші асистенти професіоналів в галузі сучасної медицини» [49].

Предмети та засоби праці (за Професійним стандартом) включають: нормативно-правові документи, що регулюють діяльність; програмно-методичне забезпечення організації логопедичної роботи; технічні засоби

(персональний комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та ін., спеціалізоване програмне забезпечення); офісно-канцелярські засоби, спеціалізована література; спеціальний логопедичний інструментарій та засоби його санітарно-гігієнічної обробки, меблі [148].

Зміст професійної діяльності вчителя-логопеда ми окреслюємо через характеристику процесу його праці, що реалізується у взаємопов'язаних видах професійної діяльності та конкретизується через відповідні функції.

Вчена О. Мартинчук (2019), окреслюючи зміст основних видів діяльності вчителя-логопеда (в умовах загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою), визначає наступні компоненти: діагностико-аналітична; корекційно-розвивальна; дидактична; виховна; консультативна; трансформаційна; координаційно-організаторська; комунікативна діяльність [97, с. 132].

Професійний стандарт не оперує категоріями «види діяльності», проте аналіз змісту визначених у ньому трудових функцій дає змогу згрупувати їх відповідно до домінантних напрямів професійної діяльності вчителя-логопеда.

Розглянемо трудові функції Професійного стандарту та їх зіставлення з відповідними видами професійної діяльності, які представимо у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Види професійної діяльності за Професійним стандартом

Трудові функції за Професійним стандартом	Види професійної діяльності
Вивчення й оцінювання комунікації та стану мовленнєвого розвитку, причин їх порушень (соціальних, фізіологічних, психологічних) у дітей, підлітків і дорослих	Діагностико-аналітична діяльність
Організація процесу надання логопедичних послуг особам з ПМР; організація терапевтичних послуг щодо подолання ПММ; порушень голосу, комунікації у осіб різного віку визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту процесу подолання ПМР; визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту терапії мови, мовлення, голосу, комунікації у осіб різного віку; визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту підтримки усіх аспектів комунікації в осіб з обмеженнями повсякденного функціонування або ризиком їх виникнення	Корекційно-розвиткова діяльність
Консультації осіб з ПМР, фахівців команди супроводу, ПО; поширення знань про особливості розвитку мовлення; причини, передумови виникнення та прояви	Консультативно-просвітницька діяльність

Продовження таблиці 1.6

Взаємодія з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, ПО; взаємодіяти з пацієнтом, ПО, фахівцями команди реабілітаційного супроводу	Комунікативно-координаційна діяльність
Набуття нових, або удосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності та галузі знань.	Діяльність безперервного професійного розвитку
Використання ІКТ у професійній діяльності	Інноваційно-технологічна діяльність

Отже, зміст професійної діяльності вчителя-логопеда постає як цілісний та динамічний процес, який розгортається від первинного визначення стану мовленнєвого розвитку до реалізації корекційно-розвивальних впливів та подальшого коригування. Кожен із визначених видів професійної діяльності не існує ізольовано, а перебуває у функціональній взаємозумовленості з іншими, утворюючи єдину систему фахової діяльності вчителя-логопеда.

У межах професіограми блок «зміст діяльності» відображає також специфіку ролі вчителя-логопеда.

Згідно Концепції Нової української школи, педагогу належить роль «коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [144]. Дані характеристики можна розглядати і в контексті діяльності вчителя-логопеда. Зокрема: як коуч фахівець супроводжує дитину (та її батьків) у корекційно-розвитковому процесі, мотивує до активної участі, формує позитивне ставлення, роз'яснює прогрес тощо; як тьютор – забезпечує індивідуалізацію логопедичного супроводу, добирає зміст, методи і темп корекційної роботи відповідно до особливостей дітей; як фасилітатор – сприяє розвитку взаємодії з однолітками та педагогами, знімає комунікативні бар'єри в освітньому середовищі; як модератор – координує взаємодію між учасниками команди психолого-педагогічного супроводу.

Враховуючи професійні функції, які виконує вчитель-логопед, можна розширити запропонований перелік наступними ролями: діагност (здійснює комплексне вивчення стану мовленнєвого та пізнавального розвитку дитини); консультант (забезпечує психолого-педагогічний супровід дитини через надання

професійної підтримки батькам, педагогам та іншим фахівцям команди супроводу); учасник міждисциплінарної взаємодії (виконує роль учасника міждисциплінарної взаємодії, спрямованої на забезпечення комплексного супроводу дитини та узгодження корекційно-освітніх впливів); роль проєктувальника корекційно-розвивального процесу (здійснює цілеспрямоване планування змісту, форм і методів логопедичної роботи) тощо.

Розкриття компетентнісно-професійного профілю професіограми вчителя-логопеда є доцільним через конкретизацію знань, умінь і навичок, що безпосередньо відображають зміст і практичну спрямованість професійної діяльності.

Професор Н. Пахомова, зазначає, що «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» [125, с. 163].

Вчені (В. Звєкова, О. Качуровська, Ю. Сілявіна та ін.) зазначають, що вчитель-логопед «має володіти глибокими знаннями з педагогіки, психології, дефектології, а також специфіки мовленнєвих та комунікативних порушень» [40, с. 105]. Наявність відповідних фахових знань забезпечує вчителю-логопеду можливість результативно здійснювати діагностику мовленнєвих порушень у дітей, а також розробляти та упроваджувати корекційні програми відповідно до виявлених потреб.

До структурних компонентів базових знань вчителя спеціальної освіти дослідники (Н. Пахомова, І. Баранець, І. Охріменко та ін.) відносять «структуровану сукупність базових понять спеціальної освіти; теорія, концепція, закономірності, принципи, методи педагогічної діяльності, технології, етичні норми, цінності та професійна компетентність» [244, с. 475].

Українська вчена Ю. Пінчук (2012) наголошує, що першочергово

необхідно оволодіти загальнопедагогічними та загальнопсихологічними знаннями, саме ці фундаментальні блоки, на думку науковця, «відображають уявлення про особливості та закономірності розвитку і навчання дитини з нормальних психофізичним розвитком» [127, с. 123]. Наступним кроком у підготовці студентів у ЗВО виступає оволодіння фаховими знаннями: ознайомлення з правовими аспектами діяльності, вивчення особливостей дітей з порушенням мовлення, змістом їх навчання, виховання, логопедичної роботи, спеціальними методиками діагностики, профілактики, корекції тощо. Також, для вчителя-логопеда, особливого значення набувають міждисциплінарні знання (лінгвістичні, наукові тощо) [127, с. 124].

У Стандарті вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня (СК-3) зазначається, що здобувачі освіти повинні оволодіти здатністю застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності [138]. Представимо їх сутність:

Психолого-педагогічні знання – це сукупність теоретичних положень з педагогіки та психології.

Вчена О. Дубасенюк розглядає педагогічні знання як основну складову професійно-педагогічної компетентності вчителя, зазначаючи, що «вони слугують підґрунтям уявлень про педагогічну дійсність і сприяють формуванню загальної картини світу на рівні сучасної методології педагогічної науки» [147, с. 28].

У процесі навчання у закладі вищої освіти майбутній учитель-логопед повинен оволодіти знаннями з історії педагогіки, загальної, спеціальної педагогіки, соціальної, сімейної, порівняльної педагогіки. Н. Сінопальникова зазначає, що з основ педагогіки студент (майбутній вчитель-логопед) повинен «знати взаємовідношення та взаємозв'язок різних понять, а також вміти користуватися ними на практиці» [184, с. 336].

Колектив авторів (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк) до категорії «психолого-педагогічні знання» відносять «знання вікових особливостей учнів,

у тому числі і з особливими освітніми потребами, залежно від типу порушення психофізичного розвитку, їхньої мотиваційної сфери, механізмів мислення і діяльності, соціальних чинників впливу на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування, організаційних форм і методик проведення навчально-виховної діяльності, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічному процесі, основних форм роботи з батьками» [11, с. 61].

Саме психолого-педагогічні знання забезпечують учителю-логопеду можливість усвідомлено приймати професійні рішення, прогнозувати їх наслідки, добирати адекватні стратегії взаємодії та цілеспрямовано будувати корекційно-розвиткову діяльність.

Медико-біологічні знання охоплюють основи анатомії, фізіології та патології людини, генетики, невропатології, психопатології та клініки інтелектуальних порушень, відображаючи структурні та функціональні особливості організму, що впливають на мовленнєвий розвиток та формування мовленнєвих порушень.

Отримані під час вивчення медико-біологічних дисциплін знання, на думку Л. Прядко, дозволяють майбутньому фахівцю «диференціювати нормальну поведінку людини від патологічної, відмежувати симптоми захворювання від варіантів норми, усвідомити природу патологічних процесів, які вражають нервову систему в дитячому віці, визначити роль біологічних і соціальних факторів у розвитку дитини з ООП та організувати ефективну лікувально-педагогічну допомогу дітям з нервовими та нервово-психічними порушеннями» [149, с. 122].

Лінгвістичні знання – це сукупність відомостей про мову як систему, її функціонування, розвиток тощо.

Українська вчена О. Кисельова, зазначає, що «комунікативно-мовленнєвий супровід розвитку професійно-спрямованого українського мовлення майбутніх логопедів має сприяти вихованню висококваліфікованих, з належним інтелектуальним потенціалом, грамотних фахівців логопедів, які б вільно користувалися українською мовою в усіх сферах діяльності» [48, с. 45].

Для цього студентам слід надавати чіткі відомості про нормативність української мови, навчати мови спеціальності, збагачувати словник фаховою та науковою термінологією тощо.

Окрім вищезазначених груп знань, учитель-логопед повинен володіти загальнокультурними знаннями (знання, які стосуються різноманітних галузей та сфер, які відображають загальні уявлення про сутність та стан речей, обізнаність із мистецтвом, літературою, історією, розуміння широкого спектру загальних тем тощо); деонтологічними знаннями (які охоплюють принципи професійної етики, моральні та правові обов'язки фахівця, норми взаємодії з дітьми, батьками та колегами, а також правила збереження конфіденційності та дотримання стандартів професійної поведінки); науково-дослідницькими знаннями (які відображають принципи та закономірності наукового пізнання, включають основні наукові категорії та поняття, методи збору та обробки даних, специфіку проведення досліджень та оцінювання результатів, а також способи формулювання обґрунтованих висновків) тощо.

У Професійному стандарті для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед» знання, які повинен здобути студент у результаті навчання, конкретизуються відповідно до трудових функцій (додаток А).

Знання як складник професіограми фахівця доцільно розглядати у взаємозв'язку з формами їх прояву в професійній діяльності. Як зазначають М. Савчин, Л. Василенко, «знання, які у структурі досвіду педагога є мертвим капіталом, який був при цьому зведеними до системи, залишаються нікому невідомим надбанням» [170].

Огляд сучасних джерел засвідчує різні підходи до виокремлення груп (комплексів) умінь, якими повинен володіти вчитель-логопед.

Науковці Г. Сизко, Н. Анастасова зазначають, що у процесі навчання здобувачі (016 Спеціальна освіта) оволодівають необхідними вміннями, що визначають їх готовність до практичної діяльності з дітьми із мовленнєвими порушеннями, до них належить: вміння розпізнавати порушення мовлення; вміння реалізовувати корекційні прийоми та методи для їх усунення, спеціальні

методи навчання; вміння здійснювати профілактичну роботу; вміння орієнтуватись у психологічних особливостях дітей-логопатів тощо [182, с. 204].

Вчена Ю. Пінчук виділяє наступні професійні вміння вчителя-логопеда:

- гностичні (вміння здійснювати діагностику, збирати анамнез, вивчати механізм, симптоматику порушень тощо);
- орієнтаційні (вміння орієнтуватись в документації, методах та форм логопедичного впливу, змісті навчання, в інформаційному середовищі тощо);
- прогностичні (вміння встановлювати мету логопедичного впливу, прогнозувати результат, наслідки, хід логопедичної роботи тощо);
- корекційні (вміння застосовувати необхідні методики відповідно до порушення, розробляти та адаптовувати методики корекції тощо);
- проектувальні (вміння відбирати зміст корекційно-виховної роботи, планувати її, добирати засоби впливу, завдання, наочності тощо);
- організаційні (вміння комплектувати групи для логопедичних занять, проводити їх, організувати співпрацю з сім'єю дитини, з персоналом закладу, облаштовувати логопедичний кабінет тощо);
- інформаційні (вміння отримувати інформацію про себе, дітей та їх розвиток, надавати різну інформацію, здійснювати пропаганду логопедичних занять тощо);
- комунікативні (вміння володіти культурою мовлення, педагогічною технікою, встановлення стосунків, сприятливого мікроклімату тощо);
- перцептивні (вміння адекватно сприймати дитини, її батьків, власних колег тощо);
- рефлексивні (вміння здійснювати контрольну-оцінну діяльність тощо) [127, с. 125].

У Професійному стандарті на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» не розмежовуються окремо уміння та навички, вони розглядаються як інтегрований операційно-діяльнісний компонент, що відображає здатність фахівця виконувати професійні дії незалежно від ступеня їх автоматизації. Аналіз умінь/навичок окреслених у даному документі засвідчує їх

функціонально-операційну орієнтацію, адже більшість формулювань подані у формі конкретних професійних дій, спрямованих на реалізацію трудових функцій (планувати освітньо-корекційну роботу, створювати середовище, добирати методики тощо) [148].

Професійні навички поділяють на «hard» (жорсткі) та «soft» (гнучкі). Перші є суто професійними та формуються лише в процесі практичної діяльності та досвіду (наприклад, оволодіння комп'ютерною програмою, логотренажером), другі є універсальними, неспеціалізованими, але не менш важливими у професійній діяльності (наприклад, вміння працювати в команді).

Українська дослідниця В. Сергєєва, розглянула проблему soft-skill (гнучких навичок) в контексті підготовки здобувачів спеціальності «Спеціальна освіта» та навела наступний їх перелік: комунікативні та міжособистісні навички; ведення переговорів, мистецтво публічного виступу; залагодження конфліктів, виявлення та вирішення проблем та роботи в критичних умовах; відповідальність управляти своїм часом; навички генерування нових ідей, критичного мислення, самостійного прийняття рішень; позитивного ставлення до світу, реалізація себе у професії тощо [178, с. 87].

Вчена Н. Савінова зазначає, що вчитель-логопед повинен володіти системою спеціальних навичок, а саме: вміння роботи логопедичний масаж, володіти методиками постановки та автоматизації звуків тощо. Професор зазначає, що практичний компонент професійної компетентності вчителя-логопеда охоплює систему вмінь і навичок, необхідних для організації корекційно-розвивального та виховного процесу з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку [162, с. 168].

Професійні навички вчителя-логопеда базуються на розумінні теоретичних аспектів розвитку мовлення та пізнавальних процесів, педагогічної та корекційно-розвиткової діяльності, спеціального навчання та виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ми розподілили професійні навички вчителя-логопеда на «hard skills» (технічні, конкретні навички) та «soft skills» (м'які, гнучкі навички).

Hard skills: розпізнавати та усувати недоліки звуковимови; визначати структуру та механізм мовленнєвих порушень; обирати найбільш доцільні та ефективні засоби, методи та прийоми логопедичної роботи; володіти техніками логопедичного масажу; використовувати логотренажери та спеціалізовані логопедичні програми тощо.

Soft skills: соціально-комунікативні навички (спілкуватись з учасниками освітнього процесу; встановлювати ділові міжособистісні стосунки; працювати в команді; управляти логокорекційним процесом); цифрові навички [165] (інформаційна та медіа- грамотність, ІКТ-грамотність, онлайн-комунікація); кар'єрні навички (лідерство та відповідальність; гнучкість та пристосування до нових умов; саморозвиток та самовдосконалення) тощо.

Отже, компетентісно-професійний профіль професіограми вчителя-логопеда відображає систему знань, вмінь, навичок, необхідних для провадження власної професійної діяльності. У процесі опанування змісту професії, майбутній фахівець поглиблює власні уявлення про неї, роз'яснює практичні професійні дії, усвідомлює професійні норми, цінності, осмислює структуру власної професійної позиції та образу, тобто створює необхідні передумови для формування професійної деонтологічної ідентичності.

Неможливо усвідомити професійні норми та вимоги, якщо вони не засвоєні на рівні знань; неможливо прийняти цінності професії, не розуміючи її змісту; неможливо вибудувати професійну взаємодію, не володіючи відповідними вміннями та навичками. Саме через опанування системи професійних знань і способів діяльності відбувається внутрішнє прийняття норм і формування власної професійної позиції.

Якщо компетентісно-професійний блок окреслює систему знань, умінь і способів діяльності, то психограма характеризує внутрішні ресурси особистості, які зумовлюють характер реалізації цих знань на практиці.

У сучасних наукових дослідженнях зазначається, що вчитель-логопед повинен: 1) володіти набором якостей, які пов'язані «з вмінням здійснювати освітню діяльність з використанням інформаційних технологій» (С. Цимбал-

Слатвінська) [205, с. 263]; 2) володіти моральними якостями (відповідальність, емпатія, толерантність та ін.) та високим рівнем професійної компетентності, (А. Каплієнко, 2019) [44, с. 121]; 3) володіти такими важливими якостями як «терплячість, емпатія, креативність, здатність до постійного навчання та саморозвитку» (В. Звєкова, О. Качуровська, Ю. Сілявіна) [40, с. 105] тощо.

Вчена І. Омелянович відносить до значимих професійно-особистісних якостей педагога «милосердя, емпатію, толерантність, високий рівень суб'єктивного контролю» [117, с. 245].

Представимо розроблений підхід до психограми вчителя-логопеда.

Мотиваційно-ціннісний компонент психограми відображає внутрішню спрямованість особистості фахівця, систему його професійних мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій та ставлення до обраної діяльності. Як зазначає Л. Черніченко, «сформованість мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх логопедів сприяє визначенню цілей і проектування їх діяльності, визначає пріоритети педагогічної діяльності» [209, с. 86].

У наших попередніх дослідженнях розкривається проблема мотивів вибору професії вчителя-логопеда [161]. Аналіз результатів засвідчив, що професійний вибір, зумовлений гуманістичними мотивами та усвідомленням соціальної значущості діяльності (бажання допомагати людям у подоланні мовленнєвих порушень та орієнтації на власні професійні інтереси) сприяє ранньому включенню особистості у систему професійних цінностей та закладає передумови становлення професійної педагогічної ідентичності.

Представимо структурні компоненти психограми вчителя-логопеда (мотиваційно-ціннісні орієнтири, емоційно-вольова сфера, когнітивна сфера, комунікативна сфера, деонтологічний компонент, психологічні протипоказання) у вигляді структурної схеми (рис. 1.3).



Рис. 1.3 – Узагальнена психограма вчителя-логопеда

Фахівець, який володіє на високому рівні всіма зазначеними якостями, при умові розвинених спеціальних професійних вмінь та навичок, є еталоном сучасного вчителя-логопеда. Як зазначає науковець Л. Томіч, для досягнення високого професіоналізму однією із найважливіших умов виступає «потужний розвиток у людини загальних здатностей і перетворення загальнолюдських цінностей у її власні цінності, що означає моральну вихованість її особистості», проте вчена наголошує, що й без розвитку спеціальних здатностей, які за змістом та формою були б тісно притертіми до вимог конкретної діяльності та без знань і вмінь, відповідних цим вимогам, досягнення такого рівня професіоналізму було

б неможливим [197, с. 253].

Поділяючи погляди Л. Томіч, підкреслюємо, що для досягнення високих результатів у професійній педагогічній діяльності важливим є внутрішня професійна спрямованість особистості, професійний розвиток, зростання, коли діяльність визначається внутрішніми потребами, цілями, бажаннями, а фахівець слідує своїм внутрішнім переконанням та цінностям у професійній діяльності, вбачає та усвідомлює себе невід'ємною частиною педагогічної спільноти, прагне бути взірцем етичності та професійності.

У літературних джерелах визначають окрему складову професіограми – акмеограму. В якій, на думку О. Дубасенюк, «відображена індивідуальна «траєкторія» досягнення конкретного фахівця вершин професіоналізму, програма переходу з одного рівня професіоналізму до іншого, більш високого» [29, с. 16]. В. Сидоренко зауважує, що «акмеограма завжди індивідуальна, складається для конкретного фахівця й спрямована на його індивідуальний розвиток педагогічної майстерності з урахуванням умов і акмеологічних (об'єктивних і суб'єктивних) чинників» [180, с. 10].

Водночас у межах даного дослідження йдеться не про фіксацію ідеального результату, а про характеристику індивідуального фахового потенціалу та динаміку його зростання. Саме тому доцільним є введення ресурсно-інноваційного профілю, який відображає здатність вчителя-логопеда до саморозвитку, професійної рефлексії та інноваційної діяльності.

Освітньо-професійні ресурси вчителя-логопеда відображають його здатність до оновлення та розширення професійних знань, безперервного професійного розвитку, вдосконалення фахових вмінь, підвищення рівня професійної майстерності. Саме остання, на думку вченої О. Сагач є «результатом довготривалої практичної роботи та роботи щодо власного неперервного професійного вдосконалення» [171, с. 181].

Основу наступного компонента становлять особистісні ресурси. Вчена В. Корнієнко, відносить до них «різноманітні властивості, риси, установки особистості, що впливають на регуляцію поведінки в напружених ситуаціях

життєдіяльності і відображені в якостях самоконтролю, самооцінки, в почутті власної гідності, мотивації та ін.» [64, с. 18]. В. Кобильченко розглядає особистісні ресурси як системну, інтегральну характеристику, яка надає особистості можливість «переборювати важкі життєві ситуації, й актуалізується і проявляється в процесах самодетермінації особистості [51, с. 173].

Отже, особистісно-професійні ресурси вчителя-логопеда розглядаються як база його внутрішнього потенціалу, що забезпечує ефективне здійснення професійної діяльності, здатність до саморегуляції, подолання стресових ситуацій, професійного вигорання, збереження психологічної стійкості та безперервний професійний розвиток.

В українських дослідженнях інноваційна діяльність вчителя-логопеда розглядається як важлива умова його професійної відповідності актуальним освітнім вимогам. Зокрема колектив авторів (В. Гладуш, Л. Ніколенко, А. Криворотько, З. Бондаренко та ін.) підкреслюють, що сучасні зміни «акцентують увагу на пошуку нових, нестандартних підходів до вирішення наявних проблем, що вимагає від педагогічної науки і практики вивчення і впровадження сучасних технологій та інноваційних методів навчання дітей та молоді взагалі та для системи спеціальної освіти зокрема» [109, с. 6].

Сучасний логопед, на думку вченої Л. Черніченко (2021), «повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності» [208, с. 4].

Інноваційна готовність в структурі ресурсно-інноваційного профілю професіограми відображає динамічний характер професійної позиції майбутнього вчителя-логопеда та визначається як здатність активно освоювати та впроваджувати сучасні педагогічні і корекційні технології, новітні методики та підходи у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями, а також ефективно реагувати на зміни у педагогічному середовищі.

Прагнення розуміти сучасні тенденції, реалізовувати новітні підходи, розвиватись в усіх професійних напрямках демонструє занурення фахівця у професію, споріднення з нею, що позитивно впливає на процес формування

професійної деонтологічної ідентичності.

Отже, розроблена професіограма вчителя-логопеда дозволяє відобразити вимоги до його професійних, особистісних рис, знань, вмінь та навичок, якими він повинен оволодіти сьогодні та в майбутній перспективі. Узагальнюючи, можна стверджувати, що професіограма відображає об'єктивний опис вимог до професії та її представника, а компетентнісний підхід допомагає досягти інтегральних результатів навчання, загальних та фахових компетентностей, важливих для подальшої професійної діяльності фахівця та його відповідності професійним вимогам.

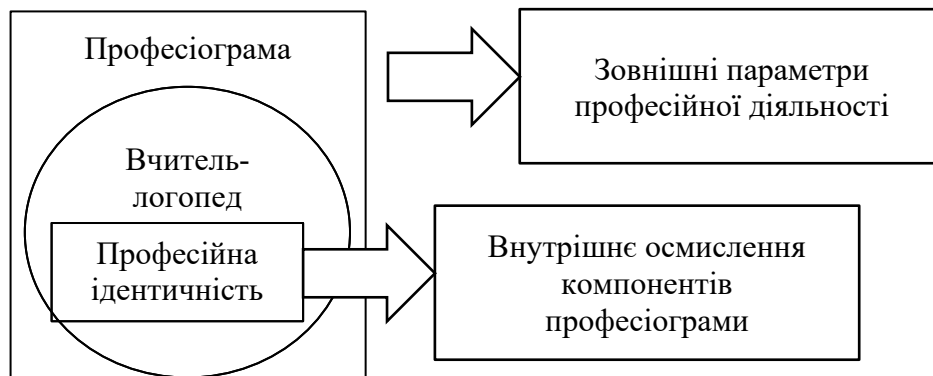


Рис. 1.4 – Формула зв'язку професіограми та професійної ідентичності

Отже, дослідження професіограми вчителя-логопеда дає змогу чітко усвідомити професійні рамки, очікування від професійних та особистісних рис спеціаліста. Фахівець, який відповідає вимогам професії та суспільства, чітко усвідомлює себе та свою роль у професійній діяльності, сприймає професійні цінності як особистісні – підтверджує свою «професійну ідентичність». Отже, простежується певна взаємозалежність між професіограмою (як системою вимог, обов'язків) та професійною ідентичністю (як усвідомленням себе відповідно до цих вимог).

Висновки до розділу 1

1. У результаті аналізу словникових джерел і психолого-педагогічної літератури українських та зарубіжних вчених уточнено сутність ключових понять «ідентичність», «ідентифікація», «професійна ідентичність», «деонтологія», «педагогічна деонтологія», «професійна педагогічна ідентичність».

Визначено, що семантичне наповнення понять «ідентичність» та «ідентифікація» представлено в джерелах різноаспектно, що зумовило потребу в уточненні уявлень про їх сутність у різних галузях науки.

Конкретизуючи професійну ідентичність у педагогічній галузі, ми обґрунтовуємо поняття «професійна педагогічна ідентичність» як внутрішнє прийняття власної педагогічної місії, що виявляється у прагненні відповідати високим моральним стандартам професії, бути взірцем загальнолюдських та професійних якостей, готовності до співпраці в професійному середовищі та відповідальному ставленні до власних педагогічних рішень.

Під поняттям «професійно-педагогічна ідентичність вчителя-логопеда» ми розуміємо професійне усвідомлення особистості себе фахівцем, котрий працює з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку за свідомої педагогічної етичної позиції; усвідомлення себе членом професійної спільноти через прийняття специфіки логокорекційної діяльності, її цілей, цінностей і меж професійної відповідальності.

Узагальнено уявлення науковців щодо структури професійної ідентичності педагогічних працівників та визначено компоненти структури професійної ідентичності вчителя-логопеда із актуалізацією деонтологічної складової – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного, соціально-комунікативного, емоційно-рефлексивного, соціально-рольового компонентів.

Представлено визначення поняття «професійна деонтологічна ідентичність» як багатовимірного утворення, що формується у взаємодії внутрішніх структурних компонентів особистості і сфер професійної реалізації та відображає прийняття фахівцем етично-правових норм і цінностей професії та

готовність керуватися ними у професійній діяльності.

Визначено, що несформованість професійної ідентичності може призводити до кризових явищ, професійного вигорання, зниження мотивації та ефективності педагогічної діяльності.

2. На основі аналізу тенденцій становлення компетентнісного підходу розроблено та обґрунтовано його періодизацію в Україні: етап науково-методичного обґрунтування компетентнісного підходу (2000–2005 рр.); етап нормативно-інституційного провадження компетентнісного підходу (2005–2016 рр.); етап модернізації та розвитку (з 2016 р. й дотепер).

Уточнено сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентнісно орієнтована освіта». Зокрема, визначаємо «компетентнісний підхід» як освітньо-дидактичну стратегію, орієнтовану на формування та розвиток загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, який зміщує акцент з накопичення інформації в бік її практичного застосування, що передбачає формування вмінь застосовувати знання на практиці, ціннісно-мотиваційних орієнтирів, розвиток аналітичного та критичного мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення, готовності до самостійної, творчої, науково-дослідницької діяльності, оцінювання власних дій і адаптації до змінних умов професійної практики.

Розглянуто професійну компетентність педагогічних працівників та вчителя-логопеда, зокрема у дискурсі професійної ідентичності. Проаналізовано сутність понять «компетентність», «професійна компетентність» у словникових джерелах, тлумаченнях українських та зарубіжних вчених.

Професійна ідентичність розглядається як результат накопичення професійного досвіду та підтвердження власної професійної успішності. Чим вищим є рівень професійної компетентності, тим більш стійкою вважатиметься професійна ідентичність фахівця. Професійна ідентичність інтегрує ціннісно-сміслові орієнтації із особистісним прийняттям професії.

Професіограма вчителя-логопеда ґрунтується на загальних характеристиках педагогічної діяльності та включає специфічні професійні характеристики, зумовлені особливостями логокорекційної діяльності.

Узагальнення поглядів вчених на структуру професіограми фахівців різного профілю дозволило визначити компоненти, що лягли в основу професіограми вчителя-логопеда – нормативно-змістовий профіль (опис професії, освітньо-кваліфікаційні вимоги, зміст професійної діяльності); компетентісно-фаховий профіль (знання, вміння, навички); психограма (мотиваційно-ціннісні орієнтири, емоційно-вольова сфера, когнітивна сфера, комунікативна сфера); ресурсно-інноваційний профіль (освітньо-професійні ресурси, особистісно-професійні ресурси, інноваційна готовність). Кожен із профілей професіограми насичено змістом, враховуючи специфіку діяльності вчителя-логопеда.

Таким чином, розроблена нами професіограма вчителя-логопеда дозволяє віддзеркалити вимоги до професійних, особистісних рис, знань, вмінь та навичок, котрими фахівець має володіти.

Професіограма відображає об'єктивний опис вимог до професії та її представника, а компетентісний підхід допомагає досягти інтегральних результатів навчання, загальних та фахових компетентностей, важливих для подальшої професійної діяльності фахівця та його відповідності професійним вимогам.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Стан та рівні сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда

Спираючись на наукові підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів (М. Берегова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, І. Самойлова, С. Цимбал-Слатвінська, Л. Черніченко, М. Шеремет та ін.) [125; 129; 160; 175; 205; 208; 214] та становлення професійної ідентичності педагогів (В. Дундюк, О. Кочкурова, О. Куліш, І. Мельник, І. Наумова, М. Павлюк, В. Падерно, О. Романишина, К. Тороп та ін.) [31; 67; 74; 98; 107; 119; 200] у дослідженні враховано їх взаємозв'язок, що дало змогу поширювати відповідні положення на проблему формування професійної деонтологічної ідентичності та визначити логіку емпіричного дослідження.

Період навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) є сензитивним етапом у формуванні професійного образу фахівця, розвитку професійного мислення, набуття професійних знань, практичних вмінь та виробленні стратегій майбутньої професійної діяльності. У ході професійної підготовки активно розгортається процес становлення професійної деонтологічної ідентичності. З огляду на складність окресленого феномена, доцільно розглядати його крізь призму кількох взаємопов'язаних вимірів – особистісного, професійного та деонтологічного.

В аспекті професійної деонтологічної ідентичності особистісний вимір відображає внутрішні мотиви та прагнення особистості, розкриває зміст її діяльності крізь призму власного досвіду, життєвих цінностей та переконань, також – це особистісне осмислення своєї професійної діяльності, відчуття та прийняття її сенсу, гармонія між сприйняттям себе особистістю та сприйняттям

себе вчителем-логопедом. Вчена Х. Сайко (2016) у структурі професійної готовності корекційного педагога розкриває особистісний компонент у поняттях «методологічна рефлексія, швидкість реакції на поведінку учнів, нормальна втомлюваність» [173, с. 69].

Професійний вимір феномену професійної деонтологічної ідентичності відображає функціональний бік професійної діяльності вчителя-логопеда: володіння професійними знаннями та навичками; впевненість у власних професійних діях та рішеннях; прагнення до подальшого розвитку у професії; ототожнення себе із професійними стандартами; включеність у професійні спільноти; усвідомлення майбутнього професійного образу; виокремлення професійного ідеалу тощо.

Деонтологічний вимір відображає усвідомлення морально-етичної відповідальності у професійній діяльності, рівень морально-етичної зрілості вчителя-логопеда, його здатність до етичної рефлексії, гармонію між етичними переконаннями та реальними діями. Обізнаність з деонтологічними нормами, їх внутрішнє прийняття визначають гуманістичну спрямованість діяльності вчителя-логопеда, здатність дотримуватись ним нормативної поведінки, культури спілкування, правил міжособистісної взаємодії, діяти відповідально, справедливо, етично в будь-яких педагогічних ситуаціях.

Запропонований підхід дозволяє розглядати професійну деонтологічну ідентичність як інтегроване утворення, що формується на перетині особистісних установок, професійного досвіду та нормативно-етичних орієнтирів діяльності.

На формування професійної деонтологічної ідентичності впливає багато різноманітних чинників. Так, О. Савіцька зазначає, що «на становлення професійної ідентичності впливають культурний та соціально-економічний контекст, розподіл праці й усталені цінності в суспільстві» [167, с. 111].

Вчені І. Омельченко, Ж. Кондратюк, розглядаючи чинники, які впливають на формування професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ, виокремлюють наступний перелік – «зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;

створення позитивних образів і перспектив професійного і особистісного майбутнього; постановка цілей для підтримки і розвитку образу «Я»; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці» [114, с. 131].

І. Мельник (2018) поділяє чинники, що впливають на формування професійної ідентичності учителів на три рівні: «чинники мікрорівня (особистісні особливості, сім'я і найближче оточення, навчальний і трудовий колектив); чинники мезорівня (освіта, засоби масової інформації, професійне співтовариство); чинники макрорівня (критерії соціально-професійної стратифікації і престиж професії в суспільстві, економічна ситуація і ринок праці, державна ідеологія та ін.)» [99, с. 161].

Виокремлюючи чинники, які впливають на формування професійної деонтологічної ідентичності, ми поділяємо їх за джерелом (рівнем) впливу на три групи – індивідуальні, освітньо-професійні, соціально-нормативні. Перші охоплюють систему особистісних характеристик вчителя-логопеда. Освітньо-професійні чинники пов'язані зі змістом і організацією підготовки майбутнього фахівця у ЗВО, а також його практичною професійною діяльністю. Соціально-нормативні чинники відображають систему зовнішніх регуляторів професійної діяльності, що задають загальні стандарти професійної поведінки та визначають межі професійної відповідальності фахівця. Характеристика чинників – рис. 2.1.

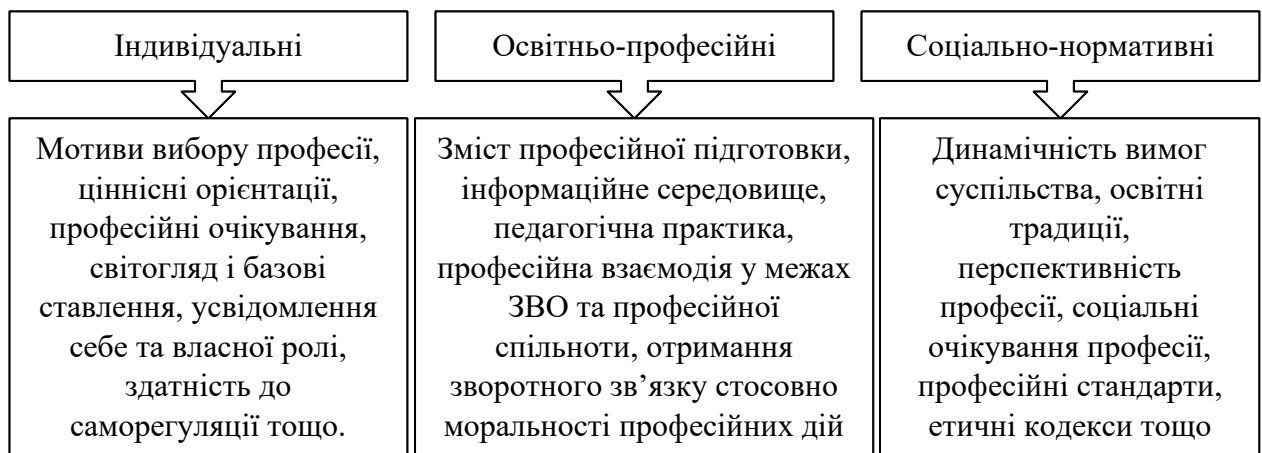


Рис. 2.1 – Чинники формування професійної деонтологічної ідентичності

З метою визначення характеристик деонтологічно ідентичного вчителя-логопеда, розглянемо, які ознаки та характеристики дослідники пов'язують із сформованістю професійної ідентичності загалом.

Дослідниця Л. Поперечна зазначає, що професійна ідентичність можлива лише на високих рівнях опанування професією, тому ідентичними, на думку вченої, є професіонали, які «мають стійку базу знань, діяльність яких відповідає оптимальному рівню професії» [132].

Сформована професійна ідентичність пов'язується із рівнем професійної компетентності та здатністю фахівця ефективно реалізовувати професійні завдання і в інших дослідженнях. Зокрема, К. Гавриловська пов'язує її із здатністю до повноцінного вирішення завдань, а також до «стабільного відчуття гармонії та внутрішньої рівноваги незалежно від змін ситуації» [17, с. 173]. Такий погляд підкреслює значення внутрішньої узгодженості особистості з обраною професійною роллю та її готовність адаптуватися до різних професійних умов. Схожу думку представляє І. Губеладзе, яка вбачає сутність сформованої професійної ідентичності в наявності «чітких поглядів на свою професію, розуміння, які вимоги ставить ця професія, відчуття задоволеності нею» [25, с. 112].

На емоційно-ціннісному аспекті професійної ідентичності наголошує В. Черненко, зазначаючи, що її сформованість супроводжується відчуттям захищеності, задоволеністю собою та своїми результатами, вірою у свої можливості (реальні та потенційні), перспективами професійного росту, гордістю за свою професію, розумінням її важливості та потрібності [207, с. 192]. У цьому випадку професійна ідентичність розглядається як внутрішній стан упевненості у правильності професійного вибору та позитивного ставлення до власної професійної діяльності.

Отже, сформована професійна ідентичність, на думку науковців, поєднує кілька взаємопов'язаних аспектів – високий рівень професійної компетентності, усвідомлення змісту та вимог професії, позитивне ставлення до професійної діяльності, а також внутрішню впевненість і задоволеність власним професійним

вибором.

Професійна деонтологічна ідентичність відображає передусім прийняття фахівцем етичних норм і цінностей професії та готовність керуватися ними у професійній діяльності. Вона є багатовимірним утворенням, що формується у взаємодії внутрішніх структурних компонентів особистості і сфер професійної реалізації.

Вчитель-логопед за сформованої професійної ідентичності, яка містить у собі деонтологічну складову, усвідомлює зміст і суспільну значущість своєї професійної діяльності, приймає її гуманістичні цінності та морально-етичні норми як важливу складову власної професійної позиції. Як зазначає О. Кочкурова (2010), «стосовно професійної ідентичності важливі і відомі, формалізовані етичні норми, і неформальні, але ті, які реально існують та висуваються педагогу оточенням» [67, с. 58].

У вимірі професійної спільноти професійна деонтологічна ідентичність проявляється в усвідомленні своєї належності до фахової спільноти вчителів-логопедів, готовності дотримуватися прийнятих у ній стандартів і норм взаємодії, повазі до колег, відкритості до професійного діалогу та співпраці. Такий фахівець усвідомлює себе представником професії та прагне підтримувати її моральні засади і суспільний авторитет.

Окреслені характеристики деонтологічно ідентичного вчителя-логопеда відображають теоретичне уявлення про прояви професійної деонтологічної ідентичності фахівця. Водночас важливим є з'ясування того, наскільки зазначені орієнтири усвідомлюються майбутніми вчителями-логопедами на етапі їхньої професійної підготовки.

З метою співвіднесення теоретичних положень із практикою професійної підготовки було ініційовано емпіричне уточнення, спрямоване на виявлення характеру розуміння студентами сутності ідентичності, її професійного виміру, а також місця деонтологічних орієнтирів у структурі майбутньої фахової діяльності. Окремий акцент було зроблено на з'ясуванні того, яким чином здобувачі конструюють образ учителя-логопеда, з яким вони готові себе

ідентифікувати, та чи вбачають доцільність цілеспрямованого формування деонтологічної складової у процесі професійної підготовки.

Для реалізації окресленої мети нами було проведено первинне опитування, що охопило 295 студентів, з них 175 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 120 здобувачів другого (магістерського) спеціальності 016/А6 «Спеціальна освіта» підготовка яких здійснюється на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (далі – ДНУ ім. О. Гончара), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (далі – КЗ «ХГПА» ХОР), Чорноморського національного університету імені Петра Могили (далі – ЧНУ ім. П. Могили). Додатково було опитано науково-педагогічних працівників зазначених закладів вищої освіти (анкета для викладачів – додаток Б).

В умовах дистанційного навчання опитування здійснювалось із використанням онлайн-форм, зокрема Google-Forms, Microsoft Forms та інших, а також месенджерів Telegram, Viber, сервісів електронної пошти Gmail, Ukr.net та інших.

Перше запитання онлайн-анкети «Як Ви розумієте сутність понять?» стосувалося трьох базових понять: «ідентичність», «професійна ідентичність», «професійна деонтологічна ідентичність».

Більшість здобувачів (61,36%) визначають поняття «ідентичність» у його загальному значенні, тобто як «однаковість», «тотожність», «усвідомлення себе як ...» тощо, серед них 58,86% усіх бакалаврів та 65,0% усіх магістрів. Розгорнутим уявленням про поняття «ідентичність» як про «усвідомлення своєї приналежності і прийняття себе у різноманітних контекстах (національних, соціальних, професійних тощо)» володіють 31,86% усіх опитаних, із них 29,71% усіх бакалаврів та 35,0% усіх магістрів. Не змогли дати відповідь на запитання 6,78% респондентів, серед них виключно студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що становить 11,43% серед їх частки.

Аналіз відповідей щодо визначення поняття «професійна ідентичність» показав, що 6,1% здобувачів не надали відповіді на запитання, серед них 6,29%

усіх бакалаврів та 5,83% усіх магістрів; також 13,56% усіх опитаних надали відповіді, які не відображають зміст поняття «професійна ідентичність», пояснюючи його як «набір знань і вмінь, необхідних у професійній діяльності», «рівень професійної підготовки», «обов'язки вчителя-логопеда», «образ для наслідування», «інтерес до своєї професії» тощо, серед них 14,86% усіх бакалаврів та 11,67% усіх магістрів; професійну ідентичність як усвідомлення себе в професії («усвідомлення себе педагогом», «уявлення себе професіоналом, себе в майбутньому як успішного представника професії», «усвідомлення, що ти на своєму місці» тощо) визначили 42,03% здобувачів, серед них 37,71% усіх бакалаврів та 48,33% усіх магістрів; професійну ідентичність як прийняття професійних цінностей, професійної ролі розглядають 20,68% здобувачів, серед них 20,57% від усіх бакалаврів та 20,83% усіх магістрів; професійну ідентичність як здатність до саморозвитку в професії, самовдосконалення, особистого зростання визначають 21,02% здобувачів, серед них 20,57% від усіх бакалаврів та 21,67% усіх магістрів.

Третім поняттям для визначення було «професійна деонтологічна ідентичність», оскільки його сутність не представлена в словникових джерелах та в літературі, це запитання не передбачало перевірки на правильність, поставленим завданням було узагальнити погляди студентів. Зауважимо, що 11,86% здобувачів не надали відповідь, серед них 5,0% усіх магістрів та 16,57% усіх бакалаврів. Представимо варіанти здобувачів: 20,0 % здобувачів визначали професійну деонтологічну ідентичність як систему (сукупність) цінностей, принципів, етичних норм, яких повинен дотримуватись вчитель-логопед, серед них бакалаврів – 7,43% та магістрів – 38,33% від відповідного рівня;

23,05% усіх респондентів – як знання та дотримання правил поведінки та норм етики у професійній діяльності, серед них 21,71% усіх бакалаврів та 25,0% усіх магістрів; як ототожнення себе з обраним видом діяльності, відчуття приналежності до професії, ідентифікація з нею – відповіді 9,83% усіх опитаних, серед них 13,14% від усіх бакалаврів та 5,0% усіх магістрів;

6,44% здобувачів розглядають поняття «професійна деонтологічна

ідентичність» як сукупність якостей та характеристик фахівця (моральність, коректність, емпатичність, етичність, терпіння тощо), серед них 8,57% усіх бакалаврів та 3,33% усіх магістрів; як відповідальність за якість виконання професійної діяльності – представили поняття 8,14% здобувачів, серед них 10,86% усіх бакалаврів та 4,17% усіх магістрів; 4,74% опитаних вбачають сутність зазначеного поняття як самовизначення, саморозвиток, лінію особистісного самовизначення, серед них 5,14% усіх бакалаврів та 4,17% усіх магістрів; 3,05% представили сутність поняття як відданість собі, своїй професії та професійним цінностям, серед них виключно бакалаври, що становить 5,14% усіх бакалаврів; 4,74% – як професійну компетентність, готовність практично працювати з дітьми, серед них 5,71% від усіх бакалаврів та 3,33% усіх магістрів;

Інші відповіді становлять 8,14% – сюди ми віднесли такі варіанти здобувачів як «інтерес до своєї професії», «підготовка та педагогічна етика», «певні вимоги, які висуваються до вчителя-логопеда» тощо.

Другим запитанням було «Чи вважаєте ви, що деонтологічна складова підготовки вчителів-логопедів дозволяє сформувати у здобувачів стійку систему морально-етичних цінностей, які будуть визначати його подальшу професійну діяльність? Яке саме значення вона має у його професійній діяльності?»

6,44% здобувачів утримались від відповіді на запитання. Решта одногосно зазначили провідну роль деонтологічного компоненту. Серед запропонованих аргументів щодо значення сформованості деонтологічних норм, здобувачі виділяють наступні: «від дотримання залежить будівництво стосунків/взаємодії з дитиною та батьками», «допомагає встановити довіру та повагу між вчителем-логопедом та дитиною», «забезпечує створення безпечного та довірливого середовища для учнів, підвищує ефективність корекційної роботи, сприяє формуванню позитивного іміджу професії та стимулює професійний розвиток» тощо.

Третє запитання «Як Ви вважаєте, який показник свідчить про те, що особистість ідентифікувала себе в професії вчитель-логопед?» містило можливість множинного переліку критеріїв.

Найбільш популярною відповіддю серед респондентів було виокремлення показників: «отримання задоволення від професійної діяльності» (81,69%), з них магістрів – 84,17% та бакалаврів – 80,0% від усіх здобувачів відповідних рівнів та «прагнення до постійного професійного самовдосконалення» (76,27%) із них магістри – 75,83 % та бакалаври – 76,57%.

Наступний виокремлений показник відображав «якісне виконання професійних обов'язків», яке визначили 92,54% опитаних, серед них магістрів – 90,0% від усієї кількості здобувачів II (магістерського) рівня вищої освіти та 94,29% усіх бакалаврів. «Відданість професії та прийняття її цінностей» як показник професійної ідентифікації вчителя-логопеда визначили 64,75% опитаних здобувачів, серед них магістри (70,0%) та бакалаври (61,14%).

Наступний показник, визначений здобувачами – «кількість учнів із позитивним результатом логокорекції», який обрали 60,68% опитаних, із них 51,67% усіх магістрів та 66,86% усіх бакалаврів. Показник «відчуття приналежності до професійної спільноти» виокремили 52,20% усіх опитаних, із них 63,33% усіх магістрів та 44,57% усіх бакалаврів. Здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти також визначили показник «стаж роботи за професією», що становить 28,14% усіх респондентів (47,43% усіх бакалаврів) та варіант «визнання фахівця, наявність у нього різноманітних нагород», що становить 11,19% від усіх опитаних та 18,86% серед усіх бакалаврів.

Останнє запитання «Які чинники, на Вашу думку, сприяють формуванню професійної деонтологічної ідентичності?»

77,62% усіх здобувачів обрали чинник особистісного вибору професії, який особистість здійснює самостійно, керуючись власними бажаннями та прагненнями, без жодного зовнішнього примусу. Серед них 82,5% усіх магістрів та 74,29% усіх бакалаврів. Ще 83,05% студентів зазначили відчуття задоволення від виконання власної професійної діяльності як чинник формування професійної деонтологічної ідентичності, серед них 84,0% усіх бакалаврів та 81,68% усіх магістрів; протилежний чинник «прагматичний вибір професії» обрали 4,4% здобувачів, серед них 4,17% усіх магістрів та 4,57%. 73,22%

здобувачів підкреслили, що без прагнення до самовираження у професії, досягнення успіхів, професійного визнання, формування професійної деонтологічної ідентичності буде нестійким або взагалі не сформується, так вважають 78,29% усіх бакалаврів та 65,83% усіх магістрів. Ще 35,25% від усіх респондентів підкреслили важливість наявності однодумців серед представників професії, адже формування професійної ідентичності не зможе відбутись поза межами професійної спільноти, така думка панує серед 30,0% усіх магістрів та 38,86% усіх бакалаврів. Також 78,98% визначили чинник «якісне виконання професійних обов'язків», серед них 78,29% усіх бакалаврів та 80,0% усіх магістрів. Загалом 21,02% студентів вважають, що досягти ідентичності не можна у професії, яка не має шляхів розвитку та певну престижність, серед них 25,14% усіх бакалаврів та 15,0%. Останній виокремлений чинник – відповідність освіти обрали 23,73% здобувачів, серед 23,43% усіх бакалаврів та 24,17% усіх магістрів.

Результати анкетування здобувачів засвідчили ряд проблем, що стосуються формування професійної деонтологічної ідентичності: несвідомий вибір професії (отримання рекомендацій на зарахування за рахунок державного замовлення не за першим пріоритетом абітурієнта); недостатній рівень теоретичних знань щодо зазначеного поняття; недостатня мотивація до зростання у професійній діяльності; знижений обсяг практичної підготовки (в умовах онлайн навчання та практики здобувачам важко зануритись в атмосферу професійної діяльності та відчутти усі її тонкощі); змістова обмеженість навчальних дисциплін, які не містять основ деонтологічної культури, психології професійного розвитку, етики комунікацій у педагогічній діяльності, профілактики стресу, професійного вигорання та інших, які б спрямовувались на розвиток особистості здобувачів (тайм-менеджмент, самоменеджмент, лідерство та самовдосконалення тощо); мала кількість спеціальних діагностичних тестів та методик, які б дозволяли здобувачам визначати свій рівень та коригувати його (за потреби); недостатнє дидактичне забезпечення; відсутність спеціальних програм, де здобувачі могли б вдосконалювати етику ділового онлайн-

спілкування та онлайн-комунікацію тощо.

На основі проведених діагностичних зрізів та якісних характеристик результативності їх виконання, ми представляємо узагальнене бачення рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності.

Низький рівень доцільно розглядати як «формальний», фахівець не ототожнює себе з професією, не сприймає її цінності як особистісно значущі, вона для нього виступає «набором завдань», які йому потрібно виконати. Відповідно всі його професійні дії є шаблонними, усталеними та зводяться до того, щоб виконати їх найбільш легким способом. Мотивацію такий фахівець черпає із зовнішніх обставин – матеріальні заохочення, накази адміністрації, власна вигода, прагнення виглядати кращим тощо. В ході роботи він відчуває різноманітний спектр емоцій, але найчастіше вони негативні (байдужість, глузування, звинувачення, прагнення усамітнитись, ізолюватись) – це позначається на командній взаємодії та спілкуванні з іншими. Часто саме емоції, з якими він не може впоратись, визначають його поведінку у конкретних ситуаціях, провокують порушення етичних норм. Відсутнє чітке усвідомлення свого етичного образу вчителя-логопеда, відповідно спостерігається низька чутливість до етичних дилем, низький рівень моральної відповідальності за свої професійні рішення, відсутність прагнення до морального та професійного вдосконалення.

Середній рівень ми розглядаємо як «ситуативний», хоча на даному рівні фахівець усвідомлює свою професійну роль, приймає професійні деонтологічні цінності, проте характер цих проявів є нестійким. У його професійних діях чітко простежується дотримання норм професії, етики та моралі, проте в деяких випадках йому притаманне вагання, тривожність, поступливість тощо. Складні та емоційно-напружені педагогічні ситуації можуть спричинити моральні коливання та часткове порушення деонтологічних принципів. Спостерігається певна залежність від оточення та їх думки, взаємодія із професійною спільнотою зазвичай носить функціональний характер, інколи відчуваються труднощі у взаємодії колегами. Проте, на відміну від низького рівня, притаманним є

прагнення розвиватись в професії, поки як другорядного елементу діяльності, епізодичний самоаналіз власних професійних рішень та моральності дій.

Високий рівень є «ціннісний», тобто спостерігається глибоке усвідомлення себе представником професії, ототожнення з її професійними цінностями, прийняття морально-етичної відповідальності за власні дії. Такий фахівець бачить цілісну картину свого професійно-етичного образу вчителя-логопеда, дотримується деонтологічних принципів та приймає морально виважені рішення навіть у складних ситуаціях, що свідчить про його стійку емоційну, моральну, педагогічну позицію. Позитивно сприймає себе у професійній спільноті, усвідомлює себе її гідним представником на рівні з іншими, відчуває себе частиною єдиного механізму, розуміє важливість злагодженої колективної діяльності та бачить в цьому особистий потенціал для професійного розвитку.

Логіка подальшого дослідження зумовила необхідність встановлення відповідності між виявленими освітніми запитами здобувачів та реальним змістовим наповненням їхньої професійної підготовки. З цією метою передбачалося здійснення аналізу освітньо-професійних програм (далі – ОП) і навчальних планів (далі – НП) щодо наявності та міри репрезентації в них деонтологічної складової, зокрема виокремлення змістових компонентів, орієнтованих на формування професійної деонтологічної ідентичності.

Насамперед звернемось до стандартів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта». Враховуючи, що контингент нашого дослідження включає студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, подальший аналіз буде зосереджено на стандартах, розроблених для зазначених освітніх рівнів.

У Законі України «Про вищу освіту» під поняттям «стандарт вищої освіти» розуміється «сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти» та підкреслюється аспект того, що вони є єдиними і спільними для всіх освітніх програм в межах конкретної спеціальності та рівня освіти [133].

У Стандарті вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта за першим (бакалаврським) [138] та другим (магістерським) [139] рівнем визначено перелік

загальних (на обох рівнях по 10 компетентностей) та спеціальних (профільних) компетентностей, відповідно 16 та 12 (з них 2 додаткові для освітньо-наукової програми). Безпосереднього визначення чи згадування феномену професійної або професійно-деонтологічної ідентичності у стандарті не представлено – це пояснюється тим, що подібні особистісно-професійні утворення формуються опосередковано через систему компетентностей, що передбачають засвоєння етичних норм професійної діяльності, розвиток професійної відповідальності, готовність до професійної взаємодії та дотримання принципів педагогічної етики.

У процесі аналізу джерел, аналітико-пошукової та науково-дослідницької діяльності загалом, здобувачі формують та вдосконалюють вміння та навички етично використовувати наукові джерела, дотримуватись принципів науковості та об'єктивності, поваги до інтелектуальної власності, дотримання професійної етики та етичного підходу до проведення досліджень (СК-2, СК-9 (I (бакалаврський) рівень), СК-1, СК-10 (II (магістерський) рівень)).

У ході здійснення міжособистісної взаємодії з дітьми, батьками та колегами, зазначеної в компетентностях СК-6, СК-10, СК-11, СК-13, СК-14 (I (бакалаврський) рівень) та СК-4 (II (магістерський) рівень) пріоритетного значення набуває здатність до етичного спілкування, партнерства та співпраці, дотримання етичних норм у відносинах, усвідомлення фахівцем необхідності дотримуватись етичних правил спілкування та взаємодії, розуміння важливості невербального спілкування та невербальних сигналів.

Організаційно-управлінська діяльність фахівців галузі спеціальної освіти, яка полягає в їх здатності планувати та організовувати безпечне, корекційно-розвивальне освітнє середовище, процес навчання, дитячий колектив тощо, згідно компетентностей СК-4, СК-7, СК-12 (I (бакалаврський) рівень) та СК-5, СК-8, СК-9 (II (магістерський) рівень), спирається на професійну та етичну відповідальність фахівця, дотримання ним та усвідомлення меж власних професійних обов'язків, особистісна значущість реалізації ефективного освітнього середовища на основі довіри, рівноправності, поваги до усіх його

учасників та недискримінації.

Особистісні якості фахівця спеціальної освіти, його здатність до професійного та особистісного розвитку, самовдосконалення, вміння аргументовано відстоювати професійні переконання (СК-15, СК-16 (I (бакалаврський) рівень) та СК-5, СК-6 (II (магістерський) рівень) ґрунтуються на дотриманні вимог професійної етики та моральних норм, усвідомленні фахівцем власних обмежень у професійній діяльності та передбачають готовність до їх подолання, підвищення власної професійної компетентності.

Можна стверджувати, що зазначені компоненти сприяють формуванню професійної та деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів, яка ґрунтується на високих етичних стандартах, етичній та професійній відповідальності, розумінні та прийнятті професійних етичних норм та правил взаємодії.

Логіка подальшого дослідження скеровується на загальний аналіз освітніх програм, навчальних планів провідних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх вчителів-логопедів. Враховуючи, що феномен професійної деонтологічної ідентичності має збірний характер і поєднує деонтологічну спрямованість особистості і професійну самоідентифікацію, важливим є врахування обох напрямків при дослідженні змісту освітніх компонентів.

Окремі ЗВО у навчальних планах (нормативний професійних блок) містять дисципліни деонтологічного спрямування, котрі створюють умови для формування морально-етичних орієнтирів та норм, сприяють усвідомленню студентами професійного обов'язку, деонтологічних професійних принципів тощо. Зокрема:

Сумський державний педагогічний університет імені А.Макаренка – освітня програма «Олігофренопедагогіка. Логопедія» (2023) містить ОК «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» і педагогічна деонтологія» (4 кредити);

Національний університет кораблебудування імені А.Макарова, освітня програма «Логопедія. Спеціальна психологія» (2024), ОК «Педагогічна деонтологія, риторика, культура мовлення корекційного педагога» (4 кредити);

Житомирський державний університет імені І. Франка, освітня програма «Спеціальна освіта (логопедія)» (2023) містить ОК «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» і педагогічна деонтологія» (4,5 кредити) та інші.

Важливу роль відіграють дисципліни, що сприяють фаховому самовизначенню студентів, формуванню позитивного ставлення до професії, усвідомленню її цінності та особистісного прийняття себе як майбутнього фахівця. До них можна віднести:

– освітню програму «Логопедія. Спеціальна психологія» (2024), Бердянського державного педагогічного університету з ОК «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» (3 кредити), «Організація та планування роботи фахівців спеціальної та інклюзивної освіти» (4 кредити), «Тренінг особистісно-професійного зростання» (3 кредити) та ін.;

– освітню програму «Спеціальна освіта» (2023) Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини з ОК «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» (4 кредити), «Професійне мовлення логопеда» (4 кредити) та ін.;

– освітню програму «Спеціальна освіта (логопедія), інклюзивна освіта» (2023) Ізмаїльського державного гуманітарного університету з ОК «Педагогіка і педагогічна майстерність» (4 кредити); ОК «Вступ до спеціальності з основами наукових досліджень» (4 кредити), ОК «Методика логопедичної роботи» (4 кредити), ОК «Інноваційні технології в логопедії», (3 кредити), ОК «Організація командної взаємодії в умовах інклюзії» (4 кредити) та ін.; тощо.

Проведений моніторинг свідчить про різноплановість освітніх стратегій ЗВО, що полягає у різних способах включення деонтологічного змісту – чітке нормативне закріплення, реалізація через вибіркові освітні компоненти, включення у зміст фахових дисциплін тощо.

У процесі дослідження було проаналізовано:

– наявність освітніх компонентів, спрямованих на ознайомлення із специфікою професійної діяльності, професійної взаємодії та розвитку професійної майстерності (на зразок «Вступ до спеціальності», «Основи

професійної діяльності», «Культура мовлення вчителя-логопеда» та ін.);

– наявність освітніх компонентів професійного деонтологічного, морально-етичного спрямування («Етика професійної взаємодії», «Педагогічна деонтологія» та ін.);

– розподіл аудиторних годин (співвідношення лекційних, практичних та семінарських занять, що дозволяє оцінити баланс між теоретичною та практичною підготовкою);

– формат практичної підготовки (види практик у різних закладах та умовах, що дозволяє оцінити специфіку діяльності у різних професійних контекстах).

Проілюструємо прикладами.

Навчальний план зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізації 016.01 «Логопедія», ОП «Спеціальна освіта: олігофренопедагогіка та логопедія», рік вступу – 2023, ДНУ ім. О. Гончара передбачає вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 116 кредитів (3480 год), з них 782 год відводиться лекційним заняттям, 728 – практичним, 1970 год – самостійній роботі. Практична підготовка – 24 кредити (720 год), загальною тривалістю 16 тижнів, включає навчальну практику (ознайомлювальну, волонтерську, на посаді асистента вихователя/вчителя, на посаді вчителя-логопеда, на посаді вчителя/вихователя у спеціальних закладах освіти).

Було вивчено та проаналізовано робочі програми курсів «Основи наукових досліджень» (2 семестр, 3 кредити); «Основи педагогічної майстерності» (7 семестр, 3 кредити); «Організація роботи логопеда та вчителя-дефектолога» (5 семестр, 3 кредити); «Менеджмент в освіті» (8 семестр, 3 кредити), які формують початкову професійну ідентичність.

Зміст навчального плану представлений комплексом теоретичних дисциплін, що забезпечують формування системи професійних знань майбутнього вчителя-логопеда, зокрема у галузі спеціальної освіти, психології, педагогіки та логопедії, що становить когнітивне підґрунтя професійної

ідентичності. Її формування здійснюється через зміст окремих дисциплін та практичну підготовку.

Навчальний план зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізації 016.01 «Логопедія», ОП «Спеціальна освіта. Логопедія», рік вступу – 2023, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради передбачає вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 119 кредитів (3570 год), з них 796 год відводиться лекційним заняттям, 814 год – практичним, 346 год – семінарським заняттям, 1630 год – самостійній роботі. Практична підготовка – 30 кредитів (900 год), з них 556 год аудиторних та 344 год самостійної роботи, в плані наявна додаткова літня практика (на вибір здобувача) в обсязі 12 кредитів (360 год). Загалом практична підготовка включає пропедевтичну практику, логопедичну (у ЗДО, у школі, мовленнєвому центрі, клініці, в інклюзивних закладах), виробничу практику.

Було вивчено та проаналізовано робочі програми курсів «Вступ до спеціальності «Логопедія» та науково-пізнавальна діяльність студентів» (1 семестр, 3 кредити); «Професійна риторика» (1 семестр, 3 кредити), «Теоретико-методологічні основи логопедії з історією» (2 семестр, 4 кредити); «Основи науково-педагогічних досліджень у спеціальній освіті і логопедії» (2 семестр, 4 кредити) тощо.

Перелік освітніх компонентів навчального плану відображає потужний психолого-педагогічний блок, представлений комплексом теоретичних дисциплін, які забезпечують формування когнітивного та ціннісно-сміслового компонентів професійної ідентичності. Суттєвою перевагою навчального плану є наявність дисципліни «Вступ до спеціальності», яка сприяє усвідомленню студентами змісту майбутньої професії та ранній професійній самоідентифікації.

В свою чергу, ОК «Основи науково-педагогічних досліджень у спеціальній освіті і логопедії» формує дослідницьку компетентність майбутнього фахівця та мотивує його до самостійних досліджень, ОК «Професійна риторика» забезпечує розвиток комунікативної компетентності, деонтологічної культури, сприяє

розвитку професійної поведінки, як складової професійної деонтологічної ідентичності. Проте, в блоці нормативних навчальних дисциплін циклу професійної підготовки відсутні освітні компоненти, що спрямовані на вивчення професійної етики, нормативної поведінки, педагогічної деонтології, що ускладнює процес формування професійної деонтологічної ідентичності.

Навчальний план зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізації 016.01 «Логопедія», ОП «Спеціальна освіта. Логопедія», рік вступу – 2024, Чорноморського національного університету імені П. Могили передбачає вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 106 кредитів (3180 год), з них 569 год відводиться лекційним заняттям, 512 – практичним (груповим), 389 год – лабораторним заняттям (півгруповим), 2490 год – самостійній роботі. Практична підготовка – 24 кредити (720 год), тривалістю 16 тижнів, яка включає ознайомчу практику, виховну у ЗДО, ЗЗСО, виробничу у ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, РЦ за професійним спрямуванням.

ОК, що формують деонтологічну та професійну ідентичність: «Педагогічна деонтологія, риторика, культура мовлення корекційного педагога» (2 семестр, 6 кредитів); «Основи наукової діяльності та академічної доброчесності» (4 семестр, 3 кредити).

Порівняльний аналіз змісту навчальних планів підготовки майбутніх вчителів-логопедів вищезазначених ЗВО засвідчує різномірневу структурну та змістову репрезентацію компонентів, що потенційно забезпечують початкове формування професійної деонтологічної ідентичності.

Розподіл аудиторного навантаження розглядався нами як аналітичний параметр, що опосередковано відображає інтенсивність і можливості аудиторної взаємодії.

Вищий відсоток аудиторного навантаження за ОК професійного блоку потенційно створюють ширші можливості до оволодіння досвідом професійної взаємодії, аналізу нормативних професійних вимог, обговорення професійних ситуацій у межах навчального процесу та створює більш керовану взаємодію під безпосереднім педагогічним супроводом, за умови відображення даних

компонентів у змісті ОК. Водночас кількісний показник аудиторного навантаження не може розглядатися як самодостатній щодо ефективності освітнього процесу, оскільки її результативність зумовлюється передусім змістовим наповненням освітніх компонентів. Розглянемо зміст навчальних, робочих програм та силабусів окреслених ЗВО.

У процесі аналізу робочих програм було попередньо визначено змістові маркери, за якими теми визначались як потенційно значущі для формування професійної деонтологічної ідентичності. До таких маркерів було віднесено: нормативні основи діяльності (нормативно-правова база, обов'язки, правила тощо); аксіологічні характеристики професії (цінності – моральні, етичні, професійні, професійні орієнтири тощо); засади наукової та професійної етики; характеристики професійної ролі фахівця (професійна компетентність, професіограма, професійні характеристики, професійна діяльність тощо); особистісні якості (лідерські, педагогічна майстерність тощо); аспекти професійної взаємодії та комунікації.

Проілюструємо прикладами ЗВО, залучених до експерименту (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Змістове насичення ОК за НП першого (бакалаврського) рівня

ОК	ЗВО	К-ть кредитів, семестр	Зміст, що формує уявлення про професію як соціально-нормативну діяльність, етичні засади професійної діяльності
Основи наукових досліджень	ДНУ ім. О. Гончара	3 кред./ 2 сем.	Тема 9. Методика підготовки наукових публікацій та виступів. Етика науковця Тема 12. Етичні норми і цінності науки. Академічна доброчесність
Основи педагогічної майстерності	ДНУ ім. О. Гончара	3 кред./ 7 сем.	Тема 1. Педагогічна майстерність та шляхи її розвитку Тема 2. Особливості педагогічного спілкування Тема 3. Педагогічний конфлікт Тема 4. Педагогічна культура Тема 5. Авторитет педагога Тема 7. Мистецтво педагога. Майстерність організації ігрової діяльності дітей Тема 8. Шляхи підвищення педагогічної майстерності

Продовження таблиці 2.1

Менеджмент в освіті	ДНУ ім. О. Гончара	3 кред./ 8 сем.	Тема 4. Нормативно-правова база діяльності освітніх закладів в умовах інноваційної діяльності. Тема 5. Зміст і структура професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти
Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП	ДНУ ім. О. Гончара	3 кред./ 5 сем.	Тема 6. Підготовка педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Тема 8. Основні напрямки роботи логопеда.
Педагогіка (загальна педагогіка, вікова психологія)	КЗ «ХГПА» ХОР	4 кред./ 1 сем.	Тема 1. Загальна характеристика педагогічної діяльності Тема 2. Педагог сучасної школи та його професіограма Тема 3. Педагогічне спілкування та встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин Тема 4. Педагогічний колектив та відносини у ньому
Вступ до спеціальності та науково-пізнавальна діяльність	КЗ «ХГПА» ХОР	3 кред./ 1 сем.	Тема 2. Обов'язки спеціального педагога в сучасній освітній системі. Тема 4. Етика спілкування з родинами, в яких виховуються діти з порушеннями психофізичного розвитку. Тема 5. Планування й організація науково-пізнавальної роботи студентів спеціальної освіти. Тема 6. Контроль сформованості професійних знань, умінь і навичок здобувачів спеціальної освіти.
Професійна риторика	КЗ «ХГПА» ХОР	3 кред./ 1 сем.	Тема 2.1 Культура мовлення Тема 2.2 Техніка мовлення вихователя Техніка мовлення. Норми вимови звуків. Дикція. Орфоепія.
Основи науково-педагогічних досліджень у спеціальній освіті й логопедії	КЗ «ХГПА» ХОР	4 кред./ 2 сем.	Тема 2. Місце та значення науково-дослідної роботи в діяльності майбутніх педагогів Тема 3. Етичні принципи здійснення науково-педагогічного дослідження
Педагогічна деонтологія, риторика, культура мовлення корекційного педагога	ЧНУ ім. П. Могили	6 кред./ 2 сем.	Тема 1. Педагогічна деонтологія як наука Тема 2. Поведінка педагога відповідно до норм педагогічної етики Тема 3. Педагогічний такт як стратегія поведінки у спілкуванні Тема 4. Психолого-педагогічні основи спілкування в педагогічній діяльності Тема 5. Теорії міжособистісної взаємодії. Тема 6. Культура мовлення педагога та її ознаки

Результати аналізу засвідчили, що в освітніх програмах наявні окремі теми, зміст яких потенційно спрямований на формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього фахівця. Водночас змістові компоненти не утворюють цілісної, системно вибудованої лінії.

Навчальні плани ДНУ ім. О. Гончара та ЧНУ ім. П. Могили передбачають однаковий відсоток практики з відривом від навчання, що забезпечує повніше занурення у професійне середовище та сприяє ідентифікації здобувача за професійною роллю.

План КЗ «ХГПА» ХОР має більший загальний обсяг практичної підготовки, проте її безвідривний формат дещо ускладнює професійну інтеграцію, оскільки студент перебуває одночасно в двох режимах – навчальному та професійно-практичному.

Варіативність баз практики (ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, реабілітаційні центри тощо), яка простежується у всіх планах, є важливим чинником формування цілісного образу професійної діяльності у фаховій спільноті.

Аналіз змісту освітніх компонентів здійснено щодо нормативних (обов'язкових) дисциплін, оскільки саме вони визначають гарантований зміст професійної підготовки. Вибіркові дисципліни потенційно посилюють деонтологічний вимір підготовки.

Аналіз засвідчив, що в проаналізованих навчальних планах наявні освітні компоненти, які створюють змістові передумови для становлення професійної деонтологічної ідентичності, зокрема, через розширення уявлень про зміст діяльності, вимоги професії, культуру професійної взаємодії та поведінки.

Водночас лише у плані ЧНУ ім. П. Могили деонтологічний вимір представлений як окремий структурований компонент нормативної підготовки.

Логіка нашого дослідження потребує вивчення аспекту наступності у формуванні деонтологічної складової професійної підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Навчальний план зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», спеціалізації А6.01 «Логопедія», ОП «Спеціальна освіта», ДНУ ім. О. Гончара, передбачає

вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 29 кредитів (870 год), з них 144 год відводиться лекційним заняттям, 146 год – практичним (груповим), 580 год – самостійній роботі.

Практична підготовка – 12 кредитів (360 год), тривалістю 8 тижнів, яка включає виробничу практику на посаді вчителя-логопеда, також 18 кредитів (540 год) виділено на підготовку та захист кваліфікаційної роботи.

В навчальному плані другого (магістерського) рівня вищої освіти представлено дисципліни: «Технології професійної діяльності вчителя-логопеда» (2 семестр, 5 кредитів); «Інноваційні підходи в логопедичній роботі та психокорекції порушень розвитку» (1 семестр, 3 кредити); «Менеджмент спеціальної та інклюзивної освіти» (1 семестр, 3 кредити), які потенційно спрямовані на технологічний, інноваційний та управлінські виміри професійної діяльності та забезпечують розвиток фахових умінь, усвідомлення основ професійної діяльності, становлення власного професійного образу тощо.

Навчальний план зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», спеціалізації А6.01 «Логопедія», ОП «Спеціальна освіта. Логопедія», КЗ «ХГПА» ХОР, передбачає вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 22 кредити (660 год), з них 106 год відводиться лекційним заняттям, 128 год – практичним, 82 год – семінарським, а 348 год – самостійній роботі.

Практична підготовка – 25 кредитів (750 год), тривалістю 45 тижнів, яка включає логопедичну практику з цифровізації, виробничу практику в закладах різного типу (ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, РЦ) та переддипломну практику, також 9 кредитів (270 год) виділено на магістерську роботу.

В навчальному плані другого (магістерського) рівня вищої освіти представлено дисципліну «Логотехнологічна інноватика в корекції з методами роботи в цифровому просторі» (2 семестр, 4 кредити); «Педагогічний менеджмент» (1 семестр, 4 кредити) та інші.

Навчальний план зі спеціальності А6 Спеціальна освіта, спеціалізації А6.01 Логопедія, ОП «Логопедія та психокорекційний супровід», ЧНУ ім.

П. Могили, передбачає вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (циклу професійної підготовки) обсягом 25,5 кредити (765 год), з них 153 год відводиться лекційним заняттям, 216 год – півгруповим (практичним), а 396 год – самостійній роботі.

Практична підготовка – 21 кредит (630 год), тривалістю 14 тижнів, яка включає виробничу практику в закладах різного типу (ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, РЦ), науково-дослідну та асистентську переддипломну практику, також 9 кредитів (270 год) виділено на магістерську роботу.

В навчальному плані другого (магістерського) рівня вищої освіти представлено дисципліну «Інноваційні логопедичні технології та цифровізація в логопедії» (9 семестр, 4 кредити); «Сучасні підходи до викладання спеціальної педагогіки у ЗВО» (10 семестр, 3,5 кредити) та інші.

В усіх планах другого (магістерського) рівня вищої освіти зазначених ЗВО представлено дисципліни інноваційного спрямування, що розглядається нами як один із елементів професійної ідентичності, який забезпечує розвиток у здобувачів готовності до оновлення власних професійних практик, дозволяє сформувавши уявлення про динамічність професії та необхідність постійного професійного вдосконалення.

Проте у змісті не простежуються інші змістові елементи феномену професійної деонтологічної ідентичності, а питання професійної моралі, етичних засад діяльності та формування професійної спільноти як ціннісного середовища представлені фрагментарно, що свідчить про недостатню спрямованість підготовки на деонтологічний вимір.

Отже, аналіз результатів первинного опитування студентів та вивчення навчальних планів засвідчив наявність певних базових елементів, що сприяють формуванню професійної та деонтологічної ідентичності, проте виявив недостатню цілеспрямованість у їх інтеграції та системності. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування у майбутніх учителів-логопедів усвідомленої професійної деонтологічної ідентичності.

Отримані дані лягли в основу формування уявлень про те, які освітні

компоненти та форми практичної підготовки є критично важливими для ефективного формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів. На основі цього аналізу було розроблено підхід до діагностики рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів, програма якого включала:

- характеристику критеріїв та показників сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда;
- розробку діагностичного інструментарію, відповідно до виокремлених критеріїв та показників, з метою визначення стану сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів;
- обґрунтування стану сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів;
- обробку отриманих діагностичних даних із використанням методів математичної статистики.

Програма дослідження ґрунтується на поєднанні теоретико-методологічних положень і практичних орієнтирів, що забезпечують її цілісність та наукову валідність.

Отже, у процесі підготовки висококваліфікованого вчителя-логопеда, який відповідатиме усім вимогам сучасного суспільства, одне із провідних значень належить формуванню професійної деонтологічної ідентичності. Дане поняття відображає не лише рівень «усвідомлення себе членом професійної групи», воно є більш глибоким, особистісно спрямованим, характеризує прийняття особистістю професійних та деонтологічних цінностей, норм та принципів, які й визначатимуть її подальший професійний маршрут.

Досягти високих успіхів у професії може лише той фахівець, який чітко розуміє себе, свою професійну діяльність та роль і не відчуває межі та перешкод між ними, усі його професійні дії будуються на основі його особистісних та етико-моральних цінностей і переконань, він прагне до свого ідеального «Я» і відчуває впевненість у своїх професійних перспективах.

2.2 Критеріально-показникова база дослідження професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда

Успішність професійної діяльності вчителя-логопеда значною мірою визначається станом сформованості його професійної деонтологічної ідентичності.

У започаткованому дослідженні ми дотримуємось положення, що специфіка професійної діяльності вчителя-логопеда як представника педагогічної галузі та фахівця професійного типу «людина – людина» насичує деонтологічним змістом структуру його професійної ідентичності.

Тому основу уявлень про даний складний феномен становлять роботи українських вчених щодо: передумов формування професійної ідентичності (І. Омельченко, О. Радзімовська, К. Тороп та ін.) [114; 152; 198]; структури професійної ідентичності (Ю. Копочинська, О. Костюніна, А. Лукіянчук, І. Мельник та ін.) [61; 65; 80]; формування професійної ідентичності у здобувачів педагогічних спеціальностей (В. Дундюк, Н. Коваленко, О. Куліш, В. Падерно, О. Романишина та ін.) [31; 54; 74]; професійної надійності (В. Корнещук та ін.) [62], педагогічної деонтології (М. Берегова, О. Колишкін, Н. Савінова, І. Серeda, Н. Стельмах, Л. Хоружа та ін.) [57; 158; 179], деонтологічної підготовки (М. Берегова, М. Васильєва, С. Чупахіна, Г. Шкляєва та ін.) тощо [6; 14; 211; 217].

У сучасних джерелах представлено різноаспектні підходи до визначення критеріїв та показників сформованості професійної ідентичності, які ми узагальнюємо у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії та показники сформованості професійної ідентичності у різних підходах

Автор	Категорія фахівців	Перелік критеріїв/показників
О. Романишина	Майбутні учителі	сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності (мотиваційний компонент); уміння здійснювати пошук та обробку інформації (когнітивний компонент); емоційне ставлення до діяльності, вольові риси (емоційно-вольовий компонент); відбиття емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини (емпатійний компонент); сформованість комунікативних умінь (комунікативний компонент); наявність сформованих професійних умінь та навичок (діяльнісно-практичний компонент) (2016) [156, с. 30]
Ю. Копчинська	Майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії	мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, емоційно-емпатійний та їх рівні (базовий, поглиблений, вищий) [61, с. 13]
І. Мельник	Майбутні вчителі початкової школи	уявлення про: майбутню професію (образ професії), критерії професіоналізму вчителя початкової школи, про себе як учителя початкової школи, про ідеального вчителя початкової школи, про свій професійний розвиток у майбутньому (когнітивний компонент); «загальна професійна самооцінка; самооцінка професійних здібностей; самооцінка професійної компетентності; рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця; рівень професійних домагань» (афективний компонент); «Міра ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи; статус професійної ідентичності; зміст і вираженість кризових переживань» (конативний компонент) [100]
Н. Старинська	Майбутні психологи	«усвідомленість (рівень самоусвідомлення, самоприйняття, адекватності самооцінки, тобто самосвідомості (зокрема, професійної); сформованість (відчуття причетності до професійної спільноти, наближення до суб'єктивного образу професіонала, відповідності професійним вимогам); прийняття (позитивне емоційне ставлення до професії й до себе в професії, прийняття професійної ролі, рівень узгодженості між особистісною й професійною ідентичністю)» [193, с. 162]

Враховуючи наведені наукові підходи та специфіку професійної діяльності вчителя-логопеда, було визначено критерії та показники сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх фахівців (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Критеріально-показникова база дослідження

Критерій	Показник №1	Показник №2	Показник 3
Особистісно-професійна ідентичність	Емоційно-професійна продуктивність	Особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю	Професійне самозбагачення
Професійна педагогічна ідентичність	Усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії	Професійно-педагогічне мислення	Активна професійно-педагогічна взаємодія
Професійна деонтологічна ідентичність	Когнітивно-оцінний показник	Деонтологічно-комунікативний показник	Професійна морально-етична стабільність

Перший критерій – **особистісно-професійна ідентичність**.

У роботах сучасних українських вчених (Я. Андрушко, О. Власова та ін.) поняття «особистісна ідентичність» розглядається як «єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів і смисложиттєвих установок особистості, яка усвідомлює себе суб'єктом діяльності» [2, с. 22; 16, с. 30]. Дослідники підкреслюють, що особистісна ідентичність не зводиться до окремої риси чи набору якостей, вона постає як усвідомлене бачення людиною власного життєвого шляху, здатність поєднувати різні події та досвід у цілісну та послідовну історію про себе. Йдеться про спроможність зберігати цілісність і безперервність власного розвитку, становлення власного «Я», попри зміни його окремих компонентів та життєвого досвіду. Особистісна ідентичність забезпечує внутрішню цілісність, рефлексивність, ціннісну стійкість і здатність вчителя-логопеда усвідомлено дотримуватись морально-етичних норм у життєвому і професійному досвіді.

Даний критерій відображається через поняття особистісного ставлення, відчуттів, інтересів, цінностей, вподобань, установок, співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, потреби у саморозвитку та самовдосконаленні, зокрема й у межах професійної діяльності. Українська вчена Н. Пахомова (2013) зазначає, що вибір дій, способу поведінки чи наряду

діяльності, в певній мірі, обумовлюється ціннісними пріоритетами особистості [124, с. 254]. Як підкреслює вчена, формування та розвиток мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів (логопедів) «запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання практичного досвіду, як основи власної самореалізації» [122, с. 182]. У межах виокремленого критерію ми наголошуємо, що формування професійної ідентичності залежить від рівня задоволення базових та вищих потреб фахівця, стабільності фундаменту внутрішньої спрямованості, мотивів та ціннісних пріоритетів, які визначають як фахівець сприймає свою професійну роль та які професійні цілі ставить перед собою.

Першим показником критерію особистісно-професійної ідентичності визначено **емоційно-професійну продуктивність** як здатність підтримувати ефективність та стабільність власної діяльності завдяки збереженню емоційної врівноваженості та внутрішньої мотивації, адже спорідненість з професією виникає лише тоді, коли вона має позитивний емоційний відгосок, коли в ній безпечно та комфортно бути собою. І навпаки – процес ідентифікації неможливий з тією галуззю, яка викликає приниження, тиск, тривогу, страх, сором, виснаження тощо. Як зазначає О. Дмишко, емоційний комфорт – це «спокійний, врівноважений стан, коли людина всім задоволена, оптимістична, щиро виражає свої почуття, вільна від страху і тривоги» [26, с. 81]. Емоційний комфорт як стан внутрішньої гармонії, безпеки та впевненості виступає умовою стабільної продуктивності вчителя-логопеда, а емоційно комфортне професійне середовище дозволяє педагогу діяти вільно, відкрито, впевнено, знаходити внутрішні ресурси для відновлення, відчувати задоволення від обраної професії, підтримку від інших учасників, натхнення до педагогічної взаємодії тощо.

Другий показник – **особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю** відображає внутрішню узгодженість з професійними цінностями та переконаннями. Як зазначає О. Мороз, однією із підсистем особистості є індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини, яка «забезпечує сталість особистості, наступність поведінки, визначає

спрямованість потреб та інтересів» [104, с. 33].

Окреслений показник проявляється у стійкому емоційно-мотиваційному зв'язку з професійною педагогічною діяльністю, прийнятті професійних цінностей, відчутті професії як частини себе, якісному виконанні своїх професійних обов'язків незалежно від зовнішнього контролю, спорідненості з педагогічною професією, навіть у звичайних побутових ситуаціях, дотриманні морально-етичних норм та правил у складних та нетипових педагогічних ситуаціях.

Третій показник першого критерію – **професійне самозбагачення** демонструє готовність людини будувати майбутнє в обраній професії. Поняття «збагатити» означає «зробити когось, щось багатим; зробити змістовнішим, досконалішим» [21, с. 166]. Прагнення фахівця до постійного особистісно-професійного розвитку передбачає самоаналіз та самоконтроль за своєю професійною діяльністю, проведення оцінки її результатів, прояв вольових якостей, необхідних для досягнення поставлених цілей (цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, рішучість тощо). Наявність стійкого прагнення до вдосконалення себе, своїх особистісних та професійних рис, поглиблення теоретичних знань та відображає глибину особистісного прийняття професійної діяльності, внутрішню потребу фахівця бути кращим. Також це прагнення виступає показником моральної відповідальності особистості перед собою, здобувачами, професійною спільнотою, а також свідченням готовності фахівця до нових викликів. Зазначений показник відображає й педагогічну самоосвітню діяльність вчителя-логопеда, котра характеризується класом майстерності етичної педагогічної практики, усвідомленням морально-етичних норм та вмінням правильно оцінювати себе та інших, свідомо прогнозувати власні дії та дії учасників освітньо-корекційного процесу, видозмінювати їх згідно ситуаційних етико-моральних вимог.

Другий критерій – **професійна педагогічна ідентичність**, який ми розглядаємо крізь призму презентованих досліджень як «усвідомлення індивідом свого професійного педагогічного статусу, суспільної ролі педагога,

повноправного члена професійної педагогічної спільноти за сформованої педагогічної компетентнісно-зорієнтованої практичної діяльності, культури, морально-етичних, комунікативних, деонтологічних компетенцій, визнання професійних цінностей як особистісно значущих» [161, с. 60]. Введений критерій відображає й рівень професійної компетентності вчителя-логопеда, тобто комплекс знань, умінь, навичок та досвіду, які дозволяють йому ефективно та самостійно вирішувати будь-які професійні завдання, а також здатність якісно виконувати власну професійну педагогічну діяльність, що демонструє функціональний вимір (тобто рівень того, наскільки вчитель-логопед хоче і вміє реалізувати власну діяльність, усвідомлюючи власну роль у ній та яким чином ідентифікує себе з професійною спільнотою).

Перший показник критерію професійної ідентичності – **усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії**. Першочергове значення тут належить рівню знань особистості зі специфіки обраної професії, тобто посадових обов'язків, прав, функцій у педагогічному процесі тощо. Водночас цей показник відображає внутрішню складову – осмислення професії, формування особистих професійних меж та рамок, очікувань та перспектив, цілісного уявлення про своє професійне «Я», емоційне залучення, внутрішню етичну узгодженість, моральну стійкість та готовність нести відповідальність за результати професійних дій.

Другий показник – **професійно-педагогічне мислення**. Перш за все, мислення – це пізнавальний процес, за допомогою якого людина здатна аналізувати інформацію, приймати рішення, самостійно здійснювати пошук нового, генерувати нові ідеї тощо. Під «професійним мисленням» розуміється специфічна мисленнєва діяльність, спрямована на розв'язання професійних завдань за профілем. Відповідно, професійно-педагогічне мислення, пов'язане із вирішенням педагогічних задач різноманітного рівня та відображає інтелектуальну діяльність інноваційно-творчого характеру. Окрім цього, зазначений показник відображає нерозривність особистісного і професійного, що простежується у схильності педагога інтерпретувати події, явища з позиції педагогічної логіки, педагогічних цінностей у повсякденних реакціях,

судженнях, діях тощо.

Активна професійно-педагогічна взаємодія – це третій показник другого критерію. Професія вчителя-логопеда передбачає активну міжособистісну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, тому очевидно, що формування професійної ідентичності не може відбуватись поза межами спільноти. Ідентифікація з професією включає також ототожнення себе із її представниками за позитивного емоційного ставлення до суб'єктів педагогічної діяльності, дітей, їх батьків та колективу, відчуття «Ми», а також здатність до відкритого діалогу, відсутність страху висловлювати власну професійну позицію, прохання про допомогу, прийняття професійних цінностей та норм спільноти, готовність ініціювати, надихати, творити тощо.

Третій критерій – **професійна деонтологічна ідентичність**, яка розглядається нами як «концептуальна система, котра об'єднує елементи морально-етичної самосвідомості педагога та його професійну самоідентифікацію» [164, с. 271]. Виокремлений критерій відображає здатність людини діяти відповідно до морально-етичних норм та правил поведінки у своїй професійній педагогічній діяльності. Такий фахівець усвідомлює моральні принципи, володіє високим рівнем особистісної, деонтологічної та професійної культури, свідомо ставиться до визначених норм і правил та дотримується їх, несе відповідальність за власні професійні дії, вдосконалює та покращує свої знання та вміння, вирішує складні морально-етичні ситуації, проявляє особистісне бажання відповідати всім вимогам професії та реалізуватись у ній. Науковці Н. Савінова та М. Берегова (2015) зазначають, що деонтологічна складова проявляється у системі «вчитель – учень» [159, с. 100]. Від характеру взаємодії педагога з дітьми залежить успіх всієї корекційно-розвиткової роботи. Вчитель-логопед має поєднувати особистісну та професійну культуру, володіти комунікативною етикою, чуйним ставленням до учня, дотримуватися правил поведінки з дітьми, їх батьками та педагогічними працівниками [163]. Фахівець має вміти встановлювати особистий контакт з учнем, налаштувати його на подальшу взаємодію, проявляти толерантність, гуманність, терплячість тощо.

Перший показник професійно-деонтологічної ідентичності – **когнітивно-оцінний**, який відображає вміння вчителя-логопеда ефективно реагувати та вирішувати різноманітні виклики та проблеми, що виникають у професійній педагогічній діяльності, керуючись власними знаннями, досвідом, морально-етичними нормами, деонтологічними принципами, власним моральним компасом. Даний показник відображає відтворення сформованих деонтологічних знань та цінностей у практичній діяльності, їх вияв через дію, а не лише на словах. Саме поведінка в реальних або наближених до реальних ситуаціях (в тому числі й емоційно напружених) дозволяє визначити щирість його намірів, рівень моральної зрілості педагога, усвідомленість його дій тощо.

Другий показник – **деонтологічно-комунікативний**, який розглядає поведінковий напрям професійної комунікації із дотриманням морально-етичних норм спілкування. Саме в процесі комунікації найяскравіше проявляється деонтологічна культура педагога. Означений показник висвітлює коло етичних норм, правил, цінностей, які регулюють і визначають характер спілкування та поведінку вчителя-логопеда у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, зокрема, правила ввічливості, взаєморозуміння, емпатії, вміння слухати і виражати свої думки, вирішувати конфлікти і співпрацювати для досягнення спільних педагогічних цілей.

Третім показником визначено **професійну морально-етичну стабільність**, що відображає здатність вчителя-логопеда послідовно і незмінно дотримуватись морально-етичних норм, незалежно від обставин. Непохитність моральних принципів є свідченням того, що моральна позиція фахівця стала частиною його особистості. Даний показник відображає вміння діяти етично, зберігаючи емоційну рівновагу у надскладних ситуаціях, прийняття професійної етики як внутрішньої опори, а також відсутність подвійних стандартів, страху, занепокоєння, невпевненості у правильності виконання професійних дій, емоційного виснаження тощо.

У ході проведення експериментальної роботи, з метою з'ясування рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-

логопедів, нами було розроблено завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників та відповідну шкалу їх оцінювання.

2.3 Технології оцінювання рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда

У роботах науковців (І. Бойченко [10], К. Гавриловська [17], А. Лукіянчук [82] та ін.) підкреслюється, що професійна ідентичність є динамічною системою, а отже вона розгортається поступово, змінюючись під впливом освітніх, соціальних і особистісних факторів. Динаміка формування професійної деонтологічної ідентичності розгортається від первинного ознайомлення з етичними засадами педагогічної діяльності до їх внутрішнього прийняття та інтеграції у професійну позицію. Дані положення були враховані при розробці технологій оцінювання рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.

Відповідно до мети та завдань дослідження визначено контингент учасників експериментальної роботи – здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (56 осіб), Дніпровського національного університету імені О. Гончара (56 осіб). Всього залучено до експерименту 112 здобувачів, з яких було сформовано експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (КГ) групи.

Для визначення вихідного рівня сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів було розроблено систему діагностичних завдань. При розробці діагностичного матеріалу ми спирались на дослідження українських науковців (І. Мельник, В. Падерно, О. Романишина та ін.) щодо професійної ідентичності. Адаптовано Шкалу задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale – SWLS), використано шкалу Ренсіса Лайкерта та ін.

Оцінка рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності вчителя-логопеда будувалась із врахуванням специфіки професійної діяльності,

вимог до її представників та охоплювала мотиваційну, особистісну, професійну, морально-етичну (деонтологічну), поведінкову, емоційну, рефлексивну та педагогічну складові.

Проілюструємо прикладами.

Особистісно-професійна ідентичність

Перший показник – емоційно-професійна продуктивність.

Емоційно-професійна продуктивність є складною за місткістю характеристикою. У дослідженні ми проявляємо її за кількома індикаторами, котрі дозволяють визначити емоційне ставлення до професії, здатність регулювати емоції у професійній діяльності та підтримувати ефективність взаємодії.

Метою діагностики в межах першого критерію є визначення рівня сформованості емоційно-професійної продуктивності, особливостей емоційного ставлення майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності, рівня їх емоційної саморегуляції у професійних ситуаціях, готовності підтримувати етично виважену взаємодію, оцінка ступеню емоційної включеності студентів у професійну діяльність, вміння співвідносити себе із нормативами.

Допоміжні матеріали та візуальний супровід до окремих діагностичних завдань – додаток В.

Завдання «Ваш рівень комфорту»

Мета: визначити рівень емоційного комфорту та власних професійних мотивів здобувачів в процесі професійної діяльності.

Процедура виконання: здобувачам пропонується дати відповідь на запитання анкети (табл. 2.4), оцінюючи їх за шкалою від 1 до 5, де 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – не знаю, 4 – часто, 5 – завжди.

Дана анкета побудована за принципом шкали Ренсіса Лайкерта – психометричної шкали. Як представлено в енциклопедичному довіднику В. Євтуха, – це «біполярний шкальний метод, яким вимірюється позитивна чи негативна відповідь стосовно твердження» [34, с. 322].

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження анкети та оцініть

ступінь його відповідності Вашому особистому досвіду за п'ятибальною шкалою, де 1 – це ніколи, а 5 – завжди. Обирайте лише один варіант відповіді на кожне твердження. Намагайтеся відповідати максимально щиро, спираючись на власні переживання та реальний досвід.

Таблиця 2.4

Зміст анкети

Аспект емоційного комфорту (далі - ЕК)	Зміст питання	5	4	3	2	1
Внутрішній ЕК	Ви не відчуваєте внутрішнього супротиву.					
	Ви не відчуваєте страху перед професійними діями.					
ЕК у процесі діяльності	Ви відчуваєте задоволення від професійної діяльності.					
	Ви відчуваєте захоплення, піднесення, коли досягаєте успіхів в професії.					
ЕК у професійній спільноті	Вам подобається перебувати у професійному середовищі та серед колег.					
	Ви відчуваєте безпеку (в тому числі й висловлювань) у професійній спільноті.					

При оцінці результатів всі отримані бали за всіма запитаннями сумуються та співвідносяться зі шкалою.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від 24 до 30 балів) свідчить про стійке відчуття емоційного комфорту у професійній діяльності, такий вчитель-логопед почуває себе впевнено, він готовий якісно і сумлінно здійснювати власну професійну діяльність, знаходити ресурси для відновлення свого стану, створювати позитивний емоційний фон довкола, прагне внести нові та цікаві ідеї у свою роботу, мотивувати власним прикладом інших колег.

Середній рівень (від 16 до 23 балів) відображає частковий емоційний комфорт, нерідко він є ситуативним, тобто в позитивній, сприятливій атмосфері вчитель-логопед відчуває задоволення від своєї діяльності, легкість, відкритість, прагне до самовдосконалення, продовження професійного саморозвитку, проте в складних ситуаціях відчуває внутрішнє напруження, надмірне навантаження,

невпевненість у своїх діях, небажання далі бути в цьому середовищі, через це можливі конфліктні ситуації, недоречні висловлювання чи прояви поведінки.

Низький рівень (від 6 до 15 балів) характеризує відсутність або мінімальний рівень емоційного комфорту у професійній діяльності. Такий фахівець відчуває емоційне напруження, втому, небажання виконувати професійні дії та взагалі перебувати у професії, ним керують зовнішні стимули, а не внутрішні прагнення та переконання. Виконання професійних завдань носить більш формальний характер, тому можливі прояви порушення норм, правил, етики, особливо у складних педагогічних ситуаціях.

Завдання «Регулятор емоцій»

Мета: визначити вміння здобувачів врівноважувати емоційні реакції у професійних ситуаціях, унормувувати їх згідно професійних морально-етичних еталонів.

Процедура виконання: здобувачам пропонується ознайомитись із ситуацією та визначити, які емоції вони відчувають після прочитаного, чи узгоджуються вони з етичними нормами, якщо ні – доцільно обґрунтувати механізм їх регуляції.

Інструкція: ознайомтеся із запропонованою ситуацією професійної взаємодії та визначте, яку емоційну реакцію вона у вас викликає. Оберіть один із запропонованих варіантів відповіді, що найбільш точно відображає ваш внутрішній стан.

Текст ситуацій:

1. На занятті дитина веде себе занадто активно, вона дотримується ваших інструкцій, але виконує багато супутніх дій «від себе».
2. Протягом всього заняття дитина не проявляє цікавості, не реагує на вас як на педагога.
3. Ваш колега після того, як побачив фрагмент вашого заняття сказав, що обрані вами вправи не підходять дитині.
4. На занятті у дитини спостерігається негативна реакція на використання логопедичних зондів, вона боїться і плаче.

5. У вас виникли сумніви, що батьки не виконують вдома рекомендовані Вами вправи, але вони стверджують протилежне і звинувачують Вас у непрофесіоналізмі.

Варіанти відповідей: гнів (-2); роздратування (-1); байдужість (0); терпіння (+1), зібраність (+2).

При оцінці результатів усі отримані відповіді складаються разом із їх показником «+» чи «-».

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від «5» до «10») відображає стабільний позитивний емоційний стан. Такий фахівець здатен до саморегуляції, у ході виконання ним професійної діяльності проявляється енергійність, емоційна відкритість, а у складних ситуаціях – стресостійкість та конструктивне ставлення до подій.

Середній рівень (від «-1» до «4») відображає загалом врівноважений емоційний стан, проте можуть проявлятися емоційні коливання у складних, незрозумілих ситуаціях. Такий фахівець контролює свій стан, проте можливі ознаки втоми, дратівливості, сумнівів, інколи потребує додаткової підтримки та часу для відновлення.

Низький рівень (від «-10» до «-2») відображає негативне ставлення до професійної діяльності. Такий фахівець може відчувати ознаки стресу, внутрішнього супротиву, байдужості, навіть у звичайних умовах, складні ситуації ще більше загострюють емоційні труднощі особистості та призводять до емоційного вигорання, хронічної апатії, втоми, напруження тощо.

Завдання «Незавершене речення»

Мета: визначити здатність здобувачів проявляти професійну активність, автономність та творчість, у професійній спільноті.

Процедура виконання: здобувачам пропонується закінчити речення, наведені на картці.

Інструкція: Уважно прочитайте речення та завершіть думку в кожному з них. Відповідайте розгорнуто, конкретно, з опорою на власний досвід, уникайте загальних формулювань.

Зміст речень:

1. Коли я готуюсь до роботи, я зазвичай не обмежуюсь
2. В мене виникають творчі ідеї, коли я
3. Протягом останнього навчального року я вперше спробувала
4. Якщо мені бракує знань для вирішення професійного завдання, то я
5. Якщо матеріал не можна використати у роботі, я його
6. У процесі роботи, найчастіше, я змінюю
7. Якщо нема зразка відповідного документу, то я

Шкала оцінювання:

Оцінювання відповідей здобувачів здійснюється за трибальною шкалою (від «0» до «2» балів) на основі співвіднесення змісту відповіді з визначеними у таблиці смисловими маркерами. Відповідно, 2 бали нараховуються, коли відповідь відображає продуктивний спосіб дії, самостійність, ініціативність, творчий підхід, здатність до трансформації та створення нового; 1 бал – якщо відповідь демонструє частково-продуктивний спосіб дії, використання готових рішень, пошук і адаптацію матеріалів без вираженої самостійності; 0 балів, якщо відповідь має репродуктивний характер, залежність від зовнішніх вказівок, відсутність ініціативи або уникнення діяльності.

Оцінювання здійснюється не за формальною правильністю відповіді, а за характером представленого способу дії (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Шкала оцінювання відповідей

№ пит.	«2» бали	«1» бал	«0» балів
1	Відповідь відображає вихід за межі заданого: самостійне створення, комбінування матеріалів, продукування власних ідей	Відповідь про розширення ресурсів: використання різних джерел, адаптацію матеріалів, додаткові зусилля	Відповідь відображає залежність: обмеження базовими матеріалами, орієнтація лише на вказівки
2	Описано усвідомлені умови виникнення ідей, власні стратегії творчості	Ідеї виникають ситуативно (настрій, обставини), без пояснення як саме	Відсутність ідей або неможливість пояснити їх виникнення

Продовження таблиці 2.5

3	Відображено ініціативне освоєння нового, вихід за межі вимог	Новий досвід з'являється за зовнішнього стимулу (завдання, вимога)	Відсутність нового досвіду або уникнення нового
4	Самостійний пошук, критичний відбір і застосування знань	Пошук інформації без глибокого аналізу, використання готових рішень	Орієнтація на готову допомогу, пасивна позиція
5	Трансформація або творча адаптація матеріалу, пошук альтернатив	Заміна матеріалу або часткова адаптація	Відмова від використання без спроб змінити
6	Гнучка зміна підходів, методів, способів діяльності	Часткова зміна окремих елементів	Відсутність змін, дія лише за зразком
7	Самостійне конструювання структури, створення власного варіанту	Пошук і адаптація зразків	Неможливість діяти без зразка

Далі відповіді сумуються і співвідносяться відповідно до рівнів. Максимальна кількість балів – 14.

Високий рівень (від 11 до 14 балів) свідчить про сформовану здатність здобувачів до самостійної, ініціативної та творчої професійної діяльності. Такі здобувачі демонструють усвідомлений підхід до організації власної діяльності, прагнення до оновлення способів роботи та відкритість до нового досвіду.

Середній рівень (від 6 до 10 балів) вказує на наявність базової професійної активності та часткової самостійності, ініціативність має ситуативний характер, а здатність до творчого перетворення матеріалу проявляється нерегулярно. Здобувачі здатні виконувати професійні завдання, однак у складних або нестандартних ситуаціях потребують додаткової підтримки.

Низький рівень (від 0 до 5 балів) свідчить про недостатню сформованість професійної автономності та активності. У відповідях домінує залежність від зовнішніх вказівок і готових алгоритмів, відсутність прагнення до самостійного пошуку рішень, обмеженість у використанні варіативних підходів. Такі здобувачі уникають нестандартних завдань або відчують труднощі у їх виконанні, що вказує на переважання репродуктивного характеру діяльності та недостатній розвиток творчого компонента.

Проілюструємо прикладами виконання даного завдання.

Анастасія Т, бакалавр, «Коли я готуюсь до роботи, я зазвичай не обмежуюсь (конспектом з теми). В мене виникають творчі ідеї коли я (сконцентруюсь на такому завданні). Протягом останнього навчального року я вперше спробувала (опублікувати доповідь у збірнику тез). Якщо мені бракує знань для вирішення професійного завдання, то я (виконую те, що в моїх силах, що можна знайти в мережі). Якщо матеріал не можна використати у роботі (я його відкладаю «на потім»). У процесі роботи, найчастіше, я змінюю (важко відповісти, нічого не змінюю). Якщо нема зразка відповідного документу, то я (шукаю приклади в мережі)».

Ірина С., магістр, «Коли я готуюсь до роботи, я зазвичай не обмежуюсь (одним сайтом чи платформою). В мене виникають творчі ідеї коли я (бачу цікаві ролики колег чи фрагменти їх роботи). Протягом останнього навчального року я вперше спробувала (себе у професійній ролі вчителя-логопеда). Якщо мені бракує знань для вирішення професійного завдання, то я (шукаю інформацію в інших джерелах). Якщо матеріал не можна використати у роботі (я його перероблю або придумую новий формат роботи). У процесі роботи, найчастіше, я змінюю (способи досягнення результату, у випадку невдачі). Якщо нема зразка відповідного документу, то я (дивлюсь приклади в мережі та складаю самостійно)».

Аналізуючи відповіді здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів зазначаємо, що вони різняться за своїм характером, зокрема відповіді останніх є більш спрямованими на самостійність, творчість, професійну обачливість (здатність діяти розсудливо, уникати невиправданих ризиків тощо). Натомість для бакалаврів характерним є опора на зовнішні чинники (вимоги, поставлені завдання, допомога), простежується навчальна позиція здобувачів, яка пов'язана із потребою у чіткій інструкції, шаблоні, зразку роботи та підтримці.

Другий показник – особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю.

Мета: визначити вміння здобувачів аналізувати власні професійні цінності,

особистісну прив'язаність до професії, емоційну залученість тощо.

Завдання «Професійні інтереси»

Мета: визначити рівень задоволеності здобувачів власною професією, професійною діяльністю, їх місцем у професійному колі вчителів-логопедів.

Для діагностики задоволеності обраною професією було використано модифікований варіант Шкали задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale – SWLS), адаптований відповідно до завдань дослідження.

Модифікація полягала у змістовому переформулюванні тверджень із фокусом на професійну сферу, що дозволило оцінити суб'єктивну задоволеність здобувачів обраною професією та процесом професійної підготовки. При цьому збережено структуру методики, кількість тверджень, формат шкали відповідей.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ознайомитись із твердженнями опитувальника, кожне з яких містить шкалу відповідей (цілком не згоден; не згоден; швидше не згоден; важко відповісти; швидше згоден; згоден; цілком згоден). Досліджуваний самостійно читає кожне твердження та обирає варіант відповіді, який найбільш точно відображає його ставлення. Час виконання опитувальника не обмежується, однак рекомендується відповідати щиро, не обдумуючи відповіді занадто довго.

Інструкція: У цьому опитувальнику ви знайдете кілька тверджень, що стосуються вашого досвіду та задоволеності професійною діяльністю. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найточніше відображає вашу думку.

Таблиця 2.6

Зміст опитувальника

Питання	Варіанти до кожного питання
1. Моє професійне становлення багато в чому відповідає моїм очікуванням.	цілком не згоден (1 бал); не згоден (2 бали);
2. Умови моєї професійної діяльності мене загалом задовольняють.	швидше не згоден (3 бали); важко відповісти (4 бали);
3. Я задоволена обраною професією.	швидше згоден (5 балів);
4. На цьому етапі я досягла у професійній підготовці того, що для мене є важливим.	згоден (6 балів); цілком згоден (7 балів).
5. Якби я мала можливість обрати професію знову, я б майже нічого не змінила.	

Максимальна кількість балів за опитувальник: 35 балів (5 тверджень × 7 балів). Мінімальна кількість балів: 5 балів.

У класичному варіанті шкала передбачає 7 рівнів задоволеності, де:

Дуже задоволений – від 31 до 35 балів;

Задоволений – від 26 до 30 балів;

Трохи задоволений – від 21 до 25 балів;

Нейтральний – 20 балів;

Трохи незадоволений – від 15 до 19 балів;

Незадоволений – від 10 до 14 балів;

Дуже незадоволений – від 5 до 9 балів.

Для цілей даного дослідження, з метою спрощення інтерпретації результатів та акценту на три основні рівні задоволеності, ми провели узагальнення класичних категорій у три групи:

Високий рівень (від 26 до 35 балів) – висока задоволеність професійною діяльністю, позитивне ставлення до обраної професії, прояв ініціативності та мотивації до розвитку.

Середній рівень (від 15 до 25 балів) – помірна задоволеність, нейтральне або змішане ставлення до професійної діяльності, відчуття, що є плюси і мінуси в професії;

Низький рівень (від 5 до 15) – низька задоволеність професійною діяльністю, негативне ставлення до професії, відчуття невідповідності очікувань і реального досвіду.

Завдання «Ціннісний тест»

Мета: визначити пріоритетні ціннісні орієнтації та їх значущість для здобувачів освіти в контексті майбутньої професійної діяльності, здійснивши аналіз їх ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Процедура виконання: здобувачі повинні ознайомитись із запитанням і дати на нього відповідь, використовуючи запропоновані варіанти.

Інструкція: ознайомтеся із запропонованими твердженнями та варіантами їх закінчення, визначте, який з них найближче до вас. Якщо жоден із варіантів не

відображає вас, то оберіть варіант «Д» та конкретизуйте власне бачення.

Зміст тверджень:

1. Я обрав професію вчителя-логопеда через ...

А) бажання допомагати дітям/людям, в тому числі своїм рідним/знайомим;

Б) її престижність, затребуваність її фахівців на ринку праці;

В) за рекомендацією/прикладом батьків, знайомих;

Г) за зручними умовами вступу, доступністю навчання;

Д) інший варіант, _____ ;

2. Найбільше в професії вчителя-логопеда мені подобається

А) можливість працювати з дітьми/людьми різного віку;

Б) глибока професійна місія, можливість допомагати людям;

В) широкі перспективи до працевлаштування (ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, РЦ);

Г) тривалість робочого дня і відпустка;

Д) інший варіант, _____ ;

3. Якби в мене була можливість змінити обрану професію, то ...

А) безсумнівно змінив би;

Б) зважив би всі «за» та «проти»;

В) не змінив би;

Г) я вже шукаю варіант зміни;

Д) інший варіант, _____ ;

4. Коли я розповідаю про свою професійну діяльність, то відчуваю ...

А) гордість;

Б) відповідальність;

В) злість;

Г) нічого;

Д) інший варіант, _____ ;

5. Перебуваючи у професійному середовищі, я ...

А) відчуваю себе на своєму місці;

Б) відчуваю, що є частиною цього, проте не знаю конкретно;

В) відчуваю себе невпевнено, ніби я тут тимчасово;

Г) відчуваю, що мушу тут знаходитись;

Д) інший варіант, _____ ;

При оцінці отримані відповіді співвідносяться з ключем (табл. 2.7) та визначається, який із блоків переважає:

Таблиця 2.7

Ключ до завдання

№ питання	1	2	3	4	5
Блок «А»	А	Б	В	А, Б	А
Блок «Б»	Б/В	А, В	Б	Г	Б, В
Блок «В»	Г	Г	А, Г	В	Г

Шкала оцінювання:

Високий рівень (переважає блок «А») – відображає глибоку професійну відданість, яка є внутрішньо обумовленою, тобто фахівець зацікавлений у обраній професії, бачить в ній сенс, прагне реалізуватись саме в ній.

Середній рівень (переважає блок «Б») – відображає контекстну відданість професії, тобто фахівець пов'язує себе із професією, але його ставлення визначається переважно зовнішніми умовами (підтримки, похвали, належних умов), в складних ситуаціях можливе професійне вигорання та емоційна нестійкість.

Низький рівень (переважає блок «В») – відображає формальну відданість, тобто професія не має внутрішньої цінності для фахівця, можливі ознаки відсторонення, відчуження, професійної кризи.

Завдання «Професійна дилема»

Мета: визначити здатність здобувачів освіти оцінювати труднощі майбутньої професії та внутрішні мотиви, що спонукають їх до продовження діяльності.

Процедура виконання: експериментатор пропонує написати на картці причину, яка мотивує до виходу з професії (довільну кількість). Наступним кроком є визначення, до кожного негативного чинника, двох причин

«залишитись в професії».

Інструкція: ознайомтеся із запропонованими причинами, які потенційно можуть стати підставою для виходу з майбутньої професійної діяльності. Оберіть довільну кількість чинників, що, на вашу думку, є значущими або такими, що можуть викликати сумніви щодо подальшої професійної реалізації. До кожного обраного чинника сформулюйте не менше двох аргументів на користь того, чому, попри зазначені труднощі, доцільно залишатися в професії. У своїх відповідях спирайтеся на власні переконання, цінності та уявлення про зміст і значущість майбутньої професійної діяльності.

При оцінці враховується: характер причин «піти» – ситуативний (втома, навантаження, стрес) чи глибинний (втрата сенсу, розчарування); характер причин «залишитись» – емоційний чи раціональний; рівнозначність між причинами «піти» та «залишитись», а також чи змогли позитивні чинники переважити.

Шкала оцінювання:

Високий рівень – жодна з причин «піти» не залишилась без контраргументів, причина можливого виходу з професії – ситуативного чи раціонального характеру, а причини «залишитись» є глибокими, емоційними, пов'язаними з професійними цінностями, що свідчить про глибоку емоційну залученість у професійну діяльність, особистісну відданість професії та її цінностям тощо.

Середній рівень – одна чи декілька причин «піти» не містять протилежних аргументів або ж, всі категорії заповнені, проте порушена відповідність, тобто причина «піти» сильніша за аргументи «залишитись». Присутнє певне вагання, залежність від зовнішніх умов та обставин, тобто відданість професії залежить від контексту.

Низький рівень – не вистачає більше ніж половини аргументів до обраних причин, причини «піти» містять глибоко емоційний або тотальний характер, а причини «залишитись» – слабкі або відсутні.

Третій показник першого критерію – професійне самозбагачення.

Мета: визначити рівень стійкості прагнень до професійного зростання, готовності до безперервного оновлення знань, ініціативності у професійному самовдосконаленні, самостійності у професійному самозбагаченні.

Завдання «Оцінка власної активності»

Мета: визначити здатність та готовність здобувачів до професійного саморозвитку.

Процедура виконання: експериментатор пропонує респондентам дати відповідь «так» чи «ні» на запитання опитувальника.

Інструкція: ознайомтесь із твердженням, визначте, чи погоджуєтесь Ви з ним та чи стосується воно Вас. Вкажіть «так» чи «ні».

Зміст опитувальника:

1. Я часто шукаю нові методи, підходи, завдання, щоб використовувати у професійній діяльності.

2. Я маю підписку на фахові спільноти, авторські блоги, канали тощо.

3. В мене є перелік тем, знання з яких я хочу поглибити більше.

4. Прагнення до постійного підвищення кваліфікації є показником «прийняття професії».

5. Мені цікаво спостерігати за колегами та переймати їх досвід.

6. Я не приймаю участь у заходах, за результатами яких не передбачено отримання сертифікату.

7. Мені приємно ділитись власним досвідом на різноманітних заходах.

При оцінці відповідей за кожне «так» нараховується 1 бал, за кожну «ні» - 0 балів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від «6» до «7» балів) – яскраво виражена потреба у професійному збагаченні, такий фахівець активний, ініціативний, самостійно планує свої професійні цілі та досягає їх, сприймає самонавчання як частину професійної діяльності.

Середній рівень (від «3» до «5» балів) – прагнення до саморозвитку присутнє, проте має контекстуальну залежність, додаткову потребу у підтримці,

належному емоційному стані, збігу обставин, вимог керівництва, тобто такий фахівець приймає участь у різноманітних заходах з підвищення кваліфікації, проте не завжди самостійно проявляє ініціативу до них.

Низький рівень (від «0» до «2» балів) – участь у різноманітних заходах з підвищення кваліфікації можлива лише під зовнішнім тиском, такий фахівець не відчуває потребу у розвитку, він орієнтований на стабільність, рутинність професійних дій, а не на новаторство та зростання.

Завдання «Гаманець моральності»

Мета: визначити рівень усвідомлення ціннісного професійного зростання, за прагнення до морально-правової оцінки вибору.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учасникам ознайомитись із компонентами морально-етичного професійного зростання, які виступатимуть, у даному завданні, в ролі товару, який вони можуть придбати за різну ціну. Також учасникам видається 10 моральників – віртуальна купюра, яку вони можуть витратити в повному чи частковому обсязі на один чи максимальну кількість компонентів.

Інструкція: для виконання цього завдання ви отримаєте віртуальні гроші, «Моральники» (10), вони потрібні для того, щоб ви могли придбати те, що для вас є найбільш важливим у професійній діяльності. Кожен компонент має власну ціну, тому для початку уважно ознайомтесь із прайсом.

Перелік компонентів:

1. Добирати правильні аргументи в усіх ситуаціях (5 моральників).
2. Досконало володіти всіма методиками (4 моральника).
3. Залишатись етичним навіть під тиском (5 моральників).
4. Мати визнання колег, адміністрації (3 моральника).
5. Бути авторитетом у колективі (3 моральника).
6. Отримувати винагороди та відзнаки (4 моральника).
7. Бути в балансі між навантаженням та відпочинком (4 моральника).
8. Відвідувати курси, тренінги, конференції (2 моральник).
9. Мати позитивний емоційний зв'язок з колегами (2 моральника).

10. Володіти нормативним, емоційно-виразним мовленням (2 моральника).

11. Не допускати помилок у професійній діяльності (2 моральника).

При оцінці враховується характер обраних компонентів: моральний (питання №1, 3, 10), професійний (питання №2, 8, 11), соціальний (питання №4, 5, 9), особистісний (питання № 6, 7).

Шкала оцінювання:

Високий рівень – респондент обрав декілька, проте ключових компонентів, які розкривають його моральні цінності, при цьому обрані варіанти характеризуються якістю, а не кількістю. Такий фахівець чітко усвідомлює етичні норми, дотримується їх, прагне до саморозвитку, в тому числі й морально-професійного, проявляє високий рівень самоаналізу.

Середній рівень – респондент обирає варіанти, пов'язані з професією, в його відповідях містяться морально-етичні компоненти, проте в них більше другорядне значення, що свідчить про усвідомлення моральності власних вчинків, проте зовнішні фактори (визнання, стабільність, дохід) можуть домінувати.

Низький рівень – респондент обирає найбільшу кількість можливих варіантів, не замислюючись над їх значенням, морально-етичні цінності мало враховані у виборі, відсутнє системне прагнення до саморозвитку, в тому числі й морально-етичного, слабка моральна стійкість.

Проілюструємо прикладами виконання даного завдання:

Вікторія Т., бакалавр, обрала: не допускати помилок у професійній діяльності (2 моральника), досконало володіти всіма методиками (4 моральника), отримувати винагороди та відзнаки (4 моральника),

Анастасія Д., магістр, обрала: бути в балансі між навантаженням та відпочинком (4 моральника), досконало володіти всіма методиками (4 моральника), відвідувати курси, тренінги, конференції (2 моральника).

Аналіз відповідей здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня засвідчив, що перші більше концентруються на технічній успішності, правильності, на тому, як не допускати помилок у професійній

діяльності і якісно виконувати свою роботу, що може супроводжуватись потребою у зовнішньому підтвердженні, визнанні, залежності від оцінювання. Магістри володіють більш реалістичним баченням професії, тому в їх відповідях простежується поступовий перехід від операційної складової професійної діяльності до усвідомлення важливості професійного розвитку, професійної комунікації, взаємодії із професійним середовищем тощо. При цьому володіння необхідною теоретичною базою та професійними методиками також залишається для них значущим.

Завдання-кейс

Мета: визначити здатність майбутнього вчителя-логопеда вдосконалювати свої професійні навички на морально-етичних засадах, усвідомлювати важливість етичного вдосконалення.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ситуацію для розбору, респондентам потрібно обрати варіант її завершення та пояснити, що зумовило їх вибір.

Інструкція: ознайомтеся із ситуацією та варіантами її вирішення, оберіть той, який би Ви застосували, опинившись в таких обставинах, прокоментуйте Ваш вибір.

Ситуація №1. Ви отримали запрошення на відвідування безкоштовної онлайн-конференції, яка відбудеться вже на цих вихідних. Які будуть ваші дії?

А. не буду змінювати плани на вихідні, навіть якщо тема конференції цікава;

Б. якщо за результатами конференції передбачено сертифікат, то увімкну її «на задньому фоні»;

В. використаю цю можливість, щоб дізнатись щось нове;

Ситуація №2. Адміністрація пропонує Вам бути спікером на семінарі, розповівши про свої професійні досягнення та методики роботи. Якими будуть ваші дії?

А. відмовлюсь, я лише слухач, а не доповідач;

Б. не хочу, проте з адміністрацією краще не сваритись;

В. це не проблема, з радістю поділюсь власним досвідом;

Ситуація №3. Ви вже певний час працюєте з дитиною, відвідавши курси, зрозуміли, що попередні ваші дії були не досить точні. Якими будуть ваші подальші кроки?

А. залишу все як є, адже результати позитивні;

Б. замислюсь над цим, але не буду нічого змінювати, раптом «нове» не вийде або всі зрозуміють, що я помилився;

В. розроблю новий варіант взаємодії, з урахуванням нових знань;

Ситуація №4. На курсах підвищення кваліфікації Вам запропонували пройти тест, щоб визначити рівень Ваших дій у морально-етичній площині, результати якого показали, що Ви перебуваєте на середньому рівні. Якими будуть Ваші дії?

А. середній – це не низький, тому не бачу проблеми;

Б. це мене засмутить, але я впевнений, що це можна виправити вже в ході конкретної ситуації;

В. передивлюсь свої дії та покращу етичність власних рішень;

При оцінці враховується кількість однакових маркерів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (переважає варіант «В») – відображає свідоме прагнення розвиватись у професії, вдосконалювати свої знання, вміння, навички, а також особистісні якості. Такий фахівець етично чутливий, морально зрілий, має активну професійну позицію, внутрішнє прагнення вдосконалюватись.

Середній рівень (переважає варіант «Б») – відображає умовне прагнення до професійного вдосконалення, що проявляється у несистематичному поглибленню знань, вмінь та навичок, потребі у додатковій стимуляції з боку керівництва, матеріальному заохоченні тощо. Такий фахівець коректно реагує на всі ситуації, проте проявляє більш пасивну позицію, він має сформоване морально-етичне чуття, проте не потребує виправлення прогалин в ньому, самоаналіз частковий.

Низький рівень (переважає варіант «А») – відображає уникнення ситуацій,

в яких потрібно вдосконалювати себе чи свої знання. Такий фахівець діє за усталеними шаблонами, не прагне щось змінювати чи привносити нове у свою професійну діяльність, може проявляти байдужість, перекладання, пасивність, відчувається брак морально-етичної рефлексії.

Кількісні показники особистісно-професійного критерію наведені у таблиці 2.8.

В межах констатувального етапу експерименту використовувалась формула відсоткової пропорції $P = \frac{n_{\delta} + n_m}{N_{\delta} + N_m} \times 100$, де P – відсоток елементів за цією ознакою; n_{δ} – кількість бакалаврів; n_m – кількість магістрів; N_{δ} – загальна кількість бакалаврів; N_m – загальна кількість магістрів.

Незначні відхилення у сумарних відсоткових показниках зумовлені похибкою округлення і не впливають на достовірність результатів.

Таблиця 2.8

Результати констатувального етапу експерименту за критерієм
особистісно-професійна ідентичність

Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)										Середні показники за критерієм		
Показник	Емоційно-професійна продуктивність			Особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок із професійно-педагогічною діяльністю			Професійне самозбагачення					
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Рівень												
Група												
ЕГ	16,07	48,21	35,71	12,50	44,64	42,86	7,14	41,07	51,79	11,90	44,64	43,45
КГ	17,86	51,79	30,36	10,71	42,86	46,43	8,93	42,86	48,21	12,50	45,83	41,67

Як видно з таблиці, за показником «емоційно-професійна продуктивність» в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні знаходиться – 16,07% майбутніх вчителів-логопедів та 17,86% майбутніх вчителів-логопедів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 48,21% (ЕГ) та 51,79% (КГ), на низькому рівні – 35,71% в ЕГ та 30,36% у КГ.

За показником «особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок із професійно-педагогічною діяльністю» в ЕГ на високому рівні – 12,5% майбутніх вчителів-логопедів, в КГ – 10,71%, на середньому рівні – 44,64 % (ЕГ) та 42,86% (КГ), на низькому – 42,86% в ЕГ та 46,43% у КГ.

За показником «професійне самозбагачення» в ЕГ на високому рівні – 7,14% та 8,93% в КГ, на середньому рівні – 41,07% (ЕГ) та 42,86% (КГ), на низькому – 51,79% в ЕГ та 48,21% у КГ.

Узагальнені результати засвідчили недостатню стійкість професійно-мотиваційних установок майбутніх вчителів-логопедів, серед бакалаврів переважає середньо-низький рівень, що є очікуваним на початкових етапах професійного становлення та підкреслює потребу у цілеспрямованій педагогічній підтримці формування професійної мотивації.

Професійно-педагогічна ідентичність

Перший показник – усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії.

Мета: визначити рівень усвідомлення здобувачами своєї професійної ролі, власної належності до професійної спільноти, рівень обізнаності із професійними завданнями.

Завдання «Складові професії»

Мета: визначити рівень обізнаності із професійною діяльністю, її значенням, цінностями, функціями, обов'язками.

Процедура виконання: експериментатор пропонує обрати 4 головних компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда серед 8 запропонованих.

Інструкція: уважно ознайомтесь із переліком компонентів – це складові професійної діяльності вчителя-логопеда, оберіть 4 з них, які на вашу думку, є найважливішими.

Зміст компонентів:

1. Любов до дітей, прагнення їм допомогти.
2. Фахові теоретичні знання та практичні вміння.
3. Професійна витримка, педагогічний оптимізм.
4. Культура мовлення та поведінки, вміння аргументовано доносити

професійну думку.

5. Постійне вдосконалення набутих знань, вмінь, навичок, особистісних та професійних якостей.

6. Високий рівень загальнолюдських якостей.

7. Підтримка професійного авторитету.

8. Активна взаємодія у професійній спільноті, обмін досвідом.

При оцінці враховується наявність усіх ключових блоків – необхідна теоретико-методологічна база (пункт 2), деонтологічний компонент (пункт 4), перспективність та прагнення розвиватись (пункт 5), взаємодія у професійному середовищі (пункт 8),

Шкала оцінювання:

Високий рівень (4 обов'язкові компоненти) – відображає чітке розуміння еталонів професійної діяльності, її складових компонентів, умов, без яких вона не може успішно здійснюватися. Такий фахівець усвідомлено підходить до виконання професійних обов'язків, усвідомлює особисту відповідальність за результат, спостерігається ціннісна відповідність між особистими та професійними переконаннями.

Середній рівень (2-3 обов'язкові компоненти) – відображає загальне розуміння професійної специфіки, її цінностей та норм, може спостерігатись акцент на її інструментально-функціональних аспектах, а не на ціннісно-смыслових.

Низький рівень (0-1 обов'язковий компонент) – відображає обмежене уявлення про професію вчителя-логопеда, її цінності та цілі, відсутнє розуміння професійної місії.

Завдання «Професійні пріоритети»

Мета: визначити рівень усвідомлення професійних цінностей, професійної місії, вмінь здобувачів співвідносити власну діяльність і морально-етичні професійні норми.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ряд тверджень, досліджуваному слід обрати найбільш пріоритетне з них для себе.

Інструкція: у професійній діяльності вчителя-логопеда часто виникають ситуації, коли потрібно обрати найбільш доцільні слова, дії чи вчинки. Уважно прочитайте запропоновані варіанти та оберіть той, який, на вашу думку, є найбільш правильним.

Твердження №1

- А. Опрацювати усі заплановані завдання.
- Б. Орієнтуватись на темп дитини у виконанні завдань.

Твердження №2

- А. Бути кращим за інших колег.
- Б. Обмінюватись ідеями, досвідом з колегами.

Твердження №3

- А. Не виходити за межі обов'язків, щоб не перенавантажуватись.
- Б. Робити трішки більше, якщо це вплине на результат.

Твердження №4.

- А. Бути емоційно закритим, щоб всі почували себе рівними.
- Б. Бути емоційно відкритим, проявляти щирість.

Твердження №5

- А. Промовчати, щоб не спричини конфлікт.
- Б. Втрутитись аби запобігти негативним наслідкам.

Твердження №6.

- А. Зробити усе, щоб Вас не критикували.
- Б. Вислухати критику і стати кращим.

Твердження №7.

А. Працювати з дитиною з легким ступенем порушення, щоб швидко побачити результат.

Б. Працювати з дитиною зі складним ступенем порушенням, щоб допомогти.

При оцінці, за відповідь «А» нараховується 0 балів, за «Б» – 1.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від 6 до 7 балів) – відображає глибокий рівень

усвідомлення власної професійної місії, прагнення вдосконалити підходи у професійній діяльності, орієнтація на результат, стійка морально-етична позиція, емоційна залученість.

Середній рівень (від 3 до 5 балів) – відображає позитивну динаміку прийняття професійних цінностей, орієнтацію на моральність та етичність власних професійних дій, але в складних, надмірно навантажених ситуаціях можливий прояв формалізму, уникнення відповідальності, бажання «відійти в сторону».

Низький рівень (від 0 до 2 балів) – відображає зміщення фокусу професійної уваги на безпеку, стабільність та уникнення проблем, спостерігається недостатня ініціативність, педагогічна гнучкість, емоційна залученість.

Проективне завдання «Професійні самовідчуття»

Мета: визначити ступінь прийняття здобувачами своєї професійної ролі, рівень особистісного прийняття професії, вміння виокремлювати своє професійне місце.

Процедура проведення: експериментатор пропонує поглянути на картинку (рис. 2.2) та визначити своє місце на ній.

Інструкція: подивіться на картинку, на ній ви бачите персонажів, кожен з яких по-своєму взаємодіє з професійним оточенням, простором та іншими суб'єктами. Оберіть того, з ким ви найбільше асоціюєте себе.

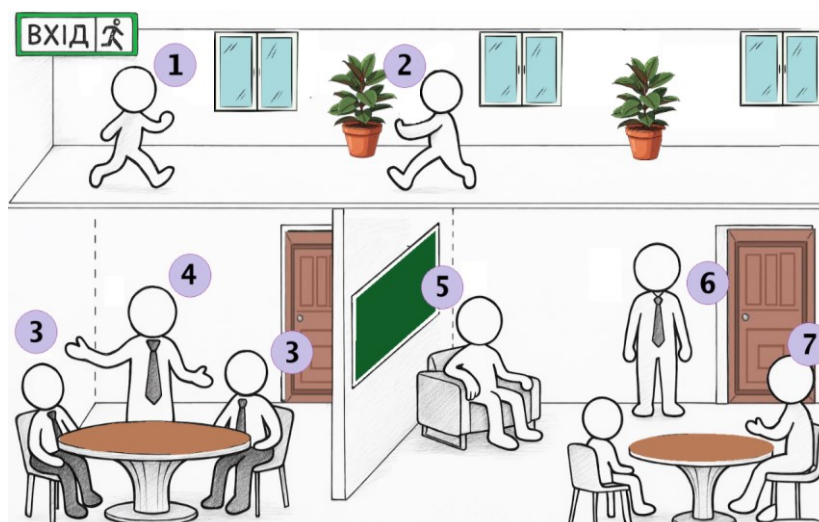


Рис.2.2 – Матеріал для завдання «Професійне самовідчуття»

При оцінці враховується місце персонажа, якого обрав здобувач.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (обрання персонажа №4 або №7) – відображає активне включення у професійну діяльність. При цьому №7 розкриває найвищий рівень прийняття, коли здобувач безпосередньо ототожнює себе з фахівцем, готовим до активних професійних дій, усвідомлює роль вчителя-логопеда, розуміє специфіку його діяльності; №4 розкриває професійну позицію, коли фахівець реалізує себе в ролі активного учасника професійної спільноти.

Середній рівень (обрання персонажа №3, №5 та №6) – відображає прийняття професії без стійкого ототожнення з нею, тобто фахівець розуміє значення, функції, обов'язки, але поки не проявляє активних професійних дій, невпевнений у правильності своїх рішень, потребує підтримки та додаткових ресурсів. При цьому №6 розкриває роль асистента, колеги, попри готовність до дій, поки перебуває на «другому плані»; №5 є спостерігачем, тобто не включений повноцінно у процес, він перебуває в «одній кімнаті з логопедом», що свідчить про наявність інтересу, прагнення знаходитись в професії; №3 є слухачем, який знаходиться в межах професії, активно засвоює її норми, цінності, правила, але ще не готовий до виконання професійних дій.

Низький рівень (обрання персонажа №1 та №2) – відображає початковість прийняття професійної ролі, тобто ще не сформоване уявлення про своє місце в професії, відсутнє включення у професійну діяльність. При цьому персонаж №1, ніби «заходить у професію», тобто тільки починає приймати її; а персонаж №2 направлений до виходу, що може свідчити про розчарування або прагнення змінити обраний маршрут.

Проілюструємо прикладами.

Діана К., бакалавр, «Я спочатку подумала про №5, але обрала персонажа №6. Ознайомившись із його характеристикою я визначила, що це означає, що я усвідомлюю значення професії логопеда, її функції та обов'язки, проявляю інтерес до професійної діяльності і прагну бути залученою до неї. Водночас, через те, що думала і про персонажа №5, то я ще перебуваю на етапі

спостереження та поступового включення у професійну діяльність, потребуую набуття практичного досвіду, впевненості у власних рішеннях і професійної підтримки, мені це більш імпонує і підходить теж».

Другий показник – **професійно-педагогічне мислення**.

Завдання «Професійне Я в дії»

Мета: визначити рівень сформованості вміння інтерпретувати ситуації крізь призму педагогіки, рівень педагогічного мислення у побутових та професійних ситуаціях.

Процедура виконання: експериментатор пропонує завершити твердження з педагогічного аспекту.

Інструкція: Перед вами таблиця, в якій представлено опис різних педагогічних ситуацій. Уважно прочитайте їх та визначте, що може лежати глибше за зовнішніми проявами ситуації, які причини, обставини чи потреби можуть стояти за такою поведінкою чи діями персонажів.

Таблиця 2.9

Форма завдання

Я дивлюсь	Я бачу
Дитина на майданчику кидає пісок в інших, дорослі обговорюють невихованість дитини	
Зазвичай активний Андрій на заняття млявий і не хоче виконувати жодне із завдань	
Дитина голосно кричить у магазині, вмовляння мами не допомагають, люди в черзі обурюються	

Аналіз кожної ситуації оцінюється максимум в 3 бали.

3 бали – якщо відповідь цілісна, аргументована, активно простежується педагогічна оцінка, розкриваються причинно-наслідкові зв'язки, наявний емоційний, морально-етичний та педагогічний сенс, при поясненні є посилання на потреби дитини, її вікові особливості тощо.

2 бали – якщо відповідь відображає загальні уявлення та переконання людини, частково містить елементи педагогічної оцінки, інтерпретація ситуації з акцентом на вже наявну проблему (дисципліна, виховання).

1 бал – якщо відповідь поверхнева, не відображає педагогічні, моральні,

етичні, емоційні сенси, містить звинувачення когось (батьків цієї дитини, самої дитини).

0 балів – якщо відповідь не була надана взагалі.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (7-9 балів) відображає сформованість педагогічного мислення у здобувачів, володіння педагогічними та психолого-педагогічними знаннями, здатність осмислювати поведінку дитини в контексті її вікових особливостей та умов розвитку, а також свідчить про розвинену педагогічну спостережливість, уміння помічати суттєві деталі педагогічної ситуації та інтерпретувати їх з позицій професійних знань.

Середній рівень (4-6 балів) характеризується наявністю базових педагогічних знань і загальною здатністю осмислювати поведінку дітей у контексті освітнього процесу. Водночас педагогічне мислення на цьому рівні ще не відзначається достатньою глибиною та системністю, а отже аналіз ситуації може бути частково поверховим, а інтерпретація подій дещо обмеженою окремими аспектами педагогічної взаємодії.

Низький рівень (1-3 балів) свідчить про недостатню сформованість педагогічного мислення та обмежене використання педагогічних знань у процесі осмислення ситуацій, пов'язаних із поведінкою дітей. Для цього рівня характерне переважання побутових або оціночних суджень щодо поведінки дитини без урахування її вікових, психологічних та ситуаційних особливостей. Педагогічна ситуація сприймається переважно на рівні зовнішніх проявів поведінки, без глибшого розуміння її причин і педагогічного змісту.

Завдання «Педагогічні рими»

Мета: визначити рівень сформованості професійно-педагогічного мислення, етичності прийнятих професійних рішень, педагогічної творчості.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ознайомитись із невеликими римованими рядками, досліджуваним потрібно закінчити їх, враховуючи своє ставлення до ситуації та свої переконання.

Інструкція: педагогічні професії є творчими, тож пропоную зануритись в

цю атмосферу та завершити невеликий віршик словом або фразою, яка спаде на думку, відчуваючи настрій і зміст поданого тексту.

Матеріал:

1. І хоч занять було лиш два,

Батьківська думка ось така,

«То де жаданий результат?

Чому ще так багато вад?!»

Не знаю, що батькам сказати,

Окрім як просто ... [накричати, підтримати, догоджати, доказати]

2. Маю я багато справ

Та ще й директор завітав,

Запросив на семінар,

І сказав, щоб не тікав.

Та його я не боюсь,

Просто візьму і ... [звільнюсь, всміхнусь, розізлюсь, заспокоюсь]

3. Влад сьогодні не такий

Млявий, сонний, ледь живий,

Щоб завдання зміг зробити

Треба нам його [побавити, зганьбити, заслужити, побити]

При оцінці враховується характер відповіді-продовження: негативний (злість, осуд, негативізм, критика), нейтральний (без емоційного насичення або такий, що запобігає конфлікту чи суперечці), позитивний (насичений емоціями, етичністю, моральною чутливістю).

Шкала оцінювання:

Високий рівень, якщо відповідь відображає гуманістичні цінності професії, спостерігається сформоване деонтологічне мислення, прагнення позитивно завершити ситуацію, вміння осмислювати професійні педагогічні дії.

Середній рівень, якщо відповіді загалом етичні, мають позитивний чи нейтрально-зabarвлений характер, не містять компонентів зловживань, дискримінації, порушення поведінки тощо.

Низький рівень, якщо відповіді формальні, без глибокого замислення над тим, як можна по-іншому розв'язати педагогічну ситуацію, містять прояви образ чи порушення морально-етичних норм.

Третій показник другого критерію – активна професійно-педагогічна взаємодія.

Завдання «Шкала взаємодії»

Мета: визначити рівень дотримання професійно-моральних норм у спілкуванні, вміння аналізувати свою поведінку у процесі взаємодії.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ознайомитись із твердженнями та визначити, чи відповідає воно позиції чи стану респондента.

Інструкція: перед вами анкета, що містить низку тверджень, ознайомтесь з ними, та визначте, чи відповідають вони вам у реальному житті, вкажіть «+» чи «-» відповідно.

Зміст анкети:

1. У колективі я завжди у центрі уваги.
2. У колективі я такий, який є в житті.
3. У мене рідко виникають конфліктні ситуації з іншими у колективі.
4. Я часто приходжу на допомогу колегам.
5. Я завжди говорю як є, навіть якщо інші хочуть почути протилежне.
6. Я по-різному спілкуюсь зі своїми колегами.
7. Я не приховую, якщо мені хтось не подобається, це видно у розмові.
8. Інколи я прикидаюсь, що не розумію про що йде мова, щоб дати колезі можливість відчувати себе кращим.

Один бал, якщо відповідь «-» на питаннях № 6, 7, 8 та «+» на решту.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від 6 до 8 балів) відображає активну позицію у професійній спільноті, такий фахівець здатен підтримувати конструктивні відносини, запобігає конфліктам, проявляє комунікативну гнучкість, вміння правильно реагувати на різноманітні ситуації, взаємодіяти з іншими, це все на засадах етики, моралі, поваги до кожного члена спільноти.

Середній рівень (від 3 до 5 балів) відображає здатність до відкритої, щирої та конструктивної взаємодії у професійній спільноті, такий фахівець орієнтований на взаємність, прямолінійний, обережний у своїх діях та висловлюваннях, проте в ситуаціях емоційного напруження може втрачати етичну обережність, самоконтроль.

Низький рівень (від 0 до 2 балів) відображає схильність до уникнення участі у житті професійної спільноти, такий фахівець не завжди дотримується морально-етичних норм та правил поведінки, можуть спостерігатись ознаки прямої, неконтрольованої поведінки, імпульсивності, конфліктності.

Завдання «Колективні метафори»

Мета: визначити рівень усвідомлення себе у професійній спільноті, вміння виокремлювати свою позицію в професії, рівень прийняття своєї ролі в колективі та професійних цінностей.

Процедура виконання: експериментатор пропонує закінчити речення, використавши порівняння.

Інструкція: прочитайте твердження, визначте, яка асоціація перша спадає на думку, озвучте/запишіть її.

1. Я працюю як
2. Колектив у якому я працюю схожий на ...
3. Я спілкуюсь з колегами як ...
4. Для колег я як ...
5. Колеги для мене як ...

При оцінці враховується характер порівняння. Якщо порівняння відображає взаємодію, спільну працю, злагоджену роботу, наповнене позитивними об'єднуючими образами (як оркестр, як вулик, як механізм годинника), відображає емоційне залучення, структурованість, функціонування, то оцінюємо це твердження в 1 бал. Якщо порівняння містить ознаки конфлікту, сповнене суперечливими образами (як болото, як кіт і миші), відсторонені один від одного, характерні ознаки відчуження, вимушеного перебування, то оцінюємо твердження в 0 балів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (4-5 балів) відображає прийняття своєї ролі в колективі, усвідомлення колективних цінностей та правил, такий фахівець готовий до активної взаємодії, проявляє відкритість, емпатію, повагу до інших.

Середній рівень (2-3) відображає усвідомлення колективу (професійної спільноти) в цілому, проте спостерігаються труднощі в усвідомленні свого місця в ньому, взаємодія носить ситуативний або формальний характер, можуть спостерігатись прояви відсторонення, уникнення.

Низький рівень (0-1 бал) відображає відстороненість від колективу, недовіру до колег, схильність перебувати на самоті, емоційну відстороненість.

Завдання-кейс «Конфлікт»

Мета: визначити вміння долати конфліктні ситуації у колективі, співвідносити свої дії із морально-етичними професійними нормами, аналізувати доцільність обраної стратегії поведінки.

Процедура виконання: експериментатор пропонує складну морально-етичну ситуацію, вирішення якої є дискусійним, досліджувані повинні знайти найоптимальніших шлях її вирішення.

Інструкція: ознайомтесь зі змістом ситуації та дайте відповідь на запитання наприкінці.

Текст ситуації: молодий фахівець, після закінчення магістратури, влаштувався на посаду вчителя-логопеда у ЗЗСО. В нього немає окремого кабінету – він знаходиться у спільному кабінеті з іншими педагогами. Одного разу колега, підійшовши до молодого фахівця, зазначив, що той веде себе неправильно: «Ти прийшов у наш дім і навіть з нами не познайомився», – зазначив він. Молодий фахівець промовчав. Розпочинаючи перші професійні кроки він відчуває деяку невпевненість і тривожність, загострює цю ситуацію його робоче місце, адже заняття доводиться проводити в присутності інших колег, які відпочивають між уроками. Окрім цього, вони дозволяють собі коментувати його дії, спілкуватись з дітьми, обговорювати з ним його професійні вчинки після заняття, давати життєві уроки і настанови, хоча він цього не хоче.

Чим закінчиться дана історія? Як молодому фахівцю включитись у професійну спільноту? Чи можливо це, після перенесених подій?

Шкала оцінювання:

Високий рівень характеризується орієнтацією на співпрацю, а не на суперництво, пошук шляхів порозуміння, при цьому спостерігається активна демонстрація відкритості, взаємоповаги, готовності підтримувати колег.

Середній рівень характеризується прагненням уникнути глибоких емоційних зв'язків з колективом, проявами обережності у висловлюваннях і діях, при цьому відзначається готовність до співпраці за чітко визначеними умовами.

Низький рівень характеризується низькою мотивацією до колективної взаємодії, прагненням ізолюватись, відсторонитись аби уникнути спільної діяльності. Можливі прояви недовіри, відчуття конкурентності, емоційної лабільності, агресивності тощо.

Проілюструємо прикладами.

Марія Ш., бакалавр, «Якщо чесно, я б теж не ходила знайомитися першою. Особливо якщо колектив старший і всі між собою дружать. Я думаю, треба просто перечекати. Потім звикнуть. Я б просто не звертала увагу».

Анна Б., магістр, «Ситуація неприємна, але таке буває часто, адже колектив уже сформований і нову людину можуть сприймати насторожено. Не треба всім подобатись, але й повністю дистанціюватись теж не варто».

Порівнюючи відповіді здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти визначено, що останні шукають способи адаптації, не так гостро і критично реагують на запропоновану ситуацію, хоча й визнають її складність, натомість бакалаври частіше пропонують уникнення, дистанціювання, гостру емоційну реакцію.

Кількісні показники професійно-педагогічного критерію наведені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати констатувального етапу експерименту за критерієм
професійно-педагогічна ідентичність

Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)										Середні показники за критерієм			
Показник	Усвідомлення професійної ролі-педагогічної місії			Професійно-педагогічне мислення			Активна професійно-педагогічна взаємодія						
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
Рівень													
Група													
ЕГ	12,5	39,29	48,21	8,93	41,07	50,0	10,71	35,71	53,57	10,71	38,69	50,6	
КГ	14,29	41,07	44,64	10,71	37,5	51,79	8,93	39,29	51,79	11,31	39,29	49,4	

Як видно з таблиці, за показником «усвідомлення професійної ролі» критерію професійна педагогічна ідентичність в експериментальній групі на високому рівні знаходиться 12,5% здобувачів вищої освіти, в контрольній – 14,29%; на середньому рівні – 39,29% (ЕГ) та 41,07% (КГ), на низькому – 48,21% в ЕГ та 44,64% в КГ.

За показником «професійно-педагогічне мислення» даного критерію в експериментальній групі на високому рівні знаходиться 8,93% майбутніх вчителів-логопедів та 10,71% у контрольній групі (КГ), на середньому рівні – 41,07% здобувачів (ЕГ) та 37,5% (КГ), на низькому – 50,0% в ЕГ та 51,79% в КГ.

Показник «активна професійно-педагогічна взаємодія» критерію професійної педагогічної ідентичності в експериментальній групі сформований на високому рівні у 10,71% студентів та у 8,93% контрольної групи, на середньому рівні – 35,71% (ЕГ) та 39,29% (КГ), на низькому – 53,57% в ЕГ та 51,79% в КГ.

При цьому в ЕГ частка магістрів, які перебувають на високому рівні майже вдвічі більша, ніж бакалаврів, що пов'язано із обмеженим досвідом практичної діяльності здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та поглибленим навчанням здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти,

що формує у останніх стійкіші професійні установки.

Критерій професійна деонтологічна ідентичність

Перший показник деонтологічної компетентності – когнітивно-оцінний.

Мета: визначити рівень розуміння здобувачами деонтологічних засад професійної діяльності, здатності інтерпретувати та оцінювати педагогічні ситуації з позицій професійної етики, аргументовано відстоювати власну етичну позицію.

Завдання «Деонтологічна вікторина»

Мета: визначити рівень сформованості знань та уявлень здобувачів про педагогічну деонтологію, здатності усвідомлювати та аналізувати її місце у діяльності вчителя-логопеда.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам взяти участь у вікторині за мотивами гри «Мільйонер». Можливий формат гри в онлайн-сервісі «LearningApps.org».

Інструкція: пропоную поринути в атмосферу знайомої гри «Мільйонер», тільки, на відміну від традиційного формату, усі запитання будуть деонтологічно спрямованими.

Високий рівень (від 10 до 12 правильних відповідей) свідчить про ґрунтовну обізнаність здобувачів із сутністю педагогічної деонтології, її принципами та нормами професійної поведінки.

Середній рівень (від 7 до 9 правильних відповідей) здобувачі демонструють розуміння окремих деонтологічних норм і значення етичних вимог у професійній діяльності, проте ці знання можуть бути фрагментарними або недостатньо системними.

Низький рівень (від 0 до 6 правильних відповідей) свідчить про поверхове або фрагментарне розуміння етичних норм професії, що ускладнює усвідомлення їх значення у професійній взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

Завдання «Детектор брехні»

Мета: визначити рівень сформованості уявлень про деонтологічні засади у

професійній діяльності вчителя-логопеди, здатності критично оцінювати твердження про професійну діяльність.

Обладнання: зелено-червона панель «льодяник».

Процедура виконання: ознайомтесь із твердженням, визначте чи правдиве воно, підніміть відповідну сторону панелі (зелену чи червону).

Інструкція: уважно прослушайте опис ситуації, оцініть її із педагогічної позиції, професійної етики та морально-деонтологічних принципів, якщо вона є педагогічно доцільною, то піднесіть льодяник зеленою стороною, якщо ні – червоною.

Текст ситуацій:

1. Якщо батьки дитини очікують швидких результатів, то можна формулювати прогноз більш оптимістично, щоб підтримати їхню мотивацію до співпраці (помилково).

2. Під час професійної взаємодії з батьками слід уникати обговорення труднощів у роботі, щоб не викликати у них сумнівів щодо ефективності обраної методики (помилково).

3. Якщо під час заняття дитина демонструє втому або втрату інтересу, логопед може змінити запланований зміст заняття, навіть якщо це відрізняється від попередньо складеного плану (правильно).

4. У складних випадках вчитель-логопед може зосередитися лише на тих аспектах корекції, у яких відчуває найбільшу професійну впевненість (помилково).

5. Під час професійної взаємодії з колегами можна висловлювати зауваження щодо їхньої роботи у коректній формі та у професійному середовищі, а не в присутності батьків (правильно).

Високий рівень (правильно визначено від 4 до 5 тверджень) свідчить про усвідомлене розуміння деонтологічних засад професійної діяльності вчителя-логопеда, етичного змісту професійних ситуацій, здобувачі здатні розпізнавати приховані порушення деонтологічних норм та пояснювати їх, спираючись на власні професійні деонтологічні знання.

Середній рівень (правильно визначено 3 твердження) свідчить про наявність у студентів загальних уявлень про деонтологічні засади професійної діяльності, однак розуміння базове, що може проявлятися у труднощах розпізнавання прихованих порушень деонтологічних норм або їх неповному поясненні.

Низький рівень (правильно визначено від 0 до 2 тверджень) свідчить про фрагментарність уявлень про деонтологічні засади професійної діяльності вчителя-логопеда, наявні труднощі у визначенні етичної коректності професійних суджень та розумінні змісту порушення деонтологічних принципів.

Завдання «Етичність поведінки»

Мета: визначити рівень етичності поведінки вчителя-логопеда.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам ознайомитись із незакінченими реченнями та представити власне продовження, спираючись на власні відчуття, досвід, правдиві судження.

Інструкція: прочитайте уважно речення та напишіть його власне продовження.

Перелік речень:

Коли я бачу, що мій учень у складній ситуації, то я

Коли я бачу, що мій колега у складній ситуації, то я

Коли інші жартують над моїми помилками, то я

Коли я стаю свідком, цікавої для мене, бесіди інших, то я

Коли мене перебиває учень, то я

Коли мене перебиває інший педагог, то я

Процедура оцінювання: обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей щодо їх позитивного «+» чи негативного «-» закінчення. Детальніше по кожному запитанню:

Відповідь на 1-ше та 2-ге запитання вважається позитивною, якщо містить: підтримку, чуйність, співпереживання, допомогу тощо; негативною, якщо: пасивність, байдужість, нейтральність або, навпаки, агресія, дратівливість тощо.

Відповідь на 3-тє запитання вважається позитивною, якщо містить:

відсутність реакції, об'єктивне сприйняття, зміну теми, проговорювання відчуттів без зайвих емоцій тощо; негативною, якщо: злість, агресія, ненависть, бажання помститися, грубість, роздратованість тощо.

Відповідь на 4-те запитання вважається позитивною, якщо містить: відкритість, щирість намірів, тактовність тощо; негативною, якщо: нахабність, хитрість, відсутність кордонів, тиск тощо.

Відповідь на 4-те та 5-те запитання вважається позитивною, якщо містить: відкритість у висловлюванні своїх відчуттів, тактовність, відстоювання своїх кордонів без грубості тощо; негативною, якщо: дратівливість, злість, агресія, грубість, тиск або, навпаки, відсутність реакції, ігнорування тощо.

Примітка: відповідь не обов'язково повинна містити всі маркери «позитивної» чи «негативної» інтерпретації, її характер визначається ключовою спрямованістю.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: від 4 до 6 позитивних відповідей.

Середній рівень: від 2 до 3 позитивних відповідей.

Низький рівень: від 0 до 1 позитивної відповіді.

Завдання «Моральний вибір»

Мета: визначити моральність поведінки та здатність приймати морально-етичні рішення в педагогічному процесі.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ознайомитись із ситуацією та обрати, серед запропонованих варіантів, той, який, на думку здобувачів, є найбільш коректним і відповідає їхнім діям у такій реальній професійній ситуації.

Інструкція: ознайомтесь із запропонованою ситуацією та оберіть ваші дії в даному випадку.

Ситуація 1: Прогрес Вашого учня стає все помітнішим, проте його батьки постійно критикують вашу роботу.

А) поспілкуюся з батьками наодинці, зверну їх увагу на результативність своєї роботи, поясню свою позицію;

Б) поспілкуюсь з батьками дитини, передивлюсь свої підходи в роботі та прийму їх позицію, щоб зберегти спокій;

В) проігнорую їх критику та далі буду продовжувати свою роботу;

Г) розповім про цю ситуацію адміністрації, нехай вирішують конфлікт з батьками, адже з педагогічної сторони, поставлені завдання виконуються якісно.

Ситуація 2: Ваша колега нещодавно вийшла з лікарняного, тому накопичилось багато справ. Вона просить Вас допомогти їй у заповненні журналу.

А) звичайно допоможу, навіть, якщо ми з нею не дуже близько спілкуємось;

Б) допоможу їй, можливо, в майбутньому, мені теж знадобиться її допомога;

В) запропоную їй звернутись до інших, в крайньому випадку – допоможу їй;

Г) проігнорую її прохання, знайду причину.

Ситуація 3: Ви почали помічати, що один із педагогічних працівників, почав вмикати дітям флеш-ігри на інтерактивній дошці під час заняття і весь відведений час – слідкує за тим як вони грають. Варто зауважити, що діти в захваті від формату заняття. А ігри є звичайними – пригодницькі, розмальовки тощо.

А) наодинці поспілкуюсь із колегою, без жодних докорів, просто розмова щодо доцільності проведення таких форматів занять;

Б) поспілкуюсь із колегою, повідомлю, що в інтернет-ігри діти зможуть і вдома пограти і щоб налаштувалася на роботу, поки це не помітили інші;

В) не буду втручатись в цю ситуацію;

Г) зверну на даний формат занять увагу інших колег або адміністрації.

Ситуація 4: Микола завжди систематично відвідував логопедичні заняття. Але, останнім часом, його батьки почали раніше забирати хлопця із закладу, щоб той встиг на заняття у спортивній секції плавання.

А) зв'яжусь із батьками, щоб обговорити цю ситуацію та відкоригувати

графік хлопця, щоб він все встигав;

Б) зв'яжусь із батьками, щоб хлопець відновив роботу з вами, зауваживши, що в іншому випадку ви змушені будете повідомити адміністрацію;

В) повідомите адміністрацію закладу, що учень не відвідує заняття;

Г) проігноруєте це, адже ви знаходитесь на робочому місці, якщо учень не прийшов, то його справа.

Ситуація 5: Ви домовились із батьками дитини про проведення дистанційних логопедичних занять. Із усіх запропонованих сервісів (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams тощо) батьки обрали відео-виклик Viber. Провівши одне заняття, Ви зрозуміли, що це незручно і малофункціонально, адже не завжди комфортно працювати з маленьким екраном та без технічного супроводу.

А) зв'яжусь із батьками щоб обговорити ситуацію, наголошуючи, що від цього залежить якість проведених занять і, спільними зусиллями, будемо намагатись вирішити цю ситуацію;

В) поясню ситуацію батькам та буду продовжувати заняття лише при умові того, що вони встановлять, зручний для мене, сервіс;

Б) буду продовжувати працювати в Viber, використовуючи, наявні в мене, матеріали. Можливо, це буде не зовсім зручно учню, але вже була домовленість на такий формат роботи;

Г) відмовлюсь від проведення занять.

Процедура оцінювання: за варіант «а» – 3 бали, варіант «б» – 2 бали, варіант «в» – 1 бал, варіант «г» – 0 балів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень: від 11 до 15.

Середній рівень: від 6 до 9.

Низький рівень: від 0 до 5.

Другий показник третього критерію – деонтологічно-комунікативний.

Мета: визначити рівень сформованості вмінь будувати висловлювання, дотримуючись морально-етичних норм та культури спілкування, вмінь контролювати власне мовлення та поведінку в емоційно напружених ситуаціях.

Завдання «Квітка моральності»

Мета: визначити рівень обізнаності респондентів із чинниками, які складають моральну основу взаємодії.

Процедура виконання: експериментатор пропонує досліджуваним визначити чинники, які на їх думку визначають моральність взаємодії вчителя-логопеда з іншими.

Інструкція: перед вами зображення квітки, придивіться уважно, у кожній її пелюсточці є літери, які разом утворюють слово «мораль», ваше завдання – осмислити його та визначити, у чому проявляється моральність і мораль у діяльності вчителя-логопеда.

Шкала оцінювання:

Високий рівень – заповнені усі пелюстки, кожний наступний чинник не схожий за змістом на попередній, відображає різні напрямки взаємодії вчителя-логопеда у професійному середовищі.

Середній рівень – заповнені переважно усі пелюстки, проте допустимі 1-2 пропуски, визначені чинники відображають усі аспекти педагогічної діяльності, проте можливі прояви ототожнення і підміни понять.

Низький рівень – заповнені пелюстки відображають поверхові уявлення про етику та мораль вчителя-логопеда, виокремлені маркери стосуються більш загального комунікативного аспекту, ніж професійно-педагогічного.

Завдання «Скажи етично»

Мета: визначити рівень етичної чутливості, вміння знаходити порушення моральності висловлювань та підбирати коректні етичні вислови.

Процедура виконання: експериментатор пропонує до розгляду вислів, який може супроводжувати професійну діяльність вчителя-логопеда, здобувач повинен оцінити його з позиції педагогічної деонтології, професійної етики, визначити, що саме спотворює фразу, чому вона є неприпустимою та як її змінити, виправити.

Інструкція: вам пропонується вислів, в якому простежується порушення етичності, ваше завдання – знайти помилку та перефразувати репліку.

Зміст реплік:

1. Всі виконують, тільки в тебе не виходить (Очікувана трансформація: у кожного свої труднощі, давай виконаємо разом).

2. Та яких результатів можна від нього очікувати (Очікувана трансформація: у кожного свої темпи розвитку, головне – допомогти реалізувати можливості).

3. Я бачу, що ви не займаєтесь з дитиною вдома (Очікувана трансформація: ми зможемо пришвидшити досягнення, якщо закріпити навичку вдома).

При оцінці враховується моральність альтернативи, якщо так – 1 бал, якщо ні – 0 балів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (3 бали) – помилка чітко усвідомлюється, запропоновано морально обґрунтований вибір альтернативи.

Середній рівень (2 бали) – помилка визначена, запропонована альтернатива є покращеною версією попередньої, проте можуть спостерігатись певні неточності, подвійний сенс, незрозумілий контекст.

Низький рівень (0-1 бал) – помилка не визначена або ж запропонована альтернатива не є коректною, відсутній педагогічний сенс висловлювання.

Завдання-інтерв'ю «Моральний компас»

Мета: визначити рівень сформованості моральності педагогічних міркувань та етичності прийнятих рішень.

Процедура виконання: експериментатор пропонує прийняти участь в інтерв'ю та дати відповіді на запитання без підготовки, досліджуваний повинен зорієнтуватись у змісті запитань та надати чітку відповідь, дотримуючись норм етики, моралі та культури мовлення.

Інструкція: сьогодні ми поринемо в атмосферу справжнього інтерв'ю, що передбачає швидкі, спонтанні відповіді, але водночас глибокі та професійні. Вам буде надано ряд запитань, ваша задача – відповісти на них як практикуючий фахівець, професіонал із власною позицією.

Текст запитань:

Як пройшов Ваш день? Чи відчували ви сьогодні якісь труднощі? Які ситуації Вас приємно здивували останнім часом? А які труднощі Ви не очікували? Чи були у Вас в практиці діти з якими важко було працювати? Що в них дратувало Вас найбільше? Чи не виникає в такі моменти думка: «Що я тут взагалі роблю?» У таких ситуаціях ви завжди дотримуєтесь «правильного» тону чи буває, що зриваєтесь?

Шкала оцінювання:

Високий рівень – протягом всього інтерв'ю зберігається етична та емоційна витримка, повага до усіх учасників освітнього процесу та своєї професії загалом, неодноразово підкреслюється відповідальність, позитивні моменти професії, відзначається культура мовлення та його нормативність.

Середній рівень – протягом всього інтерв'ю панує морально-етичний мікроклімат, інколи спостерігається емоційна оцінка професійних ситуацій, але це не позначається на етичності висловлювань, відмічається обережність висловлювань, стримування себе в деяких моментах, загалом мовлення чітке, аргументоване, спостерігаються поодинокі паузи та помилки.

Низький рівень – протягом інтерв'ю неодноразово підкреслювався негатив, спостерігались елементи знецінення, зарозумілості, самоствердження за рахунок інших, прагнення показати себе з кращої сторони, обвинувачення дітей, батьків чи своїх колег, в мовленні наявні помилки, інколи спостерігається порушення логічності та послідовності викладу думки.

Завдання «Етична інтонація»

Мета: визначити рівень сформованості мовленнєвої етики, здатності усвідомлювати емоційне насичення змісту власних висловлювань, вмінь контролювати вербальні та невербальні аспекти спілкування, розпізнавати коректність емоційного забарвлення у конкретних ситуаціях.

Процедура виконання: експериментатор пропонує звичайну фразу, яку можна почути у процесі професійної діяльності вчителя-логопеда, досліджуваним потрібно правильно розпізнати інтонаційний контекст та виголосити фразу.

Інструкція: прочитайте репліку вголос, передаючи інтонацією її смислове наповнення.

Зміст:

Варіант 1 «Сядь нормально, будь-ласка».

Варіант 2 «Подивись на мене, повтори».

Варіант 3 «Я тобі вже це пояснювала».

Варіант 4 «Ми сьогодні зробимо по-іншому».

Варіант 5 «Я здивована виконанням твоїх вправ».

При оцінці враховується усвідомлення правильної інтонації та вміння її відтворити. За кожний етичний варіант (дружній, щирий, турботливий, підтримуючий, заохочувальний) нараховується 2 бали, за кожний формальний чи функціональний варіант (спокійний, беземоційний, вказівний) нараховується 1 бал, за кожний наказовий чи зневажливий (іронічний, глузливий, агресивний, конфліктний) нараховується 0 балів.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (7-10 балів) відображає етичне мовлення майбутнього вчителя-логопеда, у відповідях простежується доброзичлива, емпатійна інтонація, вибір якої здійснюється усвідомлено та з врахуванням ситуації, спостерігається емоційна делікатність у складних морально-етичних ситуаціях.

Середній рівень (4-6 балів) відображає формально-нейтральне мовлення, тобто грубих порушень етики не спостерігається, проте в складних педагогічних ситуаціях можливі прояви недоцільного тону, базові навички сформовані.

Низький рівень (0-3 бали) відображає поверхневий рівень комунікативної культури, труднощі в розрізненні деонтологічних меж, некоректні реакції на ситуації, домінує глузлива, зневажлива, авторитарна інтонація.

Третій показник третього критерію – професійна морально-етична стабільність.

Завдання-анкета «Ваша стійкість»

Мета: визначити рівень педагогічної витримки та морально-етичної стійкості вчителя-логопеда.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам заповнити анкету, що містить запитання спрямовані на виявлення випадків порушення професійно-етичних норм у педагогічній практиці, реакцій, які можуть йому передувати та особливостей реагування на них.

Інструкція: уважно прочитайте запитання анкети, вкажіть «було» це з вами чи «не було».

Зміст анкети:

1. Відчував/-ла прагнення вдарити по столу у складній, напруженій ситуації.

2. Переживав/-ла за результат своєї роботи, навіть в несуттєвих, повсякденних питаннях.

3. Дратувався/-лась за критику інших в мою сторону.

4. Робив/-ла вигляд, що зайнята, щоб не спілкуватись з колегою.

5. Переводив/-ла тему, щоб не відповідати на запитання учня.

6. Дарував/-ла матеріали дитині, бо не зміг відмовити.

7. Несвідомо проявляв/-ла неналежну інтонацію в складних, напружених ситуаціях.

8. Використовував/-ла подвійний підтекст вислову, щоб відчувати себе краще.

9. Промовчав/-ла у неетичній ситуації, щоб не стати учасником конфлікту.

10. Приховував/-ла свою помилку, щоб уникнути критики.

11. Навмисно ігнорував/-ла неналежну поведінку учня, бо не було бажання в ній розбиратись.

При оцінці враховується кількість варіантів «було», чим їх більше, тим менше емоційно-етична стійкість.

Високий рівень (від 0 до 3) відображає високу здатність до саморегуляції, етичної витримки, такий фахівець демонструє чітку морально-етичну позицію, дотримується та захищає етичні принципи навіть в емоційно напружених ситуаціях.

Середній рівень (від 4 до 7) відображає врівноважену етичну витримку,

орієнтацію на компроміс, інколи спостерігаються труднощі у контролі етичності власних дій та висловлювань.

Низький рівень (від 8 до 11) відображає схильність до імпульсивності, нестійкість етичної позиції, схильність до стороннього впливу чи тиску, ухилення від моральної відповідальності.

Завдання «Етико-моральні бар'єри в професійній діяльності»

Мета: визначити ключові перешкоди формування етико-моральної ідентичності вчителів-логопедів.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам ознайомитись із переліком можливих труднощів і обмежень морально-етичного характеру та визначити чи було це в їх досвіді, чи спостерігали вони подібне, встановивши відповідний бал.

Інструкція: ознайомтесь із запропонованим переліком етико-моральних бар'єрів, які можуть виникати в професійній діяльності вчителя-логопеда. Якщо Ви відчували чи відчуваєте зараз такий бар'єр, то поставте позначку «2», якщо Ви невпевнені або зазначений бар'єр був частковим, то поставте позначку «1», якщо ж Ви ніколи не стикались з такою перешкодою, то поставте позначку «0».

Зміст:

1. Недостатній рівень обізнаності із морально-етичними правилами та нормами у професійній педагогічній діяльності.
2. Відсутність необхідних матеріалів для всебічного вивчення проблеми дотримання морально-етичних норм у професійній діяльності.
3. Труднощі у контролі своїх емоцій та почуттів у певних педагогічних ситуаціях.
4. Особистісна невпевненість у можливості етичного вирішення складної педагогічної ситуації самостійно.
5. Негативізм з боку колег, що призводив до невпевненості та нерішучості у своїх професійних діях.
6. Недостатня кількість часу для пошуку найефективнішого шляху вирішення складних, в тому числі й морально-етичних, педагогічних ситуацій.

7. Відсутність мотивації слідувати морально-етичним нормам та правилам.

8. Наявність негативного досвіду порушення морально-етичних норм по відношенню до Вас.

Шкала оцінювання:

Високий рівень (від 0 до 1).

Середній рівень (від 2 до 7).

Низький рівень (від 8 до 16).

Завдання «Моральна пастка»

Мета: визначити вміння розпізнавати морально-етичні пастки та знаходити етичний вихід з них, зберігати педагогічну витримку та гідність.

Процедура виконання: експериментатор пропонує ситуації із складним морально-етичним підтекстом, в якому чітко простежується моральна дилема, здобувачам потрібно знайти найоптимальніший шлях її вирішення.

Інструкція: ознайомтесь із ситуацією, поміркуйте, який шлях її вирішення ви можете запропонувати, обговоріть спільні ідеї в групі.

Ситуація №1. Ви завжди дбаєте, щоб Ваші матеріали були цікавими і корисними для дітей. Михайлику так сподобалась гра, що він непомітно поклав собі її елементи в кишеню. Ви цього не помітили одразу, їх відсутність ви виявили в процесі роботи з іншою дитиною.

Ситуація №2. Батьки Марійки прийшли роздратовані, адже в дівчинки знов виникли проблеми з однокласниками. При цьому Ваші колеги неодноразово наголошували, що у дівчинки постійно щось трапляється і краще б було натякнути батькам перевести її до іншого закладу. Особисто у Вас не виникає труднощів у взаємодії з цієї дитиною чи її батьками, тому керівництво направило Вас вирішувати ситуацію, свідком якої Ви навіть не були.

При оцінці завдання розраховується оцінка за 3-ма критеріями (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Бланк оцінювання до завдання «Моральна витримка»

Критерій оцінки завдання	Зміст	Бали	
		Перша	Друга
Емоційна стійкість	Здатність контролювати емоції, проявляти емоційну витримку, стресостійкість	___/з 3-х	___/з 3-х
Етичність висловлювань та дій	Дотримання деонтологічних норм та принципів	___/з 3-х	___/з 3-х
Результативність	Досягнення конструктивного рішення, задоволеність усіх сторін	___/з 3-х	___/з 3-х

Високий рівень (5-6 балів) відображає конструктивне педагогічне рішення із дотриманням усіх морально-етичних та професійних вимог. Такий фахівець демонструє глибоку відданість морально-етичним цінностям, здатність діяти на їх основі в будь-якій ситуації, зберігаючи етичну позицію та моральну витримку.

Середній рівень (3-4 бали) відображає компромісне рішення ситуації, в якій можливі подальші неточності або загострення конфлікту. Такий фахівець орієнтований на зовнішній спокій, аніж на глибинний аналіз, в легких, звичайних ситуаціях – це ледь помітно, проте в складних ситуаціях спостерігається певна непослідовність, розгубленість, окремі труднощі етичного самоконтролю.

Низький рівень (0-2 бали) відображає ігнорування або применшення складності морально-етичної ситуації, такий фахівець обирає дії, які суперечать професійним, деонтологічним цінностям та принципам, емоції мають домінуюче значення.

Проілюструємо прикладами.

Дарина Ш., бакалавр, «Я б запитала у дитини, чи взяла вона іграшку, можливо, випадково, і далі, після відповіді дитини, зорієнтувалась би, та зауважила, що брати іграшки додому не можна».

Анастасія С., магістр, «Я б не звинувачував дитину прямо, можна створити ситуацію, де дитина сама зможе повернути іграшку без тиску. Якщо ситуація повторюється, тоді вже треба говорити прямо».

Кількісні показники критерію наведені у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Результати констатувального етапу експерименту за критерієм
професійна деонтологічна ідентичність

Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)										Середні показники за критерієм		
Показник	Когнітивно-оцінний показник			Деонтологічно-комунікативний показник			Професійна морально-етична стабільність			В	С	Н
Рівень	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н			
Група												
ЕГ	8,93	41,07	50,00	10,71	42,86	46,43	7,14	39,29	53,57	8,93	41,07	50,0
КГ	7,14	44,64	48,21	8,93	46,43	44,64	8,93	41,07	50,00	8,33	44,05	47,62

Як видно з таблиці, за показником «когнітивно-оцінний» в ЕГ на високому рівні – 8,93% майбутніх вчителів-логопедів та 7,14% КГ, на середньому рівні – 41,07% (ЕГ) та 44,64% (КГ), на низькому – 50,0% в ЕГ та 48,21% у КГ. За показником «деонтологічно-комунікативний» на високому рівні в ЕГ – 10,71%, в КГ – 8,93%. На середньому рівні перебувають 42,86% в ЕГ та 46,43% в КГ. Низький рівень сформованості визначено у 46,43% ЕГ та 44,64% КГ. За показником «професійна морально-етична стабільність» в ЕГ на високому рівні – 7,14%, в КГ – 8,93%; на середньому рівні – 39,29% (ЕГ) та 41,07% (КГ), на низькому – 53,57% в ЕГ та 50,0% у КГ. Кількісний аналіз дозволяє визначити тенденції, що більшість здобувачів не має стійких механізмів прийняття етичних рішень, студенти потребують додаткового розвитку комунікативної компетентності та культури міжособистісної взаємодії.

Узагальнюючі показники за всіма критеріями наведені у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Розподіл майбутніх вчителів-логопедів за рівнями сформованості
професійної деонтологічної ідентичності

Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)				
Рівні	Група	Високий	Середній	Низький
	ЕГ	10,51	41,47	48,02
	КГ	10,71	43,06	46,23

Висновки до розділу 2

1. Визначено критерії та показники сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда: перший критерій – особистісно-професійна ідентичність (показники: емоційно-професійна продуктивність, особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю, професійне самозбагачення); другий критерій – професійна педагогічна ідентичність (показники: усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії, професійно-педагогічне мислення, активна професійно-педагогічна взаємодія); третій критерій – професійна деонтологічна ідентичність (показники: когнітивно-оцінний показник, деонтологічно-комунікативний показник, професійна морально-етична стабільність).

2. Визначено труднощі, що ускладнюють становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів, серед них: 1) несвідомий вибір професії; 2) недостатній рівень теоретичних знань щодо даного поняття; 3) недостатня мотивація до професійного зростання; 4) знижений обсяг практичної підготовки; 5) змістова обмеженість навчальних дисциплін; 6) недостатня кількість спеціальних діагностичних тестів та методик, які б дозволяли здобувачам визначати свій рівень та коригувати його; 7) недостатнє дидактичне забезпечення; 8) відсутність спеціальних програм, де здобувачі могли б вдосконалювати етику ділового онлайн-спілкування та онлайн-комунікацію тощо.

3. Розроблена діагностична програма дослідження включає: обґрунтування та характеристику критеріїв та показників сформованості професійної деонтологічної ідентичності; банк діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів в умовах компетентісно орієнтованої вищої освіти; узагальнений опис рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів, моніторингове опитування респондентів та первинні діагностичні зрізи.

Результати діагностики засвідчили наступне: на високому рівні в експериментальній групі перебуває 10,51% студентів, в КГ – 10,71%; на середньому – 41,47% в ЕГ та 43,06% в КГ, на низькому – 48,02% в ЕГ та 46,23% в КГ.

Результати обчислення t-критерію Стьюдента за даними первинної діагностики засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на початку дослідження, що дає підстави вважати їх однорідними за рівнем сформованості досліджуваних показників.

4. Представлено особливості професійної деонтологічної ідентичності у студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Визначено, що у перших домінує формальне засвоєння професійних норм, тобто студенти розуміють зміст та напрямки професійної педагогічної діяльності вчителя-логопеда, деонтологічні принципи, яких слід дотримуватись, проте відсутнє внутрішнє усвідомлення, засвоєні знання та навички носять більш ситуативний характер, а складні, емоційно напружені ситуації, легко призводять до порушення професійних деонтологічних норм. Натомість магістри демонструють сформовану професійну педагогічну позицію, яка пов'язана із глибшим зануренням у професійну діяльність, сформованістю базових професійних цінностей та зацікавленістю у здобутті другого рівня вищої освіти, тобто засвоєні ними професійні деонтологічні норми вже сприймаються як невід'ємний елемент професійної діяльності, здобувачі здатні самостійно приймати етично виважені рішення та проявляють прагнення до покращення рівня педагогічної майстерності.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Методика формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда зі структурно-функціональною дидактичною моделлю

Формування професійної деонтологічної ідентичності – це складний та довготривалий процес. Сучасні джерела представляють різні підходи до виокремлення етапів формування професійної ідентичності. Так, професор В. Корнещук виділяє три головні етапи становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців соціальної роботи: 1) перший етап полягає у формуванні позитивного образу професії та професійного ідеалу без співвіднесення себе з нею (первинне знайомство); 2) другий етап є етапом підтвердження вибраного позитивного образу професії або відмови від нього (можлива зміна професійних намірів); 3) третій – етап реалізації первинного вибору діяльності у соціальній сфері (ототожнення себе з професією) [63, с. 16].

Учена Ю. Копочинська пропонує наступну етапність формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в ЗВО: 1) адаптаційний етап (перший – початок другого курсу), на якому відбувається ототожнення себе із професійним образом фахівця, формування потреби у професійному вдосконаленні та ін.; 2) стабілізаційний етап (другий – третій курси), на якому здобувач виробляє власну професійну модель та власний професійний стиль та ін.; 3) деталізуючий етап (четвертий курс), під час якого відбувається усвідомлення спектру ролей, засвоєних у процесі професійної освіти, переосмислення різноманітних варіантів професійно-творчого саморозвитку та ін. [61, с. 15].

Поділяючи вищезазначену думку, ми зазначаємо, що активне формування

професійної ідентичності майбутніх учителів-логопедів відбувається під час навчання у ЗВО, коли здобувач отримує чіткі уявлення про майбутню професію, свою роль у ній, має зразки реальних професійних ситуацій, досвід професійних практик тощо. Поетапне формування професійної ідентичності доцільно співвідносити за роками навчання у закладі вищої освіти, оскільки кожен курс відображає якісно новий рівень професійного становлення здобувача. У процесі навчання майбутній вчитель-логопед поступово переходить від первинного ознайомлення з професією та її етичними вимогами до усвідомленого прийняття професійних норм і готовності реалізовувати їх у практичній діяльності.

Таблиця 3.1

Етапність формування професійної ідентичності відповідно до курсів навчання у ЗВО [161, с. 60]

Курс	Напрямок формування професійної ідентичності	Ключовий зміст
1 курс	Адаптація здобувачів до освітньо-професійного середовища та усвідомлення вибору спеціальності	Ознайомлення з особливостями професії вчителя-логопеда, її вимогами та обов'язками. Формування первинних уявлень про професійні, етико-правові норми, обов'язки та вимоги
2-3 курс	Професійна спрямованість та становлення базових професійних умінь і навичок	Розвиток професійно-особистісних якостей і педагогічних здібностей, засвоєння теоретичних і практико-зорієнтованих знань, формування кола професійних компетентностей. Усвідомлення власних педагогічних дій і відповідальності
4 курс	Інтеграція особистісних і професійних смислів у цілісний образ «Я – професіонал»	Первинна професійна педагогічна ідентифікація на основі активної практичної діяльності. Формування внутрішнього уявлення про професійну роль, обов'язки та цінності педагога. Осмислення власних професійних уподобань, переконань і потреб за професійним стандартом
Магістр	Усвідомлене проектування власної професійної траєкторії у фаховій спільноті	Подальший розвиток професійної педагогічної ідентичності через поглиблене занурення у фахову, дослідницьку діяльність. Розширення професійної відповідальності, рефлексії та здатності до прийняття етичних рішень
Випускник ЗВО	Формування професійної стійкості, самоаналіз та самооцінка педагогічної діяльності у фаховій спільноті	Прояви професійної ідентичності в умовах самостійної педагогічної діяльності. Прагнення до професійного визнання, самовдосконалення та безперервного розвитку

Отже, в основі формування професійної деонтологічної ідентичності лежать такі процеси як: вибір професії на основі власних інтересів та цінностей; здобуття необхідного рівня теоретичних знань та практичних умінь; вдосконалення особистісних якостей; досвід професійної педагогічної діяльності; розвиток навичок міжособистісної взаємодії, морально-етичної поведінки, саморефлексії та самоконтролю; подальший самостійний розвиток та вдосконалення.

Професійна деонтологічна ідентичність проявляє загальнолюдські цінності та професійні якості особистості, розуміння своєї професійної ролі, внутрішнього прагнення розвиватись у певній галузі, потенційної мети (власного професійного рівня, ідеального «Я»), наявності перспектив професійної самореалізації, емоційної стабільності та зрілості, прийняття професійних цінностей та норм, відчуття задоволеності від професійних дій, комфортного самопочуття в момент перебування у професійній спільноті, педагогічної активності тощо.

При розробці методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда з дидактичною моделлю ми враховували концептуальні положення та ідеї сучасних українських вчених щодо змісту та перспектив професійної підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти та, зокрема, майбутніх вчителів-логопедів: по-перше, підготовка вчителя-логопеда повинна здійснюватися відповідно до вимог суспільства, враховувати соціальне і культурне середовище (М. Шеремет) [214]; по-друге, процес підготовки є динамічним, в результаті якого формується готовність фахівців до професійної інноваційної діяльності (Л. Черніченко, 2021) [208]; по-третє, підготовка вчителів-логопедів повинна включати розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості тощо (Н. Савінова, М. Берегова, 2017) [160]. Таким чином методика формування професійної деонтологічної ідентичності не існує ізольовано від концептуальних засад підготовки фахівців спеціальної освіти, а є їх логічним продовженням.

При розробці методики формування професійної деонтологічної ідентичності з дидактичною моделлю ми врахували структурну складність феномену професійної деонтологічної ідентичності та розглянули її формування протягом чотирьох етапів, які передбачають поступовий розвиток її ключових компонентів з метою подальшої їх інтеграції в єдину структуру, що буде представлено в наступному параграфі.

Перший, виділений нами, етап – пропедевтично-ознайомлювальний, котрий відображає ключовий зміст роботи: ознайомлення здобувачів з основами професії, професійними вимогами, цінностями, усвідомлення та поглиблення знань щодо своїх професійних рис, якостей, характеристик, вподобань, а також співвіднесення життєвих переконань, моральних цінностей із професійними нормами. У ході даного етапу здобувачі поглиблюють зв'язок із професією та її цінностями, усвідомлюють її перспективи, формують особисті прагнення та професійні орієнтири, що позитивно впливає на мотивацію до подальшого професійного розвитку.

Другий етап є теоретико-змістовим, який відображає усе змістове наповнення морально-правової складової педагогічної місії та створює фундамент для засвоєння деонтологічних принципів, морально-етичних норм, пріоритетів, що регламентують поведінку та професійну взаємодію вчителя-логопеда. Мета етапу полягала у формуванні чіткого уявлення про етико-моральні засади професійної діяльності та внутрішньої мотивації щодо впровадження їх у власну практичну діяльність.

Після оволодіння необхідними теоретичними знаннями та уявленнями про фундаментальні техніки та моделі поведінки слід переходити до наступного етапу – діяльнісно-поведінкового, що передбачає практичну діяльність на основі морально-правових та етично-ціннісних еталонів. Мета третього етапу – впровадження етичних поведінкових технік формування деонтологічної стійкості, вмінь взаємодіяти відповідно до морально-етичних професійних норм.

Четвертий етап – оцінно-рефлексивний, відображає прийняття професійної етики, коли внутрішні переконання, особистісна позиція і

професійні деонтологічні норми створюють морально-етичний образ. Метою зазначеного етапу є формування у фахівця професійної деонтологічної позиції, дотримання деонтологічних принципів на практиці за стійкої позиції та готовності до безперервного самовдосконалення.

Проблема визначення умов становлення професійної ідентичності фахівців різного профілю привертає наукову увагу багатьох вчених, зокрема щодо майбутніх учителів/педагогів – Г. Васильєва, О. Костюніна, В. Любарець, І. Наумова, В. Падерно та ін. [65; 85; 107; 120].

Словники трактують поняття «умови» як: 1) фактор, який визначає чи робить можливим виникнення певного стану речей (Універсальний словник-енциклопедія (ред. М. Попович)) [201, с. 1266]; 2) вимога, пропозиція, що висуваються однією зі сторін, які домовляються про що-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови (ред. В. Бусел) [15, с. 1506]; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь (Словник української мови (ред. І. Білодід) [187, с. 441] тощо.

Отже, у широкому значенні, умова – це обставини, чинники, що зумовлюють, забезпечують або полегшують здійснення певного явища чи процесу.

Під педагогічними умовами, Д. Супрун розглядає «цілеспрямовано організоване педагогічне середовище, систему педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій» [196, с. 376].

На думку А. Каплієнко (2022), педагогічні умови представляють собою систему «обставин, що створюються штучно в педагогічному просторі та забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу» [46, с. 136].

Вчена І. Малишевська розглядає під цим поняттям «педагогічні обставини, які забезпечують навчальний процес і сприяють позитивному (чи негативному) прояву педагогічних закономірностей під час формування професійних компетенцій фахівця» [94, с. 259].

У межах нашого дослідження, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність організаційних, змістових і психолого-педагогічних чинників освітнього середовища, що сприяють інтеріоризації професійно-етичних норм і становленню відповідної ідентичності фахівця.

Разом із тим у науковому дискурсі простежується тенденція до розширення підходів до визначення умов формування професійної ідентичності.

Так, К. Гнатик під педагогічними умовами, представляє «взаємопов'язану сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, засобів і заходів, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови» [19, с. 61].

На думку Д. Макуха, педагогічні умови формування професійної ідентичності курсантів визначаються як «узгоджений взаємозв'язок освітнього середовища та освітнього процесу у військових ЗВО з компонентами професійної ідентичності, що сприяє засвоєнню професійного досвіду, самоусвідомленню і самопошуку шляхом інтеріоризації знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти» [92, с. 302].

Вчені І. Омельченко, Ж. Кондратюк, В. Кобильченко визначають психолого-педагогічні умови для фахівців (консультантів) ІРЦ, підкреслюючи, що вони «відображають динамічний процес становлення консультанта інклюзивно-ресурсного центру, що охоплює особистісний і професійний розвиток на кожному етапі» [115, с. 201].

Дослідниця М. Нікіфорова, аналізуючи психодидактичні умови, розуміє їх як «принципи моделювання певного психологічного поля – професійного просторового надіндивідуального цілого, збагаченого дидактичними засобами» [108, с. 299].

Для більш повного розуміння зазначених підходів звернемося до конкретних прикладів визначення умов, представлених у наукових дослідженнях.

Таблиця 3.2

Умови формування професійної ідентичності у дослідженнях сучасних
вчених

Автор	Перелік умов	Внесок автора
М. Нікіфорова	Розвивальне діалогічне спілкування; психолого-педагогічна позиція викладача, що ґрунтується на відмові від очікувань, особистому контакті, відкритості до сприйняття студента, дотриманні прав; зміна навчального процесу науковим (дослідним); наукова співрефлексія викладача та студента; безумовна цінність індивідуальних наукових досягнень студента; широкий простір для творчого перетворення індивідуальної психологічної дійсності [108, с. 299]	Автор розглядає психодидактичні умови формування професійної ідентичності у майбутніх психологів
В. Падерно	Усвідомленість значущості своєї ідентичності в професійній діяльності; забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу підготовки фахівців до формування професійної ідентичності; створення рефлексивно-оцінного середовища в освітньому процесі педагогічного вишу [121, с. 60]	Автор розглядає педагогічні умови формування професійної ідентичності у вчителів гуманітарних дисциплін
В. Любарець, Г. Васильєва	Три умови – психологічна безпека (яка створює простір для саморозвитку), партнерство (для співтворчості), етична культура (для внутрішньої гармонії між особистими цінностями й професійною місією) [85]	Автори розглядають педагогічні умови прийняття інклюзивних цінностей у формуванні професійної ідентичності педагога
Н. Коваленко	Розвиток рефлексивності майбутніх учителів у корпоративному середовищі ЗВО; створення навчально-наукового педагогічного проєкту, який інтегрує вивчення навчальної дисципліни, організацію навчальної педагогічної практики, здійснення науково-педагогічного дослідження; взаємодія ЗВО та закладу загальної середньої освіти на всіх етапах створення та реалізації навчально-наукового педагогічного проєкту; використання тренінгових технологій навчання в навчально-науковому педагогічному проєкті [54]	Автор розглядає психолого-педагогічні умови формування ранньої професійної ідентичності засобами проєктно-тренінгових технологій

Продовження таблиці 3.2

К. Гнатик	Формування позитивного «Я-образу» професіонала у свідомості студентів шляхом використання методу кейсів; забезпечення формування професійного світогляду студентів на основі розширення змісту навчальних дисциплін інформацією міждисциплінарного характеру; використання освітнього контексту професійної підготовки як середовища для формування професійної ідентичності; організація рефлексивно-творчої навчальної діяльності здобувачів [19]	Автор розглядає педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови
-----------	---	---

Представлені в таблиці дані демонструють варіативність підходів до визначення відповідних умов. У контексті започаткованого наукового дослідження, процес інтенсифікації формування професійної деонтологічної ідентичності розглядається як сукупність дій, спрямованих на досягнення результативності та її підвищення завдяки оптимальному поєднанню організаційних, діяльнісно-практичних, дидактико-педагогічних умов (рис.3.1).



Рис. 3.1. – Система умов формування професійної деонтологічної ідентичності

Науковець І. Андрощук підкреслює, що проблематика організаційних умов та їх обґрунтування не набула достатнього висвітлення у науковій літературі і «як правило зводиться до організаційних аспектів навчально-виховного процесу» [1, с. 11]. Сам автор, у контексті свого дослідження, розуміє під ними «взаємопов'язані особливості та способи організації та здійснення підготовки майбутніх вчителів» (вчителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності) [1, с. 11].

У трактуванні О. Радзімовської чинники визначаються як «причина, умова, рушійна сила, що має вплив на розвиток професійної ідентичності» [152, с. 9], при цьому авторка виокремлює серед них об'єктивно-організаційну групу. До якої вчена включила відповідність навчальних програм вимогам підготовки спеціалістів, співвідношення теоретичної та практичної складових професійної підготовки, організацію виробничого навчання та практики, рівень професійної кваліфікації педагогічних працівників, традиції закладу освіти [152, с. 9].

Організаційні умови, в контексті нашого дослідження, охоплюють цілісну організацію освітнього простору закладу вищої освіти, нормативно-управлінські, кадрові, інституційні характеристики. Йдеться про відповідність змісту освітніх програм сучасним вимогам підготовки фахівців, їх гуманістична, правова, культурна, морально-етична спрямованість; збалансоване співвідношення теоретичної і практичної підготовки.

До організаційних умов належить включення в навчальні програми (силабуси) тематичних модулів, тем та завдань. Реалізацію цього положення в межах формувального етапу експерименту проілюструємо на конкретних прикладах, розроблених нами, змін до змісту навчальних дисциплін.

Проілюструємо прикладами КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», ЧНУ ім. П. Могили (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Реалізація організаційних умов – включення деонтологічного змісту до
силабусів навчальних дисциплін у ЗВО

№	ЗВО	Дисципліна	Рівень освіти, семестр	Включені теми
1	КЗ «ХГПА» ХОР	Логодидактика	Перший (бакалаврський), 3 семестр, 4 кредити (120 год)	Змістовий модуль 3. Особистісно-професійний вимір діяльності педагога з дітьми із порушенням мовлення: Тема 12. Модель сучасного фахівця. Вимоги до особистісних та професійних рис спеціального педагога Тема 13. Етика професійної комунікації та міжособистісної взаємодії Тема 14. Ключові компетентності спеціального педагога
2	КЗ «ХГПА» ХОР	Діагностика порушень мовлення з основами консультування дорослих	Перший (бакалаврський), 8 семестр, 4 кредити (120 год)	Тема 7. Деонтологічна культура вчителя-логопеда в консультативній діяльності
3	ЧНУ ім. П. Могили	Загальна, вікова, педагогічна логопсихологія	Перший (бакалаврський), 4 семестр, 4 кредити (120 год)	Тема 5. Морально-етичні принципи роботи логопсихолога в процесі діагностики дітей з порушеннями мовлення
4	ЧНУ ім. П. Могили	Сучасні підходи до викладання спеціальної педагогіки у ЗВО	Другий (магістерський), 2 семестр, 5,5 кредити (165 год)	Кредит 4. Формування професійної ідентичності та деонтологічної культури у майбутніх фахівців спеціальної освіти у процесі викладання спеціальної педагогіки: Тема 8. Деонтологічна культура як основа професійної діяльності фахівців спеціальної освіти Тема 9. Формування професійної ідентичності у контексті компетентнісного підходу

Продовження таблиці 3.3

5	ЧНУ ім. П. Могили	Професійна етика та особливості спілкування логопедів в умовах інклюзивної освіти	Другий (магістерський), 2 семестр, заочна форма	Тема 1. Професійна етика як навчальна дисципліна і як засіб регулювання професійної діяльності Тема 2. Етика і культура міжособистісного спілкування Тема 3. Мораль та професійна етика вчителя-логопеда Тема 4. Педагогічна деонтологія як галузь педагогічної науки Тема 5. Педагогічний такт як стратегія поведінки у спілкуванні
---	-------------------	---	---	--

Зокрема, зміст освітнього компонента «Логодидактика» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (другого курсу) розширився додатковим змістовим модулем «Особистісно-професійний вимір діяльності педагога з дітьми із порушенням мовлення», до якого увійшли теми «Модель сучасного фахівця спеціальної освіти», «Етика професійної комунікації та міжособистісної взаємодії», «Ключові компетентності спеціального педагога».

У силабус освітнього компонента «Діагностика порушень мовлення з основами консультування дорослих» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (четвертого курсу) включено тему «Деонтологічна культура вчителя-логопеда в консультативній діяльності».

У структуру робочої програми із дисципліни «Сучасні підходи до викладання спеціальної педагогіки у ЗВО» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти включено теми «Деонтологічна культура як основа професійної діяльності фахівців спеціальної освіти», «Формування професійної ідентичності у контексті компетентнісного підходу».

Розроблено робочу програму вибіркової дисципліни «Професійна етика та особливості спілкування логопедів в умовах інклюзивної освіти» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. В межах спецкурсу реалізуються наступні теми: «Професійна етика як навчальна дисципліна і як засіб

регулювання професійної діяльності», «Етика і культура міжособистісного спілкування», «Мораль та професійна етика вчителя-логопеда» та інші.

Таким чином теоретичні знання деонтологічного компонента системно поєднуються із практичними ситуаціями професійної взаємодії.

Сутність організаційно-педагогічних умов полягає у створенні цілісного, активного, морально-етичного, розвивального педагогічного середовища. Особливе значення має особистий приклад викладача, який є взірцем професійної етики, педагогічної культури та відповідальності.

Діяльнісно-практичні умови відображають характер включення здобувачів освіти у навчально-професійну діяльність і визначають динаміку набуття ними професійного досвіду.

Професор О. Сафін, розглядаючи готовність психологів до професійної діяльності, підкреслює, що до діяльнісних умов «належать процес навчання та виробничі практики» [177, с. 70].

Ми також наголошуємо, що в діяльнісному вимірі відбувається конкретизація та закріплення деонтологічних орієнтирів. Під час аудиторної взаємодії відбувається активне залучення здобувачів до моделювання професійних ситуацій та відпрацювання способів їх етичного розв'язання, виконання практико-орієнтованих завдань, зокрема, розбір професійних кейсів, дискусії та обговорення складних педагогічних випадків, рольові ігри та воркшопи, тренінгові заняття тощо. Організація колективної та міжособистісної взаємодії у процесі навчання сприяє формуванню навичок професійного спілкування, розвитку емпатії, толерантності та готовності діяти відповідно до деонтологічних вимог професії.

У процесі визначення наступного блоку умов ми спираємося на позицію науковців (О. Березюк, О. Власенко та ін.), які наголошують, що «тільки з урахуванням дидактичних умов загальна структура процесу навчання набуває конкретного характеру» [7, с. 32].

Дослідниця О. Губарь визначає поняття «дидактичні умови» як певні ситуації, за якої складники навчального процесу «відбиваються в органічному

взаємозв'язку і дають змогу педагогам успішно керувати ним і ефективно викладати, а учням – навчатися» [24, с. 84].

Під дидактико-педагогічними умовами ми розглядаємо цілеспрямоване застосування педагогічних технологій, методів і засобів, що забезпечують поетапне оволодіння здобувачами освіти професійно-деонтологічними знаннями, вміннями, цінностями та моделями поведінки. Йдеться про доцільний добір і структурування навчального матеріалу із акцентом на розкриття сутності професійно-деонтологічних понять і категорій, засвоєння ціннісно-моральних основ професійної діяльності, усвідомлення значення морально-етичної основи професійної діяльності.

Узагальнюючи, ми визначили наступні умови формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів:

1. Сприятливе освітньо-виховне середовище, яке є:

- відкритим для усіх його учасників, толерантним, терплячим, комфортним, тобто кожен має змогу висловити свою думку, ідею, проблему і не бути засудженим за це;

- морально-етичним, тобто усі, незалежно від обставин, дотримуються професійної етики, моралі та культури взаємодії;

- мотиваційним, тобто викладачі, старші здобувачі виступають наставниками, демонструють моральність в дії, проявляють себе в інших проєктах (соціальних, волонтерських тощо);

- загальним, тобто усі учасники освітнього процесу здійснюють ретрансляцію єдиних вимог, деонтологічні орієнтири, етичні правила;

- розвивальним, тобто забезпечує цілісний вплив на інтелектуальний, професійний та особистісний розвиток здобувачів через впровадження деонтологічно орієнтованої взаємодії;

2. Підтримка індивідуального темпу професійного становлення, побудова роботи на засадах особистісно-діяльнісного підходу, адже ідентичність є особистісним феноменом, її неможливо уніфікувати або призвести до чіткого

алгоритму, тому врахування стартових позицій здобувачів, їх систем цінностей, досвіду, рівень готовності до професійної діяльності повинні лежати в основі.

3. Включення компонентів, що сприятимуть формуванню професійної деонтологічної ідентичності в зміст освітніх компонентів, в тому числі аналіз професійних кейсів з етико-моральної позиції; постановка моральних дилем в межах професійної діяльності тощо.

4. Розширення можливостей здобувачів відвідувати семінари, тренінги, психологічні заходи спрямовані на формування емоційної, моральної, етичної стійкості, попередження морального вигорання тощо.

5. Підтримка самостійних ініціатив студентів, реалізація студентських проєктів, гуртків, наставництво молодших курсів, розширення тематики науково-дослідницьких проєктів тощо.

Виокремлені умови виступають системоутворювальним чинником, який інтегрує всі компоненти процесу підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Їх дотримання забезпечує взаємозв'язок між етапами, послідовний перехід від усвідомлення деонтологічних принципів до їх практичного застосування у професійній діяльності.

Таким чином, розроблена методика формування професійної деонтологічної ідентичності із дидактичною моделлю передбачає цілеспрямований комплекс дій, а сучасні методи, прийоми та форми роботи сприяють підвищенню ефективності становлення морально-професійного «Я» майбутнього фахівця. Унікальність методики полягає в гнучкості її організації, тобто в можливості реалізовувати її як у традиційному (аудиторному) форматі, так і в дистанційному чи змішаному.

**Дидактична модель формування професійної деонтологічної
ідентичності майбутнього вчителя-логопеда**

ЕТАП			
Пропедевтично-ознайомлювальний	Теоретико-змістовий	Діяльнісно-поведінковий	Оцінно-рефлексивний
МЕТА			
Формування мотиваційної та базово-ціннісної основи до прийняття професії та своєї ролі в ній	Формування комплексу необхідних знань з моралі, етики, деонтології, засвоєння норм, цінностей, принципів, що регламентують професійну діяльність	Формування вмінь проявляти сформовані знання, цінності у реальних професійних діях, поглиблення емоційного зв'язку з етичною складовою діяльності	Формування морально-етичного професійного світогляду, стійкої внутрішньої деонтологічної позиції, ціннісної стабільності
ЗМІСТ			
Усвідомлення особистих цінностей та переконань, співвіднесення їх з вимогами професії, формування професійної мотивації	Дотримання морально-етичного кодексу професії, опанування етичними моделями поведінки, кейсами морально-етичної комунікації	Інтеграція теоретичних знань у практичні ситуації та професійну діяльність, формування стійкої професійної позиції, коригування особистісних рис та пріоритетів відповідно до деонтологічних норм	Усвідомлення власного етичного і культурного професійного образу, формування вмінь оцінювати та поглиблювати власну деонтологічну культуру
ЗАВДАННЯ			
1. Поглиблювати у здобувачів цілісне уявлення про себе. 2. Формувати професійну мотивацію. 3. Встановлювати ціннісний зв'язок з професією	1. Формувати деонтологічну обізнаність, поглибити знання студентів з етики, моралі. 2. Сприяти усвідомленню деонтологічних цінностей професійної діяльності вчителя-логопеда	1. Формувати практичні вміння діяти етично, приймати морально-етичні рішення. 2. Сприяти дотриманню етичних норм під час навчання у ЗВО у комунікації з викладачами, студентами	1. Формувати стійку деонтологічну позицію, готовність транслювати професійну мораль як норму. 2. Сприяти прагненню до вдосконалення себе та своїх професійних рис
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ			
Створення безпечного та позитивного мікроклімату. Використання особистісно-діяльнісного підходу	Узгодженість освітнього впливу на всіх рівнях, єдність деонтологічних орієнтирів. Введення у процес навчання модулів з деонтології, професійної етики	Залучення до розбору кейсів морально-етичних дилем. Включення етичних завдань у практичні, семінарські заняття та практичну підготовку. Включення у професійні спільноти	Залучення здобувачів до морально-етичних проєктів. Створення умов для особистісної, професійної рефлексії та набуття досвіду моральних професійних дій

Продовження схеми 3.1

1-ий етап	2-ий етап	3-ій етап	4-ий етап
ВНУТРІШНІ УМОВИ			
Позитивна професійна мотивація; сформованість загальнолюдських, базових моральних цінностей; подолання протиріч між внутрішніми та професійними переконаннями	Прагнення зрозуміти, усвідомити морально-етичні норми, а не механічно запам'ятати їх; повага до професійних норм, цінностей; відкритість до професійної спільноти	Узгодженість професійної поведінки і власних етичних переконань; стійке прагнення допомогти, відчуваючи межі втручання; етичні константи дій	Усвідомлення себе частиною професійної спільноти, прийняття довгострокової ролі морально-етичного вчителя-логопеда
ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ТА ФОРМИ РОБОТИ			
Комунікативні (дискусії, відкритий мікрофон, діалог у парах, ток-шоу, інтерв'ю); аналітичні (аналіз ситуацій, текстів, правил; робота з цитатами; пошук помилок чи неточностей); ситуативно-рольові (моделювання ситуацій, рольові ігри, інсценізація порушення морально-етичних норм) тощо			
МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ФОРМИ РОБОТИ			
Коуч-сесії «Еталонний вчитель-логопед»; міні-тренінги «Я та професія»; воркшопи «Етична чутливість» візуалізація професійних цінностей та орієнтирів «Карта професійних прагнень»	Міні-лекції «Педагогічна деонтологія в роботі вчителя-логопеда», лекція-дискусія «Моральний компас професійної діяльності», «Етична ідентичність» тощо;	рефреймінг «Трансформація токсичних фраз», «Нове бачення професії», ведення електронного чи паперового планера «Рефлексивний щоденник» тощо	Етичний марафон «Тренуємо етику»; розробка особистого морально-етичного професійного кодексу
МАРКЕРИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ			
Здобувач розуміє свої особисті якості та співвідносить їх із професією; має позитивне емоційне ставлення до обраної професії, бачить особисті перспективи в ній; проявляє внутрішню мотивацію до професійної діяльності; демонструє зацікавленість у становленні членства у професійній спільноті, моральних аспектах взаємодії;	Здобувач володіє базовими знаннями з деонтології, педагогічної етики, розуміє їх значення у професійній діяльності вчителя-логопеда; має практичне розуміння етичних меж, може аргументувати та проілюструвати прикладами; усвідомлює роль етики та моралі у професії, формує власне ставлення до їх дотримання	Здобувач проявляє етичну поведінку не лише в процесі дослідження, а й у життєвих ситуаціях; демонструє етичну стійкість, професійну етичну автономію, готовий аналізувати наслідки власних професійних рішень	Здобувач орієнтований на особисте вдосконалення та саморозвиток; усвідомлює себе носієм професійних цінностей; проявляє готовність до морально-етичного наставництва; має чітке усвідомлення себе як суб'єкта професійної спільноти
ОЧІКУВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ			
Сформованість професійної деонтологічної ідентичності, яка проявляється в тому, що вчитель-логопед усвідомлює себе носієм професійних цінностей, вони відповідають його особистим переконанням, фахівець володіє стійкою етичною позицією в усіх педагогічних ситуаціях та готовий до постійного професійного та особистісного вдосконалення, усвідомлює професійну діяльність як ціннісно значущу сферу життя			

3.2 Етапи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда в умовах компетентнісно орієнтованої вищої освіти

Шляхи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда передбачають інтенсифікацію освітнього процесу, конкретизацію змісту підготовки та цілеспрямований добір спеціальних педагогічних прийомів в онлайн/офлайн-форматах.

У загальному значенні поняття «інтенсифікація» відображає «посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості» (Словник іншомовних слів (за ред. О. Мельничука)) [102, с. 338]. Тобто досягнення вищих результатів за менших витрат часу, ресурсів чи зусиль.

У контексті педагогічної галузі, інтенсифікація розглядається як досягнення бажаних результатів за рахунок 1) «якісних чинників і, передусім, напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості...» (Т. Жижко) [37, с. 184]; 2) «ефективної організації навчального процесу, його оптимізації на основі удосконалення змісту навчального матеріалу, доцільного використання технічних засобів навчання ...» (Ю. Красильник) [70]; 3) «посилення, збільшення мисленнєвого напруження, підвищення продуктивності й дієвості навчальної діяльності засобами ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів» (Н. Бурдейна) [12, с. 21] тощо.

Отже, у межах започаткованого дослідження, інтенсифікація відображає оптимізацію освітнього процесу, підвищення ефективності навчання, результативності та пізнавальної діяльності здобувачів освіти за рахунок удосконалення методів, форм, засобів і технологій навчання.

Ключовим інструментом інтенсифікації процесу формування професійної деонтологічної ідентичності виступають практичні елементи, через які реалізується поступальний розвиток компетентностей здобувачів освіти [166]. Наведемо приклади завдань, відповідно до кожного етапу.

Перший етап – пропедевтично-ознайомлювальний спрямовується на вирішення ключових завдань:

1. Формувати цілісне уявлення про систему професійних цінностей.
2. Виробляти цілісне уявлення про професію, вимоги до особистісних та професійних рис вчителів-логопедів, рівень моральної відповідальності тощо.
3. Утворювати стійкий зв'язок із обраною професією, спільні цінності (гуманізм, любов до дітей, толерантність, порядність тощо), а також вміння долати бар'єри, що можуть порушити даний зв'язок (зовнішній тиск, надмірна відповідальність тощо).

Для вирішення окреслених завдань першого етапу використовувались мотиваційні діалоги щодо перспектив та місії професійної діяльності вчителя-логопеда; коуч-сесії «Майбутнє у професії», «Еталонний вчитель-логопед»; рефлексивні міні-тренінги «Я та професія»; воркшопи; візуалізація професійних цінностей та орієнтирів.

Проілюструємо прикладами формувальних інструментів. Ілюстративні матеріали та доповнення до завдань, заходів – див. додаток Д.

Коуч-сесія «Майбутнє професії»

Мета: формувати у здобувачів позитивне ставлення до професії вчителя-логопеда, її цінностей, вміння прогнозувати власний професійний маршрут на основі своїх вподобань та прагнень, бачити перспективи особистісного й професійного розвитку.

Обладнання: олівець, шаблон, посилення.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учасникам дати відповідь на відкриті запитання щодо свого подальшого професійного майбутнього, визначити ризики, які зможуть завадити їм досягти бажаного результату та ресурси, які сприятимуть покращенню професійного збагачення.

Для кращого усвідомлення змісту завдань та візуалізації своїх відчуттів пропонується шаблон, за умов дистанційного проходження – посилення на шаблон.

Коуч-сесія «Еталонний вчитель-логопед»

Мета: формувати у здобувачів професійні орієнтири, зони особистісного та професійного зростання.

Обладнання: олівець, шаблон планера, посилання.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам скласти портрет зразкового, етичного, еталонного вчителя-логопеда (внутрішні якості, зовнішній вигляд, стиль спілкування, особливості голосу, загальні манери тощо). Після презентації свого ідеального професійного образу, здобувачам пропонується визначити, які з цих компонентів притаманні їм, а над якими ще потрібно попрацювати. Потім несформовані якості пропонується поділити на «близько досяжні» та «далеко досяжні». На основі отриманих знань здобувачі можуть визначити пріоритетні цілі особистісного і професійного розвитку та записати їх у щоденник саморозвитку.

Міні-тренінг «Моральний вимір професії вчителя-логопеда»

Під міні-тренінгом ми розуміємо спеціально організовану форму навчання, яка спрямовується на розвиток конкретних вмінь та навичок, на відміну від традиційного тренінгу, він є скороченим за тривалістю і має звужену тему роботи.

Мета: формувати позитивне ставлення до професії вчителя-логопеда, дотримання морально-етичних норм в ній, розвивати сучасне бачення етики у педагогічній діяльності, усвідомлення професійних педагогічних цінностей.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам поринути у атмосферу міні-тренінгу.

Структура міні-тренінгу:

1. Вітання, оголошення правил групи.
2. Гра на знайомство «Етичне дзеркало»
3. Вправа для моделювання очікувань від заходу «Театральні квитки».
4. Виклад теоретичного матеріалу.
5. Творче завдання «Професійна місія вчителя-логопеда».
6. Завершення. Вправа «Оплески». Рефлексія.

Воркшоп-марафон «Етична чутливість»

Мета: формувати у здобувачів етичну чутливість, здатність делікатно та морально реагувати на професійні ситуації, взаємодіяти в різноманітних педагогічних ситуаціях.

Процедура виконання: здобувачам пропонується прослухати досвід експертів щодо морально-етичної взаємодії вчителя-логопеда з іншими учасниками освітнього процесу та закріпити отримані знання, застосувати набуті навички, виконавши практичну вправу.

Дошка візуалізації «Карта бажань»

Мета: формувати у здобувачів усвідомлення власних життєвих та професійних орієнтирів, потреб, прагнень, формувати внутрішній сенс перебування в професії, бажаний образ професійного майбутнього.

Процедура виконання: експериментатор пропонує створити «Карту бажань» – дошку візуалізації, яка відображає бачення власного подальшого професійного розвитку, професійні прагнення та амбіції.

На другому, теоретико-змістовому, етапі робота спрямовувалась на вирішення таких завдань:

1. Поглиблювати уявлення про деонтологічну складову професійної діяльності, етичні норми, моральні принципи та місію вчителя-логопеда.

2. Формувати педагогічну чутливість до морально-етичних альтернатив, вміння критично осмислювати їх прояви, порушення, особисті морально-етичні орієнтири.

3. Вдосконалювати професійні якості, дотримуватись етичних нормативних моделей поведінки, усвідомити етичний еталон професії вчителя-логопеда.

До форм реалізації етапу відносяться лекції та міні-лекції «Педагогічна деонтологія в роботі вчителя-логопеда», «Етика вчителя-логопеда у сучасному педагогічному вимірі», лекція-дискусія «Етичні техніки професійної діяльності» тощо; аналіз морально-етичних ситуацій (кейсів з логопедичної практики); метод проблемних запитань тощо. Проілюструємо прикладами.

Міні-лекція «Етичний вимір професії вчителя-логопеда»

Мета: ознайомити здобувачів із деонтологічними засадами професійної діяльності, деонтологічними принципами, морально-етичним кодексом.

Структура лекції:

1. Вступ. Визначення сутності ключових понять «етика», «мораль», «деонтологія», «педагогічна деонтологія».

2. Погляди сучасних українських вчених на деонтологічну складову педагогічної діяльності.

3. Специфіка професійної діяльності вчителя-логопеда. Морально-етичні труднощі у професійній діяльності та шляхи їх подолання.

4. Практичний кейс педагогічних ситуацій.

5. Практичні кроки морально-етичного вдосконалення вчителя-логопеда.

5. Висновок. Обговорення змісту.

Лекція-дискусія «Сучасний логопед та незмінна класика»

Мета: розширити уявлення здобувачів про сучасний морально-етичний образ вчителя-логопеда, поглибити знання щодо деонтологічного змісту його професійної діяльності.

Процедура виконання: здобувачам пропонується ознайомитися зі змістом лекції, після чого об'єднатися у три підгрупи: «Сучасність», «Класика» та «Експерти». Тема дискусії наступна: «Мораль вчителя-логопеда: зберігати традиції чи формувати нові норми?» Завдання для підгруп «Сучасність» та «Класика» – підібрати аргументи на захист своєї позиції. Завдання підгрупи «Експерти» – уважно вислухати обидві сторони і визначити, яка з них була переконливішою.

Фрагмент змісту лекції – додаток Г.

Контентвординг

Мета: поглиблювати у здобувачів знання з педагогічної деонтології, формувати навички осмисленого аналізу теоретичного матеріалу, активізувати логічне мислення і творчість.

Процедура виконання: експериментатор надає здобувачам матеріал тез доповідей на тему «Роль деонтологічної ідентичності в структурі професійної компетентності вчителя-логопеда» та пропонує на їх основі скласти кросворд.

Брейнрайтінг «Деонтологічний компас»

Мета: формувати у здобувачів вміння визначати елементи етичності, моральності в професійній діяльності вчителя-логопеда, орієнтуватись в їх практичному застосуванні, сприяти усвідомленню власних професійних моральних орієнтирів.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам створити «Полотно моральності» – своєрідний етичний кодекс сучасного вчителя-логопеда, сформувавши власне бачення головних і другорядних компонентів професійної етики, моралі, моральних принципів та розмістивши їх на «полотні». Всі компоненти «полотна» обговорюються в групі.

Третій етап – діяльнісно-поведінковий спрямований на вирішення завдань:

1. Формувати вміння дотримуватись деонтологічних норм взаємодії з викладачами, всіма учасниками освітнього процесу, готовність вирішувати педагогічні завдання за дотримання етико-моральних норм.

2. Розвивати вміння самостійно вирішувати етичні професійні завдання, розуміти наслідки морально-етичних порушень.

3. Оцінювати власну поведінку засобами деонтологічного інструментарію, поглиблювати знання щодо проявів поведінкових порушень, професійно-етичних вимірів.

Дидактичний інструментарій третього етапу – аналіз практичних ситуацій у реальних/змодельованих умовах; ведення електронного/паперового планера «Рефлексивний щоденник»; рефреймінг «Трансформація токсичних фраз», «Нове бачення професії»; рольові ігри «Етичний театр».

Кейс-стаді «Етичні дилеми»

Мета: формувати у здобувачів вміння орієнтуватись у складних морально-етичних ситуаціях, що пов'язані із професійною діяльністю та її особистим

сприйняттям, знаходити шлях їх вирішення, аргументовано відстоювати свою думку.

Процедура виконання: експериментатор пропонує декілька складних дилем, здобувачам потрібно визначити найбільш етичну відповідь на них.

Ситуація 1. До Вас звернулись батьки дитини, яку ви консультували раніше, з проханням провести ще одну безкоштовну консультацію для їх дитини сьогодні ввечері. Моральна дилема: зберегти професійну відданість чи зберегти власні межі?

Ситуація 2. За розкладом у Вас заняття з дитиною наприкінці робочого дня, дитина втомлена, виснажена іншими уроками, не хоче виконувати завдання, якими б вони не були. Моральна дилема: наполягти на виконанні вправ, незважаючи на емоції чи працювати в темпі дитини, не виконавши план роботи?

Ситуація 3. Після довготривалого досвіду роботи в загальноосвітніх закладах, Ви відкрили приватний логопедичний кабінет, вартість заняття 600 грн за 45 хвилин. У вас достатня клієнтська база, проте є деякі батьки, які невдоволені сумою, вважаючи її захмарною. Моральна дилема: прийняти соціальну місію професії та знизити ціну чи прийняти себе як фахівця, який має право на гідну оплату праці?

Інтерв'ю «Професійна спільнота»

Мета: формувати у здобувачів вміння взаємодіяти у професійній спільноті, комунікувати, сприймати себе її частиною.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам взяти інтерв'ю у представника професії – стейкхолдера, вчителя-логопеда з бази практики, викладача закладу вищої освіти.

Планер «Етичне майбутнє»

Мета: формувати у здобувачів навички критичного аналізу власних професійних дій з точки зору моралі та етики, прагнення до деонтологічного самовдосконалення, вміння робити моральні висновки та дотримуватись власного морально-етичного компаса.

Обладнання: олівець, шаблон планера.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам пригадати історію з власного життя в якій вони відчували моральну нестійкість, проявляли порушення етики чи відчували межовий стан між дотриманням морально-етичних основ і можливістю «зірватись» та заповнити ситуаційний планер, який дозволить глибше розібратись у даній ситуації. Наприкінці заняття, за бажанням здобувачів, обговорюються та презентуються індивідуальні шляхи розбору ситуації.

Складання розповіді «Стежками професії»

Мета: формувати у здобувачів вміння критично осмислювати власну професійну діяльність, метафорично осмислювати власну професійну роль, усвідомлювати свій професійний шлях, активізувати уяву, творче бачення професії та креативність.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам початок казки, який їм потрібно завершити, дотримуючись певної структури.

Події даної казки розгортаються у чарівному світі «Пізнання». Мешканці цього світу прагнуть допомогти усім, хто цього потребує у найрізноманітніший спосіб, будь то лікарське зілля чи чарівне слово, але жоден не залишиться сам. Одним із чарівників був [пункт 1 «Образ героя»],[пункт 2 «Оточення»],[пункт 3 «Головна проблема»]. Він вирішив не марнувати час і вирушив [пункт 4 «Союзники»] у подорож. На своєму шляху він [пункт 5 «Вороги та труднощі»]. Врешті-решт [пункт 6 «Отриманий результат»].

1. Образ головного персонажа. Запитання до пункту: Який головний герой?

2. Оточення. Запитання до пункту: Хто і що його оточує? Як він себе відчуває в цьому оточенні?

3. Головна проблема. Запитання до пункту: Чому наш герой вирушає в подорож? Яку ціль він ставить перед собою?

4. Союзники. Запитання до пункту: Чи візьме герой когось на допомогу? Якщо так, то хто це буде?

5. Вороги та труднощі. Запитання до пункту: Що заважало герою? Чи виникали в нього труднощі?

6. Отриманий результат. Запитання до пункту: Чи змінила подорож героя? Що він отримав у результаті своєї подорожі?

Приклади казок студентів – додаток Д.

Четвертий етап – оцінно-рефлексивний спрямовується на стабілізацію ідентичності:

1. Закріпити знання, вміння та навички професійних деонтологічних практик як особистісну деонтологічну ідентифікацію.

2. Формувати стійку потребу у моральному зростанні, розвитку етичності, проживанні ролі носія професійної етики.

3. Розширювати власну діяльність у професійних спільнотах, активну професійну позицію з популяризації професії та її пріоритетів.

Проілюструємо прикладами формувальних інструментів, які використовувались на оцінно-рефлексивному етапі.

Етичний марафон

Мета: формувати у здобувачів прагнення до постійного особистісного і професійного зростання, вміння оцінювати власні дії та поведінку.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам стати учасниками онлайн-марафону, який представляє собою тижневий інтенсив (серію завдань та інших активностей) спрямований на вдосконалення своїх особистісних і професійних рис.

День 1. Етичний старт. Заходи 1-го дня спрямовані на ознайомлення із програмою марафону, визначення очікувань від його проходження, поглиблення базових знань та розуміння власного стану, професійних очікувань, прагнень тощо.

Формат роботи: настановча онлайн-конференція (тривалість 45 хв), написання есе «Мій етичний образ» (1-2 сторінки тексту), творче завдання «Намалюй себе етичним».

День 2. Фундамент етичності. Заходи 2-го дня спрямовані на практичне розкриття морально-етичних засад, усвідомлення себе частиною етичного колективу.

Формат роботи: обговорення результатів попереднього дня у форматі онлайн-конференції (45 хвилин), мотивуюча онлайн-бесіда щодо вирішення різних педагогічних ситуацій (30 хвилин), малюнокова вправа «Знайди себе у колективі», вправа «Золоті правила колективу».

День 3. Етичний клімат. Заходи 3-го дня спрямовані на поглиблення уявлень щодо власного емоційного комфорту, шляхів його створення, впливу внутрішнього стану на дотримання норм та правил.

Формат роботи: обговорення результатів попереднього дня у форматі онлайн-конференції (45 хвилин), мотивуюча бесіда «Етичність і стрес» (30 хвилин), тест на визначення рівня психологічного комфорту, групова колаж-робота «Хмаринки етичності».

День 4. Деонтологічний кодекс. Заходи 4-го дня спрямовані на закріплення сформованих цінностей та переведення їх у дію, спосіб мислення, розвиток гнучкості і стійкості моральної позиції.

Формат роботи: обговорення результатів попереднього дня у форматі онлайн-конференції (45 хвилин), мотивуюча бесіда «Професійні цінності як складова ідентичності фахівця» (30 хвилин), розробка власного кодексу (7-10 пунктів).

День 5. Особистий етичний бренд. Заходи 5-го дня спрямовані на визначення та створення власного педагогічного стилю, впровадження етичних принципів у щоденну практику.

Формат роботи: обговорення результатів попереднього дня у форматі онлайн-конференції (45 хвилин), запис відео-представлення «Етична візитка», вправа «Вперед в майбутнє» (представлення результатів дотримання кодексу через 15 років професійної діяльності, професійних цілей).

3.3 Моніторингове дослідження ефективності методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда

Після впровадження методики формування професійно-деонтологічної ідентичності в умовах компетентнісно-орієнтованої вищої освіти було проведено контрольні зрізи за раніше виокремленою критеріально-показниковою базою дослідження. Результати яких висвітлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості критерію особистісно-професійної ідентичності

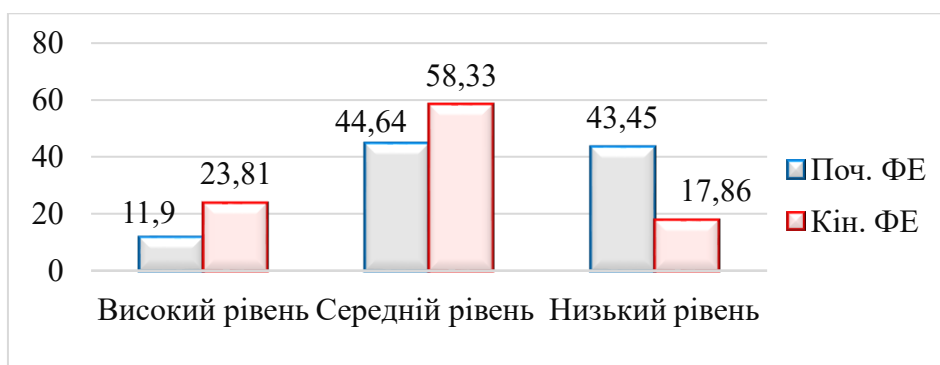
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ
Емоційно-професійна продуктивність						
ЕГ	16,07	28,57	48,21	55,36	35,71	16,07
КГ	17,86	19,64	51,79	53,57	30,36	26,79
Особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок із професійно-педагогічною діяльністю						
ЕГ	12,5	23,21	44,64	58,93	42,86	17,86
КГ	10,71	14,29	42,86	46,43	46,43	39,29
Професійне самозбагачення (%)						
ЕГ	7,14	19,64	41,07	60,71	51,79	19,64
КГ	8,93	10,71	42,86	46,43	48,21	42,86
ПІДСУМКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ЗА ПОКАЗНИКАМИ КРИТЕРІЮ						
ЕГ	11,9	23,81	44,64	58,33	43,45	17,86
КГ	12,5	14,88	45,83	48,81	41,67	36,31

За першим критерієм, *особистісно-професійна ідентичність*, після впровадження, на високому рівні в ЕГ визначено 23,81% (було 11,9%) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 14,88% (було 12,5%). Середній рівень сформованості в ЕГ показали 58,33% студентів (було 44,64%), у КГ – 48,81% (було 45,83%). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 17,86% (було 43,45%). У КГ на низькому рівні стало 36,31% студентів (було 41,67%).

Підсумкові результати за показниками критерію особистісно-професійної ідентичності експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.1. та 3.2.

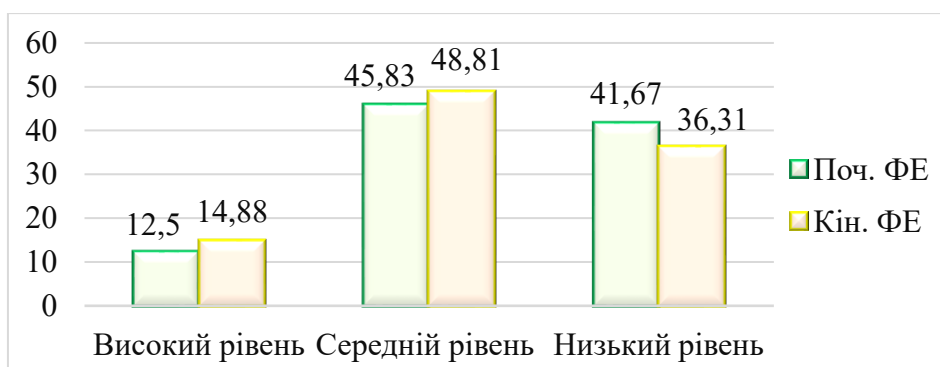
Діаграма 3.1

Кількісні показники критерію особистісно-професійної ідентичності
експериментальної групи



Діаграма 3.2

Кількісні показники критерію особистісно-професійної ідентичності
контрольної групи



Таблиця 3.5

Рівні сформованості критерію професійна педагогічна ідентичність

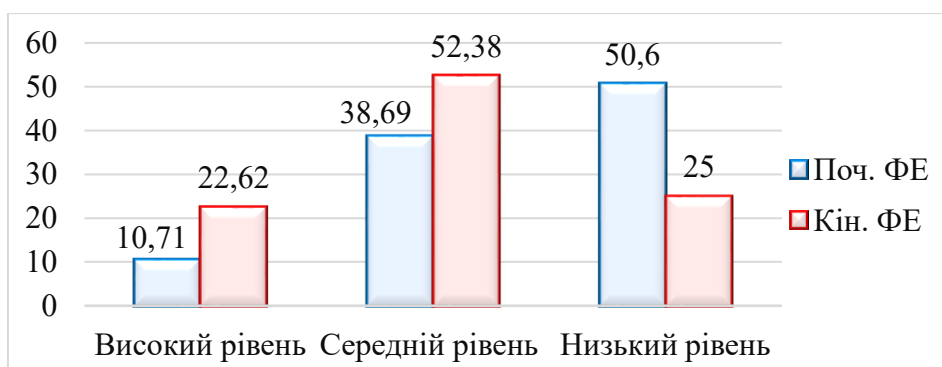
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ
Усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії						
ЕГ	12,5	28,57	39,29	48,21	48,21	23,21
КГ	14,29	16,07	41,07	44,64	44,64	39,29
Професійно-педагогічне мислення						
ЕГ	8,93	21,43	41,07	57,14	50,0	21,43
КГ	10,71	14,29	37,5	39,29	51,79	46,43
Активна професійно-педагогічна взаємодія						
ЕГ	10,71	17,86	35,71	51,79	53,57	30,36
КГ	8,93	10,71	39,29	41,07	51,79	48,21
ПІДСУМКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ЗА ПОКАЗНИКАМИ КРИТЕРІЮ (%)						
ЕГ	10,71	22,62	38,69	52,38	50,6	25,0
КГ	11,31	13,69	39,29	41,67	49,4	44,64

За другим критерієм, *професійна педагогічна ідентичність*, відбулись наступні зміни: на високому рівні в ЕГ визначено 22,62% (було 10,71%) студентів, у КГ показники теж змінилися 13,69% (було 11,31%). Середній рівень сформованості в ЕГ показали 52,38% студентів (було 38,69%), у КГ – 41,67% (було 39,29%). На низькому рівні в ЕГ перебуває 25,0% (було 50,6%). У КГ на низькому рівні стало 44,64% студентів (було 49,4%).

Підсумкові результати за показниками другого критерію – професійна педагогічна ідентичність, експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.3. та 3.4.

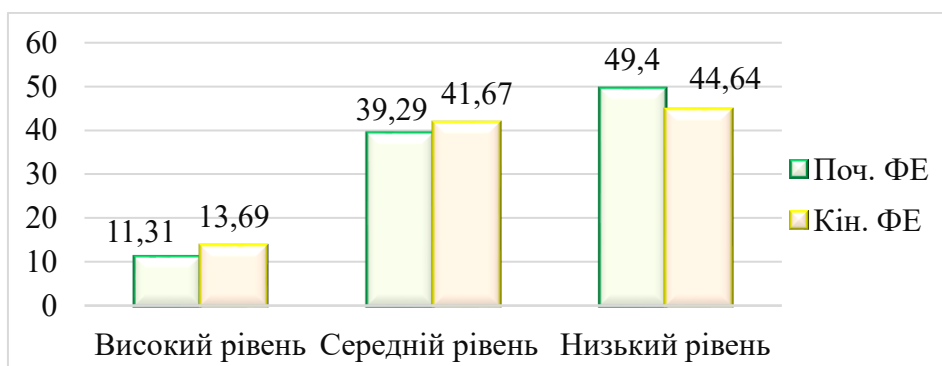
Діаграма 3.3

Кількісні показники критерію професійна педагогічна ідентичність експериментальної групи



Діаграма 3.4

Кількісні показники критерію професійна педагогічна ідентичність контрольної групи



Таблиця 3.6

Рівні сформованості критерію професійна деонтологічна ідентичність

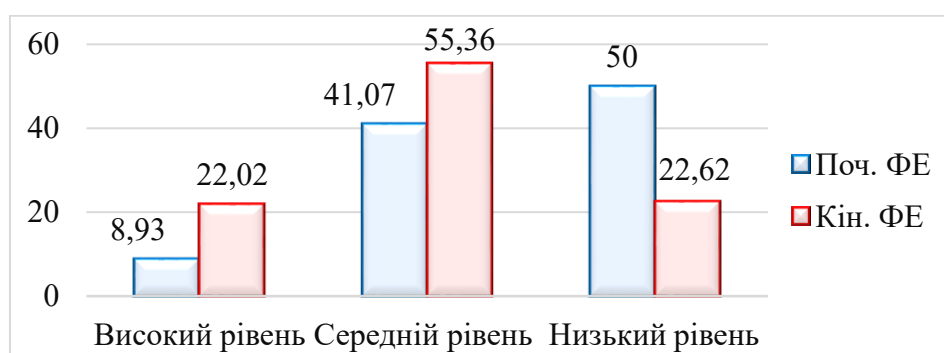
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ	Початок ФЕ	Кінець ФЕ
Когнітивно-оцінний показник						
ЕГ	8,93	23,21	41,07	53,57	50,0	23,21
КГ	7,14	10,71	44,64	42,86	48,21	46,43
Деонтологічно-комунікативний показник						
ЕГ	10,71	26,79	42,86	55,36	46,43	17,86
КГ	8,93	12,5	46,43	48,21	44,64	39,29
Професійна морально-етична стабільність						
ЕГ	7,14	16,07	39,29	57,14	53,57	26,79
КГ	8,93	8,93	41,07	44,64	50,0	46,43
ПІДСУМКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ЗА ПОКАЗНИКАМИ КРИТЕРІЮ (%)						
ЕГ	8,93	22,02	41,07	55,36	50,0	22,62
КГ	8,33	10,71	44,05	45,24	47,62	44,05

За третім критерієм, *професійна деонтологічна ідентичність*, спостерігаються наступні зміни: на високому рівні в ЕГ визначено 22,02% (було 8,93%) студентів, у КГ показники несуттєво збільшились і становлять 10,71% (було 8,33%). На середньому рівні в ЕГ перебуває 55,36% студентів (було 41,07%), у КГ – 45,24% (було 44,05%). На низькому рівні в ЕГ перебуває 22,62% (було 50,0%). У КГ на низькому рівні стало 44,05% студентів (було 47,62%).

Підсумкові результати за третім критерієм експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.5. та 3.6.

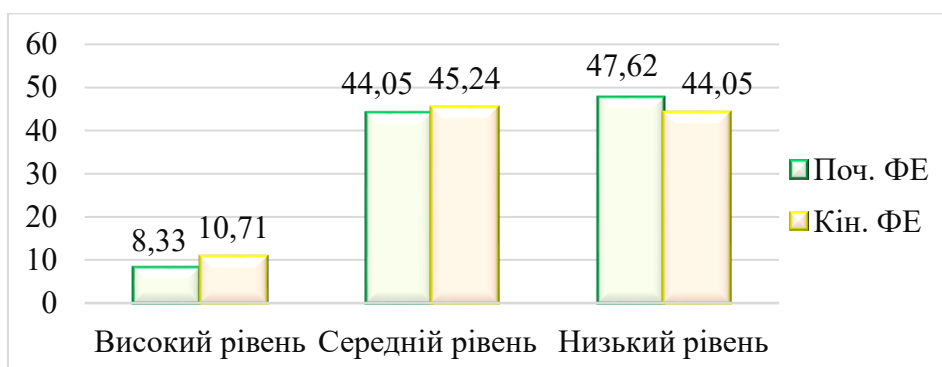
Діаграма 3.5

Кількісні показники критерію професійна деонтологічна ідентичність експериментальної групи



Діаграма 3.6

Кількісні показники критерію професійна деонтологічна ідентичність
контрольної групи



Таблиця 3.7

Розподіл майбутніх вчителів-логопедів за рівнями сформованості
професійної деонтологічної ідентичності

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець
ЕГ	10,51	22,82	41,47	55,36	48,02	21,83
КГ	10,71	13,09	43,06	45,24	46,23	41,67

Отже, узагальнюючи дані, ми визначаємо таку динаміку: в експериментальній групі, на заключному етапі, збільшилась кількість здобувачів вищої освіти на високому та середньому рівнях, при цьому кількість студентів на низькому рівні – суттєво зменшилась.

У контрольній групі також відбулися зміни, що пояснюється такими чинниками: навчання у ЗВО спрямоване на збагачення професійних знань та вмінь здобувачів, передбачає розвиток особистості, що закономірно зумовлює позитивні зміни; учасники КГ та ЕГ перебувають в спільному освітньому середовищі, позааудиторній діяльності, підтримують міжособистісну взаємодію та професійне спілкування, що створює опосередковану трансляцію професійно значущих установок, мотивації тощо; також позитивні зміни можуть бути зумовленими пізнавальною активністю самих здобувачів, їхнім прагненням до самостійного опрацювання джерел та літератури окресленого спрямування; зовнішні інформаційні впливи та мотиваційні чинники також впливають на певні

позитивні зміни. Проте, заключні показники в контрольній групі є менш вираженими, порівняно з експериментальною групою, що дає підстави стверджувати про результативність запровадженої методики формування професійної деонтологічної ідентичності.

Статистичну перевірку отриманих результатів проведено за критичною точкою розподілу Стюдента (t-критерій Стюдента) – додаток Е.

Результати обчислення t-критерію Стюдента на початку дослідження показали, що експериментальна та контрольна групи мали приблизно однаковий рівень сформованості досліджуваних критеріальних показників. Після впровадження методики в експериментальній групі показники суттєво збільшились, порівняно з контрольною групою. Перевірка кінцевих даних за t-критерієм Стюдента засвідчила, що ці зміни не є випадковими, а пов'язані з ефективністю запровадженої методики.

Отже, результати формувального етапу експерименту засвідчили, що за умов спеціально організованої роботи у майбутніх вчителів-логопедів підвищується рівень сформованості професійної деонтологічної ідентичності, що виявляється у посиленні професійно-ціннісної мотивації, усвідомленні професійної ролі, прийнятті деонтологічних норм і підвищенні готовності до етичної професійної взаємодії.

Висновки до розділу 3

1. Визначаємо, що процес формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів є тривалим та динамічним, що активно розгортається у період навчання у ЗВО, коли здобувач отримує чіткі уявлення про майбутню професію, свою роль у ній, має зразки реальних професійних ситуацій, досвід професійних практик тощо.

2. Умовами формування професійної деонтологічної ідентичності визначено: оновлення та розширення змісту професійної підготовки шляхом упровадження освітніх компонентів професійно-деонтологічного спрямування, (введення нових освітніх компонентів, оновлення та розширення змісту вже наявних, збагачення каталогу вибіркових дисциплін тощо); доповнення фахових дисциплін питаннями професійної етики, моралі, професійної, деонтологічної, корпоративної, комунікативної культури, педагогічної майстерності тощо; цілеспрямоване застосування педагогічних технологій, методів і засобів, що забезпечують поетапне оволодіння здобувачами професійно-деонтологічними знаннями, уміннями, цінностями та моделями поведінки; практичне впровадження інноваційних методів, прийомів, форм роботи для моделювання професійно-деонтологічних ситуацій, набуття досвіду етично виваженої професійної взаємодії, активізації професійного самосприйняття та ціннісного прийняття професії тощо; розширення можливостей здобувачів відвідувати семінари, тренінги, психологічні заходи спрямовані на формування емоційної, моральної, етичної стійкості, попередження морального вигорання тощо; сприятливе освітньо-виховне середовище, яке є відкритим для усіх його учасників, психологічно комфортним, доброзичливим, толерантним, терплячим, морально-етичним, мотиваційним, розвивальним тощо; підтримка індивідуального темпу професійного становлення здобувачів, побудова роботи на засадах особистісно діяльнісного підходу; підтримка самостійних ініціатив студентів, реалізація студентських проєктів, гуртків, наставництво молодших курсів, розширення тематики науково-дослідницьких проєктів тощо.

3. Розроблено методику формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда, унікальність якої полягає в можливості її реалізації як у традиційному, аудиторному форматі, так і в дистанційному чи змішаному. На кожному етапі конкретизовано мету, зміст, завдання, визначено внутрішні та педагогічні умови, методичні форми та прийоми роботи, технологічний інструментарій, маркери результативності.

На пропедевтично-ознайомлювальному етапі з метою формування мотиваційної та базово-ціннісної основи до прийняття професії та своєї ролі в ній було реалізовано наступні форми роботи: коуч-сесія «Майбутнє професії», «Еталонний вчитель-логопед», міні-тренінг «Моральний вимір професії вчителя-логопеда», воркшоп-марафон «Етична чутливість», розробка дошки візуалізації «Карта бажань» тощо.

На теоретико-змістовому етапі з метою формування у майбутніх вчителів-логопедів комплексу необхідних знань з моралі, етики, деонтології, засвоєння норм, цінностей, принципів, що регламентують професійну діяльність було впроваджено лекції та міні-лекції «Педагогічна деонтологія в роботі вчителя-логопеда», «Етика вчителя-логопеда у сучасному педагогічному вимірі», лекція-дискусія «Етичні техніки професійної діяльності», контентвординг, брейнрайтінг «Деонтологічний компас» та інші.

На діяльнісно-поведінковому етапі з метою формування вмінь проявляти сформовані знання, цінності у реальних професійних діях, поглиблення емоційного зв'язку з етичною складовою діяльності, були реалізовані такі форми: кейс-стаді «Етичні дилеми», інтерв'ю «Професійна спільнота», планер «Етичне майбутнє», складання розповіді «Стежками професії» тощо.

На останньому, оцінно-рефлексивному етапі, мета якого полягала у формуванні морально-етичного професійного світогляду, стійкої внутрішньої деонтологічної позиції, ціннісної стабільності було реалізовано етичний-марафон, який передбачав щоденне виконання завдань професійно-деонтологічного спрямування протягом 5 днів, серед них – мотивуючі бесіди, додаткові діагностичні тести, творчі завдання (написання есе, малюнкові вправи,

індивідуальні та колективні форми тощо), розробка власного щоденника професійного зростання із виокремленням складових власного професійного образу та інші.

4. На прикінцевому етапі було проведено заключні діагностичні зрізи щодо сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів.

На високому рівні в ЕГ визначено 22,82% (було 10,51%) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 13,09% (було 10,71%). Середній рівень в ЕГ показали 55,36% студентів (було 41,47%), у КГ – 45,24% (було 43,06%). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 21,83% (було 48,02%). У КГ на низькому рівні стало 41,67% студентів (було 46,23%).

5. Результати формувального етапу експерименту свідчать про те, що реалізація презентованої методики сприяє підвищенню рівня сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів.

Перевірка за t-критерієм Стюдента показала, що ці зміни не є випадковими, а пов'язані з ефективністю впровадженої методики формування професійної деонтологічної ідентичності.

ВИСНОВКИ

1. Досліджено психолого-педагогічну літературу з проблеми формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда, уточнено сутність понять «ідентичність», «ідентифікація», «професійна ідентичність», «деонтологія», «педагогічна деонтологія», «професійна педагогічна ідентичність», «професійна деонтологічна ідентичність».

У межах започаткованого дослідження, ми визначаємо професійну ідентичність як усвідомлення та прийняття власної належності до професії, що відображається у цілісному уявленні про власний професійний образ, рівень компетентності, роль у професійній спільноті та перспективи розвитку в умовах змінної професійної практики. Розглядаючи вчителя-логопеда як представника педагогічної галузі, яка за своєю природою є етично та морально регламентованою, ціннісно-смісловим ядром його професійної ідентичності ми вбачаємо деонтологічну ідентичність, яку ми обґрунтовуємо як «усвідомлення власного морально-етичного «Я», стійкість власної етичної позиції у мінливих умовах професійної практики.

Ми дотримуємось позиції, що професійна ідентичність вчителя-логопеда набуває завершеності тоді, коли всі її компоненти насичуються деонтологічним змістом.

У контексті дослідження ми тлумачимо професійну деонтологічну ідентичність як багатовимірне утворення, що формується у взаємодії внутрішніх структурних компонентів особистості і сфер професійної реалізації та відображає прийняття фахівцем етичних норм і цінностей професії та готовність керуватися ними у професійній діяльності.

Нами визначено ключові структурні компоненти професійної деонтологічної ідентичності вчителя-логопеда – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, соціально-комунікативний, емоційно-рефлексивний та соціально-рольовий.

Доведено, що найбільш значущим для формування професійної деонтологічної ідентичності є період навчання у ЗВО, що актуалізувало потребу

у дослідження сучасних тенденцій підготовки фахівців. Так, інструментом модернізації освіти, спрямованої на узгодження результатів навчання з реальними запитами ринку праці постає компетентнісний підхід.

Ми визначаємо компетентнісний підхід як освітньо-дидактичну стратегію, орієнтовану на формування і розвиток загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, яка зміщує акцент з накопичення інформації в бік її практичного застосування та передбачає формування відповідних умінь, ціннісно-мотиваційних орієнтирів, розвиток аналітичного й критичного мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення, готовності до самостійної, творчої, науково-дослідницької діяльності та оцінювання власних дій, адаптації до змінних умов професійної практики.

Розкрито професійну компетентність вчителя-логопеда у дискурсі професійної ідентичності. Ми дотримуємося власного визначення «професійної компетентності» як інтегрованої сукупності знань, вмінь та навичок вчителя-логопеда, які впливають на успішне виконання ним професійних обов'язків.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, встановлено, що вищий рівень професійної компетентності зумовлює більш стійкий характер професійної ідентичності фахівця.

Розглянуто підходи до структури професіограми вчителя-логопеда з метою уточнення місця професійної деонтологічної ідентичності в ній. Саме поняття «професіограма» ми тлумачимо як структурований опис вимог, обов'язків і характеристик для представника конкретної професії. У результаті уточнення підходів науковців до проблеми професіограми було проаналізовано її поняття, структуру та приклади щодо фахівців різного профілю. Це дозволило дійти висновку, що професіограма окреслює об'єктивні характеристики, функції, вимоги професійної діяльності, тобто зовнішні параметри, а професійна ідентичність відображає суб'єктивний рівень їх осмислення, прийняття та включення у структуру особистості фахівця.

2. Розкрито феномен професійної деонтологічної ідентичності, що дозволяє розглядати процес його становлення крізь призму трьох

взаємопов'язаних вимірів – особистісного, професійного та деонтологічного. Перший – відображає внутрішні мотиви та прагнення особистості, розкриває зміст її діяльності крізь призму власного досвіду, життєвих цінностей та переконань; другий – відображає функціональний бік професійної діяльності вчителя-логопеда, тобто його рівень володіння професійними знаннями та навичками, готовність до реалізації професійних дій та прийняття професійних рішень, прагнення до подальшого розвитку у професії, ототожнення себе із професійними стандартами, включеність у професійні спільноти, усвідомлення майбутнього професійного образу, виокремлення професійного ідеалу тощо; третій – відображає усвідомлення морально-етичної відповідальності у професійній діяльності, рівень морально-етичної зрілості вчителя-логопеда, його здатність до етичної рефлексії, гармонію між етичними переконаннями та реальними діями.

Визначено, що на формування професійної деонтологічної ідентичності впливають різноманітні чинники, які ми поділяємо за джерелом (рівнем) впливу на три групи – індивідуальні, освітньо-професійні та соціально-нормативні.

Індивідуальні чинники охоплюють систему особистісних характеристик вчителя-логопеда.

Освітньо-професійні чинники пов'язані зі змістом та організацією підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти, а також з його практичною професійною діяльністю.

Соціально-нормативні чинники відображають систему зовнішніх регуляторів професійної діяльності, що задають загальні стандарти професійної поведінки та визначають межі професійної відповідальності фахівця.

Представлено характеристику вчителя-логопеда за сформованою професійною ідентичністю, що поєднує високий рівень професійної компетентності, усвідомлення змісту та вимог професії, позитивне ставлення до професійної діяльності, а також внутрішню впевненість і задоволеність власним професійним вибором. Такий фахівець усвідомлює себе представником професії та прагне підтримувати її моральні засади і суспільний авторитет.

3. З метою співвіднесення теоретичних положень із практикою професійної підготовки було ініційовано емпіричне уточнення, спрямоване на виявлення характеру розуміння студентами сутності ідентичності, її професійного виміру, а також місця деонтологічних орієнтирів у структурі майбутньої фахової діяльності.

Виокремлено характеристику трьох рівнів сформованості професійної деонтологічної ідентичності (високий, середній, низький).

Високий рівень (ціннісний) характеризується усвідомленням себе як представника професії, ототожнення з її професійними цінностями та прийняття морально-етичної відповідальності за власні дії.

На середньому, ситуативному, рівні фахівець усвідомлює свою професійну роль, приймає професійні деонтологічні цінності, проте характер цих проявів є нестійким.

Низький рівень характеризується як формальний, коли фахівець не ототожнює себе з професією, не приймає її цінності як особистісно значущі, а професійну діяльність розглядає як «набір завдань», які необхідно виконати.

У ході дослідження нами проаналізовано освітні програми, навчальні плани, силабуси, робочі програми різних закладів вищої освіти з метою визначення ступеня включеності в них деонтологічно-спрямованого змісту.

Розглянуто підходи українських вчених до визначення критеріїв та показників сформованості професійної ідентичності, визначено критеріально-показникову базу започаткованого дослідження.

Перший критерій – особистісно-професійна ідентичність із показниками: емоційно-професійна продуктивність, особистісний мотиваційно-ціннісний зв'язок з професійно-педагогічною діяльністю, професійне самозбагачення.

Другий критерій – професійна педагогічна ідентичність із показниками: усвідомлення професійної ролі – педагогічної місії, професійно-педагогічне мислення, активна професійно-педагогічна взаємодія.

Третій критерій – професійна деонтологічна ідентичність із показниками: когнітивно-оцінний показник, деонтологічно-комунікативний показник,

професійна морально-етична стабільність.

До кожного критеріального показника розроблено банк діагностичних завдань.

Визначено, що в експериментальній групі на високому рівні, за узагальненими результатами усіх критеріїв і показників, перебуває 10,51% здобувачів, в контрольній – 10,71%; на середньому в ЕГ, за початковим зрізом, перебуває 41,47%, а в КГ – 43,06%. На низькому в ЕГ та КГ відповідно 48,02% та 46,23%.

4. Розроблено методику формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда з дидактичною моделлю, яка враховує структурну багатокomпонентність досліджуваного феномену, специфіку професійної підготовки на різних етапах навчання та поетапність розвитку її ключових складників. Особливістю методики є адаптивність і гнучкість, що забезпечує можливість ефективної реалізації в умовах онлайн-, офлайн- та змішаного формату навчання.

Перший етап – пропедевтично-ознайомлювальний, відображає ознайомлення здобувачів з основами професії, професійними вимогами, цінностями, усвідомлення та поглиблення знань щодо своїх професійних рис, якостей, характеристик, вподобань, а також співвіднесення життєвих переконань, моральних цінностей із професійними нормами.

Другий етап – теоретико-змістовий, спрямований на змістове наповнення морально-правової складової педагогічної місії, що створює фундамент для засвоєння деонтологічних принципів, морально-етичних норм і пріоритетів, які регламентують поведінку та професійну взаємодію вчителя-логопеда.

Третій етап – це діяльнісно-поведінковий, спрямований на впровадження етичних поведінкових технік формування деонтологічної стійкості, вмінь взаємодіяти відповідно до морально-етичних професійних норм.

Четвертий етап – оцінно-рефлексивний, відображає прийняття професійної етики, коли внутрішні переконання, особистісна позиція і професійні деонтологічні норми створюють морально-етичний образ.

Визначено та представлено зміст, мету, завдання, педагогічні та внутрішні умови, методи, прийоми та форми роботи, маркери результативності до кожного виокремленого етапу.

Проведене моніторингове дослідження після впровадження методики засвідчило позитивну динаміку в експериментальній групі. Так, на високому рівні ЕГ визначено 22,82% (було 10,51%) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 13,09% (було 10,71%). На середньому рівні в ЕГ перебуває 55,36% студентів (було 41,47%), у КГ – 45,24 % (було 43,06%). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 21,83% (було 48,02%), у КГ на низькому рівні стало 41,67% студентів (було 46,23%).

За допомогою *t*-критерію Стьюдента підтверджено статистичну однорідність контрольної та експериментальної груп на початку дослідження, а також достовірність змін показників після впровадження, що детально представлено в роботі і підтверджує результативність упровадженої методики формування професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2016. Вип. 54. С. 10–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2016_54_4
2. Андрушко Я. С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 276 с.
3. Антонова О. Є. Застосування професіографічного підходу до побудови моделі вчителя, здатного працювати з обдарованими учнями. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія/ ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2019. С. 125–148.
4. Балл Г. О., Зливков В. Л., Копилов С. О. Становлення ідентичності фахівця / ред. В. Л. Зливкова. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
5. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Дніпро, 2022. С. 47–53.
6. Берегова М. І. Теоретичні основи деонтологічної підготовки корекційних педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2015. № 3. С. 24–28.
7. Березюк О. С., Власенко О. М., Башманівський О. Л. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (І частина): монографія/ ред. О. С. Березюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.
8. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*: матеріали Всеукр. наук-практ. конф, 2012. С. 6–13.

9. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8.

10. Бойченко І. Психолого-педагогічні особливості становлення професійної самоідентичності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2020. Випуск 9 (54). С. 5–20.

11. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків: ХНПУ, 2015. 117 с.

12. Бурдейна Н. Б. Оптимізація та інтенсифікація як основні чинники підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*, 2011. Вип. 7. С. 20–24.

13. Вайонола Р. Х., Хлестова С. С. Характеристика експериментальної роботи з формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, 2017. №4. С. 63–68.

14. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2011. №2 (2). С. 14–20.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)/ уклад. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

16. Власова О. І., Віннік Н. В. Розвиток особистісної цілісності старшокласників засобами шкільної музейної практики. *Наука і освіта*, 2016. Випуск №9. С. 29–35.

17. Гавриловська К. П., Вигівська О. В. Психологічні механізми формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія». *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. №3. С. 173–178.

18. Глушко О. Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. *Український Педагогічний журнал*. Випуск (4), 2022. С. 45–58. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734074/1/document-1.pdf>

19. Гнатик К. Б., Лізак К. Педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Випуск 1 (11). С. 60–63.

20. Головатенко Т. Ю., Даценко Т. О. Формування професійної ідентичності травма-інформованого вчителя в умовах війни. *Габітус. Психологія особистості*, 2025. Вип. 74. С. 176–180.

21. Головащук С. І. Словник-довідник з українського літературного слововживання. Київ: Наук. думка, 2004. 448 с.

22. Гончаренко С. Український педагогічний словник. 366-те вид. Київ: Либідь, 1997. 366 с.

23. Грицай Н. Професійний портрет сучасного вчителя біології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2014. № 3. С. 39–48.

24. Губарь О. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2021. 340 с.

25. Губеладзе І. Г. Психологічні механізми трансформації соціальної ідентичності молоді сільського походження в міській спільноті: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2012. 235 с.

26. Дмишко О. С. Психологічні детермінанти розвитку локус-контролю підлітків: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Львів, 2012. 238 с.

27. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія. К.: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

28. Друганова О. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті України: історико-педагогічний аспект. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика: монографія. Харків, 2021. С. 13–39.

29. Дубасенюк О. А. Акме-моделі педагогів-майстрів як еталони для досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Вінниця, 29–30 листопада 2021 р. Вінниця: «Твори», 2021. С. 12–18.

30. Дубасенюк О. А. Професіографічний підхід до підготовки педагога у вищій школі. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія/ ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, 2019. С.13–40.

31. Дундюк В. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. ХНУ. Хмельницький, 2017. 20 с.

32. Енциклопедія освіти/ ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

33. Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т.2: Д–Копці / ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка, 1985. 572 с.

34. Євтух В. Б. Етнічність: енциклопедичний довідник. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. К.: Фенікс, 2012. 396 с.

35. Євтух М. Б., Терентьєва Н. О. Підготовка фахівців для Нової української школи як один з напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2018. №1. С. 104–107.

36. Єгупов М. В. Ідентичність як атрибут людини і суспільства: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2015. 214 с.

37. Жижко Т. А. Проблема інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 11, 2004. №2. С. 182–189.

38. Заверуха О. Я. Історичний ракурс категорії "ідентичність" у психології/*Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2020. № 3(2). С. 88–101.

39. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі: матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф.* Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 17–22.

40. Звєкова В. К., Качуровська О. Б., Сілявіна Ю. С. Принципи організації методичної діяльності майбутніх логопедів закладів спеціальної освіти на засадах діяльнісного підходу. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип. 73. С. 102–105.

41. Іванчук С. А. Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку як результат фахової підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2021. 3(102). С. 123–135.

42. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти. *Український педагогічний журнал*, 2015. №1. С. 163–170.

43. Іщук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів: дис. канд. психол. н.: спец. 19.00.10. ЗНУ. Запоріжжя, 2013. 396 с.

44. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шлях розбудови*. Випуск 15, 2019. С. 113–124.

45. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., Супрун М. О. Духовні цінності командної взаємодії в інклюзивній освіті. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 59. С. 78–81.

46. Каплієнко А. І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії: дис. ... канд. : 13.00.03. Київ, 2022. 246 с.

47. Кашуба Л., Лабенко О. Щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 2021. Вип. 193. С. 225–230.

48. Кисельова О. І. Шляхи реалізації комунікативно-мовленнєвого супроводу розвитку професійно-спрямованого українського мовлення майбутніх логопедів. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, 2012. №5. С. 43–47.

49. Класифікатор професій ДК 003:2010: Наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 28.01.2025).

50. Клибанівська Т. М. Професійна ідентичність: теоретичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*, 2020. Т. 2. № 1. С. 52–56.

51. Кобильченко В. В. Психологічний супровід як сучасна технологія оптимізації розвитку депривованої особистості. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукр. заоч. науково-практ. конф.*, м. Суми, 15 лют. 2019 р. Суми, 2019. С. 169–174.

52. Кобильченко В. В. Внутрішні ресурси як джерело позитивного функціонування особистості дитини з порушеним зором. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2017. №3. С. 22–30.

53. Коваленко Н. В. Професійна ідентифікація майбутніх учителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020. №8 (102). С. 190–201.

54. Коваленко Н. В. Теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 44 с.

55. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Том 1. Київ: ВЦ «Акад.», 2007. 608 с.

56. Колишкін О. В. Етико-деонтологічні проблеми в корекційній педагогіці. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний

виміри змін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Том 2. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 71–74.

57. Колишкін О. В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. №4 (38). С. 429–437.

58. Кондратюк Ж. В. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів: автореф. доктор філософії: спец.. 053 – Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2025. 22 с.

59. Конституція України: від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР: станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

60. Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників ЗЗСО на 2025–2030 роки: проєкт. URL: https://oplatforma.com.ua/files/news/2025/ho_kontsept_zasady_bezperervn_pr_of_zrost_ped_2025_Pedrada.pdf.

61. Копчинська Ю. В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 43 с.

62. Корнєшук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 44 с.

63. Корнєшук В. В., Стога Т. А. Результати пілотного дослідження професійної ідентичності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Психологія та соц. робота*, 2023. Вип. 1 (57). С. 14–21.

64. Корнієнко В. В. Соціально-психологічні засади збереження та розвитку реабілітаційного потенціалу особистості: монографія. К.: ПВТП «LAT&K», 2021. 320 с.

65. Костюніна О. В. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності педагога – організатора в умовах рекреаційних установ: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського», Одеса, 2024. 22 с.

66. Кочкурова О. В. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

67. Кочкурова О. В. Формування професійної ідентичності та профілактика професійного маргіналізму як засіб збереження психологічного здоров'я педагогів. *Наука і освіта*, 2010. №3. С. 57–61.

68. Кравцов В. Деонтологічна культура як складова методологічної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: «Педагогічні науки»*, 2010. Вип. 101. С. 21–30

69. Краєва О. А. Основні теоретичні підходи вивчення ідентичності як міждисциплінарної проблеми сучасної науки. *Раціогуманістичні студії: збірник наукових статей за матеріалами круглого столу*, 2019. С. 149–162.

70. Красильник Ю. С. Інформаційні технології як фактор інтенсифікації підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури. *Вісник Національного університету оборони України*, 2013. 5. С. 57–62.

71. Кремень В. Україна на шляху до підписання Болонської декларації. Болонський процес в Україні 2005–2020: досягнення, виклики та перспективи: огляд. Київ, 2020. С. 2–4. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NEO_ukr.pdf.

72. Криштанович М. Ф. Роль і значення категорій «компетенція» і «компетентність» у процесі дослідження підготовки викладача закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 9 (1). С. 104–107.

73. Кузенко О., Мацук Л. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції Нової української школи. *Освітній простір України*, 2018. № 13. С. 160–166.

74. Куліш О. В. Формування професійної ідентичності у майбутніх учителів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.

75. Куліш О. В., Сірик І. В. Подолання конфлікту як етап формування професійної ідентичності майбутніх психологів. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2022. Вип. 1 (23). С. 68–75.

76. Курганська Л. О. Історія становлення категорії «ідентичність» у психологічній науці. Становлення ідентичності фахівця: монографія. Кіровоград, 2014. С. 38–63.

77. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова А. М., 2009. 404 с.

78. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. К, 2014. С. 51–59.

79. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 2019. №3. С. 21–30. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5

80. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 23 с.

81. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Проблеми сучасної психології. /За ред. С.Д. Максименка. К., 2010. Випуск 7. С. 370–380.

82. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2010. 234 с.

83. Лукомська С. О., Ножкін А. В. Зв'язок особливостей професійної ідентичності і синдрому емоційного вигорання у лікарів-стоматологів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*, 2013. Том. X. Вип. 25. С. 299–308.

84. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. № 2 (102), 2020. С. 37–45.

85. Любарець В., Васильєва Г. Психолого-педагогічні умови формування професійної ідентичності в інклюзивному освітньому просторі. Цифровізація в екосистемі управління соціально-економічними процесами в контексті сталого розвитку: колект. монографія/ ред.: Г. В. Старченко, А. П. Дука. Чернігів, 2025. URL: <https://doi.org/10.54929/monograph-11-2025-05-02>.

86. Ляшенко О. Державний стандарт базової середньої освіти: Чим він відрізняється від попередніх: Зб. наук. та науково-метод. пр./ ред. В. І. Очеретянко. Хмельницький, 2021. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729154/1/Hmeln_2021%20\(Lyashenko\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729154/1/Hmeln_2021%20(Lyashenko).pdf).

87. Ляшенко О. Новації стандартів Нової української школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2023. Вип. 2. С. 78–84.

88. Ляшко В. В. Етика та деонтологія вчителя-дефектолога. *Молодий вчений*, 2020. №2 (78). С. 438–441. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-92>.

89. Макаренко А. В., Буров Ю. В., Шайда О. Професіограма майбутнього вчителя фізичної культури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2022. Вип. 89. С. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.2>

90. Макарова О. П. Професійна ідентичність: структура та особливості. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. №3. Т. 1. С. 77–82.

91. Макеев С. Ю. Досвід реалізації компетентнісного підходу в українській системі освіти. *Перспективи та інновації науки. Сер.: Педагогіка, Психологія, Медицина*, 2023. Вип. №1 (19). С. 232–243.

92. Макух Д. Педагогічні умови формування професійної ідентичності курсантів військових закладів вищої освіти засобами міждисциплінарного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024. С. 300–312. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2024/05/макух.pdf>

93. Макух Д. Д. Компонентна структура професійної ідентичності курсантів військових закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип. 68. Т. 1. С. 169–174.

94. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра : 13.00.03. Київ, 2018. 542 с.

95. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2015. №24. С. 77–83.

96. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2013. Вип. 24. С. 153–158.

97. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

98. Мельник І. М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної психології: збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. № 2. С. 158–162

99. Мельник І. М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи: дис. ... докт. філос. : 053,05. Вінниця, 2021. 289 с.

100. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного*

університету. Серія: Педагогіка та психологія, 2015. Вип. 1. С. 92–96.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2015_1_24.

101. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів. Київ: УРЕ, 1974. 865 с.

102. Миронова С. П. Професіограма олігофренопедагога дошкільних закладів. *Конспект*, 1996. № 3. С. 12–22.

103. Мороз Л. В., Стахова Л. Л., Кравченко А. І., Кравченко І. В., Зелінська-Любченко К. О. Сучасні проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 10 (104). С. 167–176.

104. Мороз О. О. Цінності та цілі сучасної освіти. *Освітологія: витоки наукового напрямку*/ ред. В. О. Огнев'юк. Київ, 2012. С. 32-58.

105. Морозовська Т. Д. Психологічні аспекти переструктурування професійної ідентичності викладача мистецьких дисциплін. *Становлення ідентичності фахівця: монографія*/ ред. В. Л. Зливкова. Кіровоград, 2014. С. 144–163.

106. Мосьпан Н. В. Поняття competence та competency в Європейському та американському педагогічному просторі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2015. Випуск 4. С. 122–126.

107. Наумова І. І. Педагогічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх учителів: автореферат к.пед.н.: спец.. 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 22 с.

108. Нікіфорова М. С. Психодидактичні умови формування професійної ідентичності у студентів-психологів у ході вивчення навчальної дисципліни «Історія психології». *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2010. Вип. 29. С. 292–301.

109. Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти: монографія/ уклад. А. О. Криворотько. Дніпро: Біла К. О., 2022. 484 с.

110. Новик Л., Мазур Т. Особливості професійної мотивації в процесі становлення професійної ідентичності студентів спеціальності «Соціальна робота». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2021. Вип. 13 (58). С. 84–93. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.13\(58\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.13(58).08).

111. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. Т.13, № 5. С. 13–18.

112. Оліфер О. Є. Ідентичність в аналітичній філософії, соціології та психології: спільне і відмінне. *Актуальні проблеми духовності*, 2022. Вип. 23. С. 266–286. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2022_23_16

113. Оліфер О. Є. Соціально-філософський аналіз проблеми ідентичності особистості в аналітичній філософії: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2024. 224 с.

114. Омельченко І. М., Кондратюк Ж. В. Передумови формування професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. *Психологія і особистість*, 2023. 1 (23), С. 119-138. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274737>

115. Омельченко І. М., Кондратюк Ж. В., Кобильченко В. В. Особистісно орієнтована технологія розвитку професійної ідентичності у фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів: теоретико-методологічне обґрунтування. *Науковий журнал Габітус*, 2025. 69 (Т. 1). С. 197–202. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.34>

116. Омельченко М. С. Психологія професійної свідомості корекційного педагога : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2021. 475 с.

117. Омелянович І. М. Формування професійних якостей майбутніх вчителів початкових класів для роботи в умовах інклюзивної освіти. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-*

praxiologic în câmpul educațional european: 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială, Ed. 1, 2 decembrie 2022, Chisinau. Chișinău: CEP UPSC, 2023, С. 243–248.

118. Омельянович І. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів в умовах спеціальної освіти. Науково-педагогічне стажування: Формування освітніх і науково-дослідницьких компетентностей у підготовці майбутніх ортопедагогів, реабілітологів та психологів: зб. наук. пр., м. Черкаси. Черкаси, 2023. С. 36–40.

119. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К., 2010. 20 с.

120. Падерно В. В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. : 13.00.04. Одеса, 2017. 24 с.

121. Падерно В. В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2017. 229 с.

122. Пахомова Н. Г. Критерії і показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*, 2013. № 23. С. 180–184.

123. Пахомова Н. Рефлексивно-оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 2014. Вип. 29 (2). С. 131–140.

124. Пахомова Н. Г. Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній підготовці вчителя-логопеда. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2013. № 10 (4). С. 251–263.

125. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 345 с.

126. Підбуцька Н. В., Беляєва Л. В. Професійна ідентичність майбутнього фахівця: аналіз теоретичних досліджень. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія, 2012. Вип. 44 (1). С. 186–192.

127. Пінчук Ю. В. Система професійних знань та умінь вчителя-логопеда. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 2012. Вип. 21(1). С. 122–129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21%281%29_19

128. Пінчук Ю. Професіограма вчителя-логопеда. *Теорія і практика сучасної логопедії*. ВИП. 3. К.: Актуальна освіта, 2007. С. 62–73.

129. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. ... канд. : 13.00.03. Київ, 2005. 22 с.

130. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі: сутність і результати. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. №1–2. С. 29–35.

131. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*, 2015. №2. С. 146–157.

132. Поперечна Л. Критерії професійного розвитку вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2013. Вип. 1. С. 211–219.

133. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII: станом на 10 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

134. Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX: станом на 1 січ. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 19.04.2026).

135. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III: станом на 31 берез. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

136. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20>

137. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 № 1341: станом на 25 черв. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text> (дата звернення: 04.05.2024).

138. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 "Спеціальна освіта" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ від 16.06.2020 р. № 799. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 23.12.2023).

139. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 "Спеціальна освіта" для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ від 05.01.2021 р. № 28. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/01/12/016-spetsialna-osvita_mahistr_30.03.doc

140. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 "Спеціальна освіта" для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: наказ від 01.12.2023 р. №1470. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2023/01.12.2023/016-Spetsialna.osvita.-dok.filosofiyi-1470-01.12.2023.pdf> (дата звернення: 10.03.2024).

141. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

142. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 10 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

143. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX: станом на 17 січ. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 19.04.2026).

144. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р : станом на 22 серп. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text> (дата звернення: 04.05.2024).

145. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> (дата звернення: 23.12.2023).

146. Професійна освіта: словник: навчальний посібник /уклад. С. Гончаренко, за ред. Н. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

147. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія/ за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.

148. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/658-profesijnij_standart.pdf

149. Прядко Л. Роль медико-біологічних дисциплін у підготовці майбутніх спеціальних педагогів у закладі вищої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В., 2022. Вип. 20. С. 118–126.*

150. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної ідеї» в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта*, 2013. № 3 (21). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736

151. Радзімовська О. В. Професійна ідентичність педагога як чинник готовності до творчої взаємодії в системі «вчитель-учень». *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії*: зб.наук. пр.: у 2 ч. Харків: НТУ «ХП», 2012. С. 337–347.

152. Радзімовська О. В. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 23 с.

153. Рафальський О., Калакура О., Юрій М. Цивілізаційна ідентичність українства : історія і сучасність: монографія/ ред. Я. Калакура. Київ : ПІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2022. 512 с.

154. Романишина Л. М., Теличко Н. В. Проблема деонтології у формуванні професійно-етичної культури як складової загальної культури фахівця. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2015. Вип. 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_17.

155. Романишина Л. М., Романишина О. Я. Ідентифікація і ідентичність як основа формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні та психологічні науки, 2014. №3. С. 207–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2014_3_20

156. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 40 с.

157. Рудницький Я. Етимологічний словник української мови: у 2 т. 2-ге вид. Оттава: Укр. Могило-Мазеп. акад. наук, 1982. 1128 с.

158. Савінова Н. В., Берегова М. І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2015. Вип. 5 (1). С. 292–302.

159. Савінова Н. В., Берегова М. І. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*, 2015. №2 (4). С. 99–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2%284_%29_27.

160. Савінова Н. В., Берегова М. І. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216–225.

161. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 70. Том 1, 2024. С. 58–62.

162. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. №9 (1). С. 162–169.

163. Савінова Н. В., Карпенко К. М. До питання діагностики сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. Випуск 10. Розділ 2. Спеціальна та інклюзивна освіта, 2025. С. 112–116.

164. Савінова Н., Карпенко К. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2025. Вип. 91, т. 2. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-40>

165. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Цифрова компетентність вчителя-логопеда як показник професійної ідентичності у сучасних освітніх викликах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 49. С. 136–143. URL: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.21>

166. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Шляхи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Інноваційна педагогіка*, 2026. Т. 1, №95. С. 148–153. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2026/95/part_1/28.pdf

167. Савіцька О. В. Модель управління розвитком професійної ідентичності. *Габітус*, 2025. Вип. 69. С. 111–117.

168. Савіщенко В. Розвиток професійної деонтології: правовий аспект. *Верховенство права: доктрина і практика в умовах сучасних світових викликів: матеріали Міжнар. наук.- практ. конф. Дніпро: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ*, 2022. С. 40–44

169. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: електр. наук. журнал*, 2010. С. 16–23.

170. Савчин М. В., Василенко Л. П. Програма особистісно-професійного зростання: методичні рекомендації до її складання. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2012. 23 с.

171. Сагач О. Професіоналізм та педагогічна майстерність як мета неперервного професійного зростання вчителя. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 2019. Вип. 23. С. 179–183. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2019_23_41

172. Сайко Х. Я. Професіограма корекційного педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Київ: Видавництво «Фенікс», 2013. Вип. 16. Т. XII. С. 427–434.

173. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 265 с.

174. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: монографія. Львів: Тріада Плюс, 2017. 248 с.

175. Самойлова І. В., Кулешова В., Мальована В. Організація професійної підготовки майбутніх учителів дефектологів у вищому навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: матеріали VIII Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. Київ, 2022. С. 269–273.

176. Саух П. Ю. Філософія та методологія стратегії полікультурної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*, 2016. Вип. 1. С. 5–9.

177. Сафін О. Умови розвитку психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*, 2022. №3. С. 70–75.

178. Сергеева В. Ф. Вектори компетентісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів-дефектологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2023. Вип. 44. С. 82–90.

179. Середа І. В., Стельмах Н. В. Формування професійної спрямованості майбутніх спеціальних педагогів засобами педагогічних дисциплін та виховної роботи. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 57 (1). С. 114–117.

180. Сидоренко В. В. Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти». Донецьк: Витоки, 2014. 63 с.

181. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ*, 2015. С. 78–81.

182. Сизко, Г. І. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності спеціального педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2019. Вип. 38. С. 201–207.

183. Сікорський П. Підготовка педагогічних працівників у контексті концепції «Нова українська школа». *Вища освіта України*, 2021. № 1. С.80–86.

184. Сінопальнікова Н. М. Структура професійної підготовки вчителя-логопеда. *Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр.*, м. Харків, 7 квіт. 2011 р./ ред. О. М. Микитюк. Харків, 2011. С. 334–336.

185. Словник педагогічних та психологічних термінів: до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності»,

«Педагогічний менеджмент»: для здобувачів вищ. освіти ден. та заоч. форм здобуття освіти пед. спец / уклад.: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Бахмут: Маторіна Б. І., 2019. 131 с.

186. Словник термінів і понять сучасної освіти/ ред. Л. М. Михайлова ; уклад.: О. В. Пагава, О. В. Проніна. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

187. Словник української мови/ ред. І. К. Білодід. Київ : Наук. думка, 1979. Т. 10: Т-Ф. 657 с.

188. Словник української мови/ ред.: І. К. Білодід, А. А. Бурячок. Київ: Наук. думка. Т.8: ПРИРОДА - РЯХТЛИВИЙ. 1977 с.

189. Словник української мови/ уклад. І. В. Шевченко; Керівник В. А. Широков. Київ: Укр. мов.-інформ. фонд: Наук. думка, 2024. Т. 15: ПРЕФІКС - П'ЯТЬ. 1119 с.

190. Словник української мови. В 11 томах / ред. І. К. Білодід. Київ: Наук. думка, 1973. Т. 4: І-М. 839 с.

191. Словник-довідник з професійної орієнтації учнів/ Укладачі: В. В. Синявський, О. В. Мельник. К.: Мегапринт, 2007. 118 с.

192. Спринська З. В., Каут Н.М. Словник з дефектології та логопедії: словник [для студентів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Психологія», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка»]. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. 52 с.

193. Старинська Н. В. Професійна ідентичність студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. (5). С. 162–166.

194. Стахова Л. Л. Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*, 2017. Вип. 10. С. 341–351.

195. Столярчук О. А. Специфіка переживання кризи професійної ідентифікації майбутніми вчителями. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія «Психологічні науки». Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. Вип. 1. Т.2. С. 34–38

196. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра : 13.00.03. Київ, 2018. 658 с.

197. Томіч Л. М. Особистісний потенціал вчителя-логопеда в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2011. Вип. 18. С. 249–254.

198. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К., 2008. 18 с.

199. Тороп К. С. Особливості професійного становлення майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2011. №17. С. 251-256.

200. Тороп К. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності педагога. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 292–296.

201. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. 3-тє вид. перероб. доп. Київ: Всеувиито, Новий друк, 2003. 1414 с.

202. Усатенко Т. Ідентичність в контексті мистецької освіти. Естетика і етика педагогічної дії, 2011. Вип. 1. С. 137–148.

203. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*, 2017. № 3. С. 485–489.

204. Хоружа Л. Л. Формування професійної етики майбутніх учителів початкових класів у контексті компетентнісно спрямованої освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон, 2007. С. 203–208.

205. Цимбал-Слатвінська С. Тенденції професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Інноватика у вихованні*, 2019. Вип. 10. С. 258–267.

206. Чеботарьова І. О. Етимологія поняття компетентність в англomовних джерелах. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 2015. 1(38). С. 278–291. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2879>
207. Черненко В. П. Професійна ідентичність студентів старших курсів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*, 2016. № 2-3. С. 191–195.
208. Черніченко Л. А. Теорія і практика професійної підготовки логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивній дошкільній освіті: монографія. Умань: Візаві, 2021. 188 с.
209. Черніченко Л. А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти: дис. ... д-ра філософії: 011. Умань, 2020. 330 с.
210. Чумак Л. В. Спорідненість наукової педагогічної деонтології та української народної педагогічної деонтології. *Педагогічний дискурс*, 2012. Вип.13. С. 402–405. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_13_95
211. Чупахіна С. В., Максимів Ю. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів-логопедів. *Освітній простір України*, 2018. №13. С. 66–76.
212. Шахрай Т. Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів: історико-педагогічний аспект. *Гірська школа українських Карпат*, 2016. № 14. С. 148–153.
213. Шевців З. Професіограма фахівця з інклюзивної освіти закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 31, Т. 4. С. 244–251.
214. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних педагогів*, 2007. С. 14–16.
215. Шеремет М. К., Ленів З. П., Лобода В. В., Максимчук Б. А. Стан сформованості смарт-інформаційного критерію готовності фахівців до реалізації інклюзії в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т.72. № 4. С. 273–285.

216. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
217. Шкляєва Г. Деонтологічна складова підготовки сучасного педагога. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2022. Вип. 3. С. 134–140.
218. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти : Лист від 31.07.2008 № 1/9-484: станом на 9 лип. 2009 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-484290-08#Text>.
219. Яблонська Т. М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* /за ред. акад. С. Д. Максименка. К.: Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. 392 с.
220. "Identify". Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/identify> (accessed 30 April 2025).
221. "Identity". Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/identity> (accessed 30 April 2025).
222. Bloom, W. Personal identity, national identity, and international relations. Cambridge [England]: Cambridge University Press, 1990.
223. Bowden, J. Competency-Based Education. Paper presented at the Technological Education and National Development Conference, 2000. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277199554_Competency-Based_Education (accessed 10 April 2024).
224. Boyatzis, R. E. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley, 1982. Available at: <https://archive.org/details/competentmanager0000boya> (accessed 18 March 2025).
225. Brown, M. An introduction to the discourse on competency-based training (CBT). A collection of readings related to competency-based training. Deakin University, 1994. pp. 1–20.
226. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge University Press. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/deontology> (accessed 10 April 2025).

227. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 197 p.
228. Competence. Oxford English Dictionary, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/OED/4689572564>.
229. Competency-based learning. The Glossary of Education Reform, 2014. Available at: <https://www.edglossary.org/competency-based-learning/> (accessed 15 September 2024).
230. Education Council. *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. Brussels: European Council, 2002.
231. Fearon, J. D. What is identity (as we now use the word)? Stanford University, 1999. Available at: <https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf> (accessed 14 February 2025).
232. Gleason, Ph. Identifying Identity: A Semantic History. *Journal of American History*, 1983. Vol. 69. pp. 910–931.
233. Gonczi, A. Future Directions for Vocational Education in Australian Secondary Schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 1997. Vol. 5 (1). pp. 77-108.
234. Hager, P. Competency Standards: A Help or a Hindrance? *Vocational Aspect of Education*, 1995. Vol. 47 (2). pp. 141–151.
235. Hogg, M., & Abrams, D. *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge, 1988.
236. Jenkins, R. *Social Identity*. London: Routledge, 1996.
237. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1973. Vol. 28. pp.1–14.
238. McCowan, R. J. *Origin of Competency-Based Training*. New York: CDHS, 1998. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501710.pdf> (accessed 10 December 2024).

239. McCowan, R. J., Wegenast, D. P. Training management system. Buffalo, NY: Center for Development of Human Services, Buffalo State College, 1995.
240. Medical Dictionary Database, 2010. Available at: <https://www.dictionary.net/competency%20based%20educations> (accessed 11 April 2024).
241. Merriam-Webster dictionary. Available at <https://www.merriam-webster.com/> (accessed 11 October 2023).
242. Norris, N. The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 1991, Vol. 21, pp. 331–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764910210307>
243. Open and Distance Learning: Key Terms and Definitions. Revised edition, 2020. Available at: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/show=term/term=competency-based+education> (accessed 11 April 2024).
244. Pakhomova, N., Baranets, I., Okhrimenko, I., Rudenko, L., Stakhova, L., & Moroz, L. Utilizing specialized knowledge during correctional education with older preschool children with speech disorders. *Revista Conrado*, 2023. Vol. 19 (91). pp. 474–483.
245. Perry, J. *Personal Identity*. Berkeley: University of California Press. 1975.
246. Pinilla, A., Parra, A., & Hernández, H. Propuesta curricular para la formación de médicos internistas en Colombia. *Acta médica colombiana*, 2016. Vol. 41, pp. 248–258.
247. Potvin, M.-J. *Guider la pratique et la formation éthique des professionnels de la santé: établir les fondements du modèle de la déontologie réflexive (MDR): thèse de doctorat en sciences biomédicales*. Montréal: Université de Montréal, 2014. 196 p.
248. Raven, J., & Stephenson J. *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang, 2001. Available at: <http://www.johnraven.co.uk/eyeonsociety/resources/CILSChap1.pdf> (accessed: 12 October 2022).
249. Report from the Education Council to the European Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training systems» (Council document 5980, 14 February 2001); Detailed work programme on the «Follow-up of the

Objectives of Education and Training Systems in Europe» (Council document 6365/02 of 20 February 2002).

250. Revutska, O., Torop, K., Omelianovych, I., Marieieva, T., Dmytrieva S., & Stets, V. Peculiarities of the Formation of Professional Competence of Special Education Teachers and Practical Psychologists as an Aspect of Neuropsychology. *BRAIN. Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2025, Vol. 16, No 3, pp. 218–232.

251. Sachs, J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Oxford: Routledge, 2005. pp. 5–21.

252. Spady, W. G. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington (VA): American Association of School Administrators, 1994. 212 p.

253. Taylor, C. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

254. Weinert, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S., Rychen, & L. H., Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. 2001, pp. 45–65.

255. White, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*. 1959, Vol. 66, No. 5, pp. 297–333.

ДОДАТКИ

Додаток А

Трудові функції, визначені у Професійному стандарті для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед» для професійної ідентифікації

Трудові функції	Результати навчання
	Знання
А. Організація процесу надання логопедичних послуг особам з ПМР	<p>А.1.3.1. Принципи, методи, засоби, форми організації, програмне забезпечення, поточна та звітна документація логопедичного процесу в різних типах закладів (ЗО, СП, ОЗ) та установ. А.1.3.2. Сучасний професійний термінологічний апарат, його сутність і генез. А.1.3.3. Порядок комплектування груп (підгруп) для здійснення логопедичної роботи. А.1.3.4. Методи збору та аналізу інформації про поширеність та рівень складності виявлених порушень мовлення. А.1.3.5. Нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення організації логопедичного процесу в різних типах закладів (ЗО, СП, ОЗ) та установ.</p> <p>А.2.3.1. Вимоги щодо організації середовища, яке сприяє розвитку мови, мовлення та комунікації в різних типах закладів (ЗО, СП, ОЗ) та установ.</p> <p>А.3.3.1. Структура та методика організаційного етапу оцінювання. А.3.3.2. Способи встановлення контакту з особами з ПМР і тими, хто їх супроводжує. А.3.3.3. Зміст, порядок, джерела збору анамнестичних даних та первинної інформації. А.3.3.4. Методики оцінювання порушень мовлення в осіб з ПМР. А.3.3.5. Нормативно-правові основи організації вивчення та оцінювання стану мовленнєвого розвитку в осіб різних вікових категорій та роботи з персональною інформацією.</p> <p>А.4.3.1. Інноваційні технології, методи, прийоми, засоби логопедичної роботи.</p> <p>А.5.3.1. Нормативно-правові, інструкційні та методичні матеріали щодо організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього (зокрема, інклюзивного) середовища. А.5.3.2. Правила обробки та використання спеціального обладнання та інструментарію.</p> <p>А.6.3.1. Сучасна українська мова відповідно до вимог стандартів державної мови.</p>
Б. Організація терапевтичних послуг щодо подолання ПММ; порушень голосу, комунікації у осіб різного віку.	<p>Б.1.3.1. Принципи, методи, технології, засоби, форми організації процесу терапії мови, мовлення, комунікації. Б.1.3.2. Профільна, оцінювальна та звітна документація. Б.1.3.3. Сучасний професійний термінологічний апарат. Б.1.3.4. Нормативно-правові акти, що регулюють діяльність логопеда та терапевта мови і мовлення</p> <p>Б.2.3.1. Інструкційні матеріали щодо організації та проведення реабілітаційного обстеження. Б.2.3.2. Методи збору суб'єктивної інформації про пацієнта: опитувальники, спостереження. Б.2.3.3. Методи збору об'єктивної інформації про пацієнта: спеціальні логопедично-діагностичні тести. Б.2.3.4. Нормативно-правові основи роботи з персональною інформацією. Б.2.3.5. Способи встановлення контакту з пацієнтами і з особами, які їх супроводжують</p> <p>Б.3.3.1. Особливості розроблення плану та структури індивідуальної програми терапії мови, мовлення, голосу, комунікації. Б.3.3.2. Типи, зміст та принципи застосування реабілітаційних маршрутів (в залежності від стану здоров'я пацієнта та реабілітаційного періоду). Б.3.3.3. Нормативно-правові акти, що визначають вимоги до складання індивідуальної програми та плану реабілітації мови, мовлення, голосу, комунікації.</p>

	<p>Б.4.3.1. Особливості організації робочого місця логопеда в залежності від потреб та можливостей пацієнта.</p> <p>Б.4.3.2. Диференційні положення пацієнта під час реабілітаційної сесії. Б.4.3.3. Характеристики, технічних та дидактичних засобів, спеціального логопедичного інструментарію, допоміжних пристосувань, необхідних для забезпечення процесу реабілітації мови, мовлення, голосу, комунікації.</p>
<p>В. Вивчення й оцінювання комунікації та стану мовленнєвого розвитку, причин їх порушень (соціальних, фізіологічних, психологічних) у дітей, підлітків і дорослих.</p>	<p>В.1.3.1. Закономірності типового розвитку; взаємозв'язки між психічними функціями, що формуються в онтогенезі; вікова періодизація та сензитивні періоди психосоціального розвитку людини; структура, причини виникнення та механізми порушень мовлення в осіб з ПМР. В.1.3.2. Будова та функції центрального та периферійного відділів мовленнєвого та слухового апарату; симптоми, що спостерігаються при їх порушенні. В.1.3.3. Будова та функції пар черепно-мозкових нервів; ретикулярної формації; стріопалідарної, пірамідної, мозочкової систем та симптомів, що спостерігаються при їх порушенні. В.1.3.4. Локалізація та функції зон кори головного мозку; психічні процеси, мовні та мовленнєві операції, що формуються за їх участі. В.1.3.5. Абстрактні моделі породження, сприймання, декодування та осмислення інформації. В.1.3.6. Прояви ПМР, що вказують на відставання у розвитку та/або розлади мови, різних компонентів усного, писемного мовлення та комунікації. В.1.3.7. Динаміка та специфіка розвитку мови, мовлення та комунікації при порушеннях аналізаторних систем, опорно-рухового апарату, інтелектуальних порушеннях. В.1.3.8. Психопатологічні стани, особливості їх перебігу в дітей, підлітків та дорослих; симптоми, що вказують на порушення особистісної сфери. В.1.3.9. Методики вивчення та оцінювання фонетичного, фонематичного, темпо-ритмічного, інтонаційно-мелодичного, лексико-семантичного, граматичного (морфологічного, синтаксичного), діалогічного, монологічного компонентів мовлення. В.1.3.10. Методики вивчення графомоторних, оптико-просторових компонентів писемного мовлення, процесу читання та письма за різними принципами. В.1.3.11. Методики вивчення сенсомоторних, гностико-праксичних (перцептивних), мнестичних та інтелектуальних процесів і функцій пізнавальної сфери (когнітивних процесів). В.1.3.12. Міжнародні та національні класифікатори функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ, НКФ, МКФ-ДП та МКХ). В.1.3.13. Критерії розмежування первинних та вторинних порушень мови і мовлення. В.1.3.14. Засоби вербального та невербального спілкування. В.1.3.15. Технології моніторингу і контролю стану психофізичного розвитку осіб з ПМР.</p> <p>В.2.3.1. Перелік і вимоги до оформлення документації за результатами оцінювання, що регламентуються положеннями про надання логопедичних/реабілітаційних/абілітаційних послуг у різних типах закладів і установ. В.2.3.2. Спеціальна термінологія, модель і правила оформлення висновків. В.2.3.3. Особливості складання характеристики стану мовленнєвого, когнітивного та комунікативного розвитку на особу з ПМР. В.2.3.4. Нормативно-правові засади захисту прав дитини у сім'ї; у закладах освіти; людини. В.2.3.5. Права, обов'язки і заходи щодо захисту прав осіб з інвалідністю.</p>
<p>Г. Консультування осіб з ПМР, фахівців команди супроводу, ПО.</p>	<p>Г.1.3.1. Особливості організації консультативної роботи з особами з ПМР, фахівцями команди супроводу. По.</p> <p>Г.1.3.2. Коректна професійна термінологія. Г.1.3.3. Закономірності типового розвитку мовлення; симптоматика, яка вказує на наявність чи передумови виникнення порушень мовленнєвого розвитку, причини виникнення порушень сприймання та використання мови та мовлення; форми комунікації та способи їх застосування у спілкуванні з особами з ПМР. Г.1.3.4. Засоби вербального та невербального спілкування.</p>

Д. Визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту процесу подолання ПМР	<p>Д.1.3.1. Закономірності психофізичного онтогенезу; дизонтогенез осіб різних вікових категорій; закономірності та особливості розвитку всіх компонентів імпресивного, експресивного мовлення, його форм. Д.1.3.2. Анатомія та фізіологія периферійних та центральних органів мовлення та слуху. Д.1.3.3. Будова та функції нервової системи, причини та симптоми їх порушень, характеристика неврологічних синдромів. Д.1.3.4. Нейропсихологічна термінологія, зв'язок психічних процесів та функцій пізнавальної діяльності з відповідними відділами центральної та периферійної нервової системи. Д.1.3.5. Нейролінгвістична термінологія, зв'язок окремих мовних та мовленнєвих операцій з відповідними відділами центрального та периферійного відділів нервової системи. Д.1.3.6. Психолінгвістичні основи мовленнєвої діяльності: характеристика ланок сприймання (засвоєння) декодування інформації, її осмислення, програмування і реалізація мовленнєвих висловлювань. Д.1.3.7. Лінгвістична та комунікативна складові мовленнєвої діяльності. Д.1.3.8. Характеристика фонем і складів, лексем та морфем, словосполучень та речень, текстів з позицій форми, наявності змістового наповнення, системи зв'язків та функціонального призначення. Д.1.3.9. Зміст освітніх, логопедичних програм роботи з особами з ПМР. Д.1.3.10. Зміст і структура логопедичних занять, уроків, виховних заходів; взаємозв'язок цілей та основних структурних компонентів форм організації освітньо-корекційної (виховної) роботи. Д.1.3.11. Засоби (словесні, наочні, практичні, технічні, цифрові) для забезпечення логопедичного процесу.</p>
	<p>Д.2.3.1. Технології забезпечення логопедичного процесу. Д.2.3.2. Методики подолання порушень імпресивного, експресивного, усного, писемного мовлення та його окремих компонентів. Д.2.3.3. Методики нейропсихологічної корекції сенсомоторних, гностико-практичних, мнестичних та інтелектуальних функцій і процесів пізнавальної діяльності. Д.2.3.4. Психолінгвістичні технології подолання складних структурно-семантичних (алалії та афазії) порушень мовлення у дітей та дорослих. Д.2.3.5. Прийоми і методи забезпечення розвитку/формування/ виправлення/відновлення мовлення у осіб з ПМР. Д.2.3.6. Сучасні ІКТ забезпечення логопедичного процесу. Д.2.3.7. Основи спеціальної (лого-) педагогіки та психології.</p>
	<p>Д.3.3.1. Особливості реалізації індивідуальної, групової, підгрупової форм логопедичної роботи в закладах різного типу та установ, у тому числі закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Д.3.3.2. Мовленнєві, когнітивні, особистісні характеристики осіб з ПМР</p>
	<p>Д.4.3.1. Логопедичний інструментарій та умови його використання. Д.4.3.2. Санітарно-гігієнічні вимоги щодо догляду за логопедичним інструментарієм. Д.4.3.3. Методики проведення логопедичного масажу, формування артикуляційної моторики, постановки звуків мовлення, розвитку дрібної моторики пальців рук з використанням логопедичного інструментарію.</p>
	<p>Д.5.3.1. Методи організації дитячого колективу, специфіка роботи з різними віковими групами. Д.5.3.2. Індивідуальні особливості дітей із ПМР. Д.5.3.3. Загальні закономірності становлення та розвитку особистості в різні вікові періоди, міжособистісних стосунків та соціальної взаємодії.</p>
	<p>Д.6.3.1. Сучасні міждисциплінарні та мультидисциплінарні знання про розвиток, оцінювання, подолання порушень мовлення в осіб з ПМР.</p>
Е. Визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту терапії	<p>Е.1.3.1. Лінгвістична та комунікативна складові мовленнєвої діяльності. Е.1.3.2. Анатомія та фізіологія периферійних та центральних органів мовлення та слуху. Е.1.3.3. Фізіологічні якості голосу (інтенсивність, висота, діапазон, тембр), механізмів їх виникнення та порушення. Е.1.3.4. Будова та функції провідної та центральної ділянки нервової системи, причини та симптоми їх порушень, характеристика неврологічних синдромів. Е.1.3.5. Нейролінгвістична термінологія, зв'язок окремих мовних та</p>

<p>мови, мовлення, голосу, комунікації у осіб різного віку.</p>	<p>мовленнєвих операцій з Відповідними відділами центральної та периферійної нервової системи. Е.1.3.6. Типи комунікації та комунікативні технології. Е.1.3.7. Методи, прийоми терапії мови, мовлення, голосу, комунікації у осіб різного віку. Е.1.3.8. Взаємозв'язок цілей, структурні компоненти реабілітаційного маршруту. Е.1.3.9. Система кодування реабілітаційних втручань терапії мови і мовлення відповідно НК. Д.1.3.1. Закономірності психофізичного онтогенезу; дизонтогенез осіб різних вікових категорій; закономірності та особливості розвитку всіх компонентів імпресивного, експресивного мовлення, його форм.</p> <p>Е.2.3.1. Форми реалізації терапевтичних втручань при порушеннях мови, мовлення, голосу, комунікації, особливості їх застосування відповідно до визначених цілей, функціональних можливостей та індивідуальних потреб пацієнтів.</p> <p>Е.2.3.2. Прийоми і методи терапевтичних втручань, при порушеннях мови, мовлення, голосу, комунікації. Е.2.3.3. Методи оцінки досягнення планованих результатів терапевтичних втручань при порушеннях мови, мовлення, голосу, комунікації</p>
<p>Ж. Визначення і реалізація цілей, стратегій та змісту підтримки усіх аспектів комунікації в осіб з обмеженнями повсякденного функціонування або ризиком їх виникнення.</p>	<p>Ж.1.3.1. Типи, етіологія, нейрогенних, генетичних, органічних, вроджених, набутих та нейродегенеративних захворювань, при яких спостерігаються порушення мови, мовлення, комунікації. Ж.1.3.2. Розлади голосу травматичного, органічного, неврологічного, психогенного генезу. Ж.1.3.3. Методи та прийоми підтримки максимально можливого рівня усіх аспектів комунікації в осіб з обмеженнями повсякденного функціонування або ризиком їх виникнення. Ж.1.3.4. Засоби підтримуючої терапії</p>
<p>И. Взаємодія з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, ПО.</p>	<p>И.1.3.1. Науково-теоретичні та методичні основи супроводу осіб з ПМР. И.1.3.2. Розуміти сутність, принципи, методи, форми, моделі психолого-педагогічного супроводу в різних типах ЗО.</p> <p>И.2.3.1. Особливості соціальної адаптації осіб з ПМР. И.2.3.2. Мікросоціальні, сімейні фактори, що впливають на соціальну адаптацію особистості, в тому числі й осіб з ПМР. И.2.3.3. Стратегії та техніки спілкування.</p> <p>И.3.3.1. Засади професійного співробітництва. И.3.3.2. Засади інформаційної політики держави щодо підтримки осіб з ПМР. И.3.3.3. Норми ділового спілкування/ листування.</p>
<p>К. Взаємодіяти з пацієнтом, ПО, фахівцями команди реабілітаційного супроводу</p>	<p>К.1.3.1. Науково-теоретичні та методичні основи реабілітаційного супроводу осіб з ПММ; порушеннями голосу та/чи комунікації. К.1.3.2. Сутність, принципи, форми партнерської взаємодії. К.1.3.3. Правила і норми професійної етики. К.1.3.4. Особливості. соціальної адаптації осіб з ПММ; порушеннями голосу та/чи комунікації в сім'ї. К.1.3.5. Мікросоціальні, сімейні фактори, що впливають на соціальну адаптацію осіб з ПММ; порушеннями голосу та/чи комунікації.</p>

Л. Поширення знань про особливості розвитку мовлення; причини, передумови виникнення та прояви	Л.1.3.1. Сутність, форми, методи та засоби просвітницько-профілактичної діяльності. Л.1.3.2. Основи фахової риторики, професійного мовлення і деонтології. Л.1.3.3. Загальної та спеціальної психології, педагогіки.
М. Набуття нових, або удосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності та галузі знань.	<p>М.1.3.1. Сутність, зміст, методи та способи здійснення саморефлексії, самоаналізу власної професійної діяльності. М.1.3.2. Професійний стандарт та вимоги до професійної діяльності. М.1.3.3. Нормативно- правове забезпечення до підвищення кваліфікації вчителя-логопеда/логопеда. М.1.3.4. Принципи, функції, форми та методи самоосвіти. М.1.3.5. Основи самопрезентації, створення портфоліо</p> <p>М.2.3.1. Сучасні тенденції надання допомоги особам з ПММ; порушеннями голосу та/чи комунікації в Україні та за кордоном. М.2.3.2. Принципи функціонування інформаційного простору та орієнтування в ньому. М.2.3.3. Положення щодо дотримання авторського права. М.2.3.4. Способи, правила проведення досліджень та поширення професійної інформації</p> <p>М.3.3.1. Форми, методи і засоби презентації та поширення власного професійного досвіду. М.3.3.2. Методологія розроблення методичних і практичних матеріалів, професійного інструментарію. М.3.3.3. Принципи академічної доброчесності</p> <p>М.4.3.1. Форми, методи і засоби презентації у процесі впровадження кращих практик у власну діяльність та поширення власного професійного досвіду. М.4.3.2. Методологія розроблення методичних і дидактичних матеріалів, професійного інструментарію</p> <p>М.5.3.1. Методологія і критерії аналізу (самоаналізу) та оцінювання (самооцінювання) власної професійної діяльності.</p> <p>М.6.3.1. Особливості та методи реалізації професійного наставництва під час роботи з молодими фахівцями/здобувачами вищої освіти - практикантами.</p> <p>М.7.3.1. Способи отримання інформації про заходи професійного спрямування місцевого, регіонального, національного та інших рівнів; про грантову підтримку.</p> <p>М.8.3.1. Актуальні проблеми логопедії, терапії мови і мовлення, логопсихології; сучасні тенденції розвитку, реабілітології, спеціальної та/або інклюзивної освіти в Україні та світі. М.8.3.2. Основи менеджменту професійної діяльності. М.8.3.3. Основи проєктувальної діяльності в професійній діяльності</p>
Н. Використання ІКТ у професійній діяльності	<p>Н.1.3.1. Основи комп'ютерної грамотності. Н.1.3.2. Основи роботи з ПК та програмним забезпеченням у межах професійної діяльності. Н.1.3.3. Види та функціонал комп'ютерних мобільних та стаціонарних пристроїв, цифрових застосунків. Н.1.3.4. Основи роботи з онлайн ресурсами/платформами для роботи в дистанційному форматі.</p> <p>Н.2.3.1. Способи зберігання, передавання й захисту даних, інформації та цифрового контенту. Н.2.3.2. Способи пошуку, критичного оцінювання та перевірки даних, інформації та цифрового контенту.</p>

Додаток Б
Анкета для науково-педагогічних працівників

1. З якими курсами (роками навчання) Ви працюєте?

1, бакалаври	2, бакалаври	3, бакалаври	4, бакалаври	5, магістри
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Чи проходили Ви спеціальну підготовку/підвищення кваліфікації з питань професійної етики, деонтології ?

- Так;
- Ні;

3. Чи інтегруєте Ви питання етики та деонтології в зміст дисципліни?

- Так;
- Ні;

4. Чи відчуваєте Ви потребу в додаткових заходах (тренінгах, семінарах) для студентів, присвячених етичним аспектам професійної діяльності логопеда?

- Так;
- Ні;

5. Чи обговорюєте Ви зі студентами складні морально-правові ситуації у роботі вчителя-логопеда (наприклад, взаємодія з батьками, етичні дилеми)?

- Так;
- Ні;

6. Чи достатньо, на Вашу думку, можливостей у межах навчальної дисципліни для обговорення етично-правових, професійних питань?

- Так;
- Ні;

7. Орієнтовно яку частину навчального часу Ви приділяєте питанням професійної етики та деонтології?

до 10%	10-25%	25-50%	більше 50%	не приділяю
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Як, на Вашу думку, студенти засвоюють норми професійної поведінки під час навчання?

- через зміст дисциплін;
- через поведінку викладачів;
- під час педагогічної практики;
- у спілкуванні з одногрупниками;
- інше (вказіть)

9. Наскільки, на Вашу думку, особистий приклад викладача впливає на формування професійної позиції студентів? (шкала 1–5)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Додаток В

Супровід та допоміжні матеріали до діагностичних завдань

Візуалізація до завдання «Регулятор емоцій»



Перелік чинників до завдання «Професійна дилема»

1. Занадто велике навантаження та брак часу на відпочинок.
2. Емоційна втома від постійного спілкування з людьми.
3. Велика кількість паперової роботи та звітності.
4. Страх професійних помилок і відповідальності за їх наслідки.
5. Складнощі у взаємодії з колегами або керівництвом.
6. Відсутність підтримки та наставництва на початку роботи.
7. Відчуття професійної невпевненості.
8. Нестача ресурсів та матеріалів для ефективної роботи.
9. Високий рівень відповідальності за результати професійної діяльності.
10. Наявність альтернативних професій, що здаються більш перспективними або привабливими.
11. Необхідність постійного професійного самовдосконалення та навчання.

Візуалізація до завдання «Гаманець моральності»





Завдання «Деонтологічна вікторина»

Інструкція: пропоную поринути в атмосферу знайомої гри «Мільйонер», тільки, на відміну від традиційного формату, усі запитання будуть деонтологічно спрямованими.

Питання 1. Яка професія першою отримала відносно систематизований етичний кодекс?

- | | |
|------------|-----------------|
| А. Вчитель | В. Лікар |
| Б. Юрист | Г. Воєначальник |

Питання 2. Термін «деонтологія» найчастіше пов'язують із поняттям:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| А. Компетентність | В. Творчість |
| Б. Обов'язок | Г. Відповідальність |

Питання 3. Розділом якої науки є деонтологія?

- | | |
|---------------|---------------|
| А. Педагогіки | В. Етики |
| Б. Психології | Г. Соціології |

Питання 4. Що регулює деонтологія?

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| А. Розвиток людини | В. Професійні методи |
| Б. Професійну поведінку | Г. Професійні спільноти |

Питання 5. Що є важливішим для деонтологічно зрілого фахівця?

- | | |
|----------------|---------------------------|
| А. Бути правим | В. Усвідомлювати наслідки |
| Б. Бути добрим | Г. Подобатись усім |

Питання 6. Який термін використовується для опису ситуації, коли два моральні принципи суперечать один одному і жодне рішення не є абсолютно правильним?

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| А. Педагогічний конфлікт | В. Етична дилема |
| Б. Професійна помилка | Г. Кризова ситуація |

Питання 7. Яка риса найкраще захищає фахівця від професійної деформації?

- | | |
|-----------------|-------------------|
| А. Вимогливість | В. Пунктуальність |
| Б. Рефлексія | Г. Наполегливість |

Питання 8. Яка категорія в деонтології виступає внутрішнім механізмом контролю поведінки?

- | | |
|--------------|--------------|
| А. Репутація | В. Авторитет |
| Б. Совість | Г. Мотивація |

Питання 9. Яка категорія вважається зовнішнім проявом деонтологічної культури?

- | | |
|----------------|---------------|
| А. Переконання | В. Світогляд |
| Б. Поведінка | Г. Самооцінка |

Питання 10. Що в деонтології означає поняття «належне»?

- А. Те, що відповідає моральному обов'язку
- В. Те, що підтримується більшістю
- Б. Те, що приносить користь
- Г. Те, що приносить прибуток

Питання 11. Яке з тверджень найбільше відповідає деонтологічному підходу?

- А. Головне – позитивний результат
- В. Існують моральні норми, яких слід дотримуватися незалежно від наслідків
- Б. Мета виправдовує засоби
- Г. Правильність рішення визначає більшість

QR-посилання



Посилання на онлайн-вікторину



Посилання до завдання «Детектор брехні»

Візуалізація до завдання «Квітка моральності»



Додаток Г

Ілюстративні матеріали та доповнення до завдань, заходів, реалізованих
на формувальному етапі експерименту

Коуч-сесія «Майбутнє професії» в умовах онлайн-формату



Посилання на матеріали коуч-сесії

В межах дослідження передбачено можливість проходження завдань в онлайн-форматі, враховуючи особливості організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Процедура виконання: експериментатор пропонує здобувачам взяти участь у виконанні завдання та надсилає електронний лист-запрошення для заповнення. Враховуючи обмежені можливості сервісу Google Forms деякі елементи шаблону були видозмінені, а також було збільшено кількість інструкцій.

Зразок інструкції до виконання: *Друзі, перед вами не просто картинка – це мініатюрне дзеркало вашого професійного шляху, де: **дівчинка** – це ви, ваші відчуття та переконання; **чоловічок з медаллю** – це ваші мрії, професійні прагнення. **Монстрик** уособлює те, що «з'їдає» вашу мрію, спричиняє труднощі у її досягненні, становить перешкоду у досягненні бажаного результату. **Рятівник мрії** уособлює те, що вас підтримує, що допомагає здолати усі перешкоди, формує внутрішню силу йти далі.*


Ваше завдання – подумати про ці образи й написати власну відповідь у відповідну комірку. Не обов'язково бути глибоко-філософським – будьте щирими.

Коуч-сесія «Еталонний вчитель-логопед»



Посилання на матеріали коуч-сесії

1. Заповни компоненти образу вчителя-логопеда, який для тебе є взірцем досконалості.

<p><i>Загальнолюдські якості:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>	<p>Зразковий вчитель- логопед</p> 	<p><i>Професійні знання, вміння</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>
<p><i>Характер, емоційний стан:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>		<p><i>Поведінка:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>
<p><i>Життєві цінності та переконання:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>		<p><i>Мовлення, стиль спілкування:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>
<p><i>Зовнішній вигляд:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>		<p><i>Професійні прагнення:</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 2. ...</p> <p><input type="checkbox"/> 3. ...</p>

2. Постав знак «✓» в тих компонентах, які притаманні Вам зараз.

3. Решту розподіліть за двома групами:



Цілі для подальшого вдосконалення:

При виконанні завдання в онлайн-форматі передбачалось розміщення посилання на документ, який розроблений на платформі Canva, самостійне заповнення шаблону здобувачами та надсилання зворотної відповіді, за бажанням здобувачів – обговорення результатів у форматі відео-конференції Google Meet або Zoom.

Міні-тренінг «Моральний вимір професії вчителя-логопеда»

1. Вітання, оголошення правил групи.

Вітаю усіх на нашому заході. У цей чудовий день я пропоную нам з вами поринути у атмосферу тренінгу. А для того щоб він пройшов ефективно, щоб кожен провів цей час комфортно та з максимальною користю пропоную ввести кілька правил роботи в нашій групі:

1. Дати можливість учасникам завершити свою думку, перш ніж перейти до вашої, дотримуватись правила «піднятої руки».

2. Сприймати усіх з повагою, без оцінювання.

3. Зберігати конфіденційність інформації, яка була почута від інших учасників тренінгу.

4. Говорити від себе, щиро та відкрито.

5. Використовувати гумор без приниження, якщо це доречно у ситуації.

Чи всі згодні з правилами групи? Пропоную затвердити шляхом голосування. Затвердження наших правил – це приклад того, як у професії ми формуємо етику взаємодії, як ми домовляємось, як ставимось один до одного, як

обираємо довіру замість сорому, повагу замість оцінки. Сподіваюсь, що ми з вами будемо дотримуватися цих правил та чудово проведемо даний захід. Настав час нам з вами більше дізнатись один про одного.

2. Гра на знайомство «Етичне дзеркало». Враховуючи, що усі ми з Вами є представниками однієї професії, то пропоную для знайомства взяти один із головних її атрибутів. Чи здогадались ви про який предмет йде мова? Так, це логопедичне дзеркало. Але в нас воно не звичайне, якщо взяти його в руки, то воно одразу відобразить вашу етичну рису. Для цього потрібно взяти дзеркало в руки, голосно сказати своєї ім'я, дивячись в нього, і одразу ж назвати ту рису, яка спаде на думку. Спробуємо? Розпочнімо з ведучого.

Чудово, чарівне дзеркало показало, що сьогодні на заході зібрались найетичніші представники професії. Було дуже цікаво дізнатись про вашу головну моральну якість. Як Ви зрозуміли, сьогодні ми ще більше поринимо в моральний аспект професії вчителя-логопеда. Тема нашого тренінга звучить як «Моральний вимір професії вчителя-логопеда». На ньому ми покажемо спектр морально-етичних якостей, необхідних для професійної діяльності; навчимося бачити моральне підґрунтя у кожній професійній дії; вдосконаliamo свої загальнолюдські та професійні якості.

3. Вправа для моделювання очікування від даного заходу «Театральні квитки». Де ми найчастіше з вами можемо спостерігати моральний висновок з різноманітних історій? Звичайно в кіно чи театрі. Уявімо, що ми стали театральними критиками і завітали на прем'єру (прем'єрою буде наш тренінг). Перед вами лежать театральні квитки. Але вони не звичайні, окрім дати і місця в них вказано «очікувані результати». Прошу заповнити ці рядки та віднести їх до контролю. Час виконання – 4 хв. Я сподіваюсь, що усі наші очікування справдяться.

4. Виклад теоретичного матеріалу. Успішність професійної діяльності вчителя-логопеда, як і інших педагогічних працівників, зумовлюється не лише рівнем кваліфікації. На перший план виступають їх людські, особистісні, морально-етичні риси, які безпосередньо впливають на ефективність взаємодії в

освітньому процесі, рівень довіри до фахівця, його здатність створювати позитивну, доброзичливу атмосферу, у якій кожен учасник освітнього процесу відчуває комфорт і внутрішню мотивацію до навчання та розвитку. Сукупність моральних принципів і етичних норм, що регламентують професійну поведінку та діяльність вчителя-логопеда, узагальнюється поняттям «деонтологія». Проте недостатньо лише знати та формально дотримуватись деонтологічних норм, принципів, важливо, щоб вони інтегрувалися у внутрішній світ і стали невід'ємною частиною професійної особистості педагога. Тоді мова йде про «деонтологічну ідентичність фахівця», тобто системну концепцію, яка «об'єднує елементи морально-етичної самосвідомості педагога та його професійну самоідентифікацію».

5. Творче завдання «Професійна місія вчителя-логопеда»

Ми з вами дійшли висновку, що дотримання вчителем-логопедом морально-етичних норм і правил є не додатковим, а базовим складником його професійної компетентності. Моральні принципи у професійній діяльності вчителя-логопеда можна розглядати як квітку, яка потребує ґрунту (ціннісних основ), води (постійної підтримки та саморозвитку) і світла (натхнення, професійних орієнтирів). Пропоную нам з Вами виростити таку квітку із маленької насінини, вона – це всі цінності, які лежать в основі морально-етичної діяльності вчителя-логопеда. Зазначте, які вони для Вас. Щоб наша насінинка проросла потрібне сонечко, воно перед вами. Сонце представляє собою усі сприятливі зовнішні умови та чинники, які допоможуть нашій квітці вирости. Окрім сонечка, квітка потребує води. Ця крапелька, яку ви бачите, уособлює ваші внутрішні чинники, якості, риси. Таким чином ми з вами не лише визначили цінності, а й зрозуміли механізм та чинники, які впливають на їх формування.

6. Завершення. Вправа «Оплески». Рефлексія. Ми добре попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, в ході якої оплески спочатку звучать тихенько, а потім стають все сильніше і сильніше. Я починаю тихенько плескати в долоні, дивлячись і поступово підходячи до одного з учасників. Потім

цей учасник вибирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій вибирає четвертого і так останньому учаснику аплодує вже вся група.

Розроблений формат адаптовано під умови дистанційного проведення із використанням платформи відео-конференції Zoom. Структура залишається незмінною, супровідний матеріал видозмінено до умов цифрового середовища.

Запрошення на тренінг



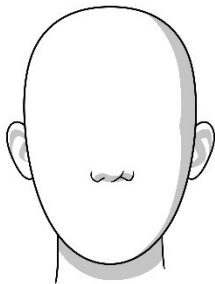
Фрагмент змісту лекції «Сучасний логопед та незмінна класика»

З давніх часів педагогів сприймали як «втілення ідеалу», вимоги до його особистісних і професійних рис завжди були високими. Сьогодні, в час стрімких та динамічних змін, відбулась переорієнтація людських цінностей, переконань, відхід від традиційних уявлень. Образ педагога, який раніше ґрунтувався на повній самовідданості, альтруїзмі, скромності, повної підпорядкованості, сьогодні має новий сенс. Сучасний педагогічний працівник, в тому числі й вчитель-логопед – це, перш за все, людина, яка водночас є професіоналом та особистістю, він активний учасник змін, посередник між дитиною і системою освіти, який в той же час має свій стиль життя і право бути собою. В даному контексті про автономію вчителя, що позитивно впливатиме на його емоційний баланс, сприятиме усвідомленій етиці вибору, можливості проявляти професійну гнучкість, бути прикладом не «ідеальної безпомилковості», а етичної зрілості та людської гідності. У цьому контексті постає дискусійне питання, яке ми винесемо на обговорення сьогодні: чи повинен сучасний вчитель-логопед продовжувати традиційні моральні засади педагогіки, чи він повинен прокладати власний шлях, переосмислюючи морально-етичні орієнтири відповідно до вимог часу?

Планер «Етичне майбутнє»

На якій ти стадії в професії?

Розмісти себе на відповідній сходинці та обов'язково вкажи дату, адже попереду чекають нові вершини



Намалюй своє обличчя, коли ти працюєш

Які емоції в тебе викликає твоя професійна діяльність, спробуй передати це на малюнку.



Спробуй провести невеликий експеримент та прослідкувати за своїм емоційним станом протягом 10 днів.

В цьому тобі допоможе наш ланцюжок настрою, просто відмічай свій стан наприкінці робочого дня, використовуючи індикатори.

Індикатори настрою



Чудовий, натхненний



Гарний, позитивний, добрий



Нейтральний, спокійний



Негативний, розлючений

День	День	День	День	День	День	День	День	День	День
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Спробуй провести невеликий експеримент та прослідкувати за своїм емоційним станом

Додаток Д

Приклади казок здобувачів до завдання «Стежками професії»

Вероніка В., бакалавр. Події цієї казки розгортаються у чарівному світі «Пізнання». Мешканці цього світу завжди допомагали один одному знайти правильний шлях і подолати труднощі. Одним із чарівників була добра й наполеглива логопедина, яка мріяла навчити всіх дітей красиво говорити та впевнено висловлювати свої думки. Вона жила серед людей, які підтримували її, але інколи не розуміли складності її роботи. У цьому оточенні вона відчувала і натхнення, і відповідальність. Одного дня вона помітила, що багато дітей не можуть правильно говорити, соромляться і уникають спілкування. Це стало її головною проблемою і водночас метою – допомогти їм подолати ці труднощі. Вона вирушила у подорож разом зі своїми колегами: знаннями, терпінням, любов'ю до дітей та підтримкою колег. На її шляху виникали труднощі: втома, сумніви у власних силах, складні випадки та нерозуміння з боку деяких дорослих. Проте вона не зупинялася, знаходила нові підходи, вчилася і розвивалася. З часом діти почали впевненіше говорити, посміхатися і радіти своїм успіхам. Під кінець цієї подорожі логопедина стала не лише кращим спеціалістом, а й сильнішою особистістю. Вона зрозуміла, що її робота – це не лише про звуки, а про допомогу людям відчутти себе впевненими і щасливими.

Діана К., бакалавр. Події даної казки розгортаються у чарівному світі «Пізнання». Мешканці цього світу прагнуть допомогти усім, хто цього потребує у найрізноманітніший спосіб, будь то лікарське зілля чи чарівне слово, але жоден не залишиться сам. Однією із чарівниць була Ді, яка була чуйною, уважною та доброю, вона вміла слухати та допомагати, коли потрібно. Ді оточували мудрі люди, що показували їй більше знань, книги, в яких вона дізнавалась нового. Вона відчувала невпевненість у власних силах, але водночас мала щире бажання навчитися допомагати іншим. Вона вирішила не марнувати час і вирушила з друзями та мудрими людьми у подорож. На своєму шляху вона зустріла труднощі, які переслідували її, от як сумніви у власних силах, страх зробити помилку та складні завдання, іноді шлях здавався непростим, але бажання

допомагати людям було сильнішим. Врешті-решт ця подорож змінила Ді, бо вона стала впевненішою, мудрішою і зрозуміла, що справжня сила полягає не лише у знаннях, а й у доброму серці та розумінні.

Додаток Е

Розрахуємо t-критерій Стьюдента на початку експерименту, щоб довести, що ЕГ і КГ були статистично однорідними до впровадження моделі.

В обох групах (КГ, ЕГ) по 56 осіб, отже $n_1 = n_2 = 56$

Рівень значущості – 0,05

В якості числових оцінок рівня виберемо наступні: високий – 3 бали; середній – 2 бали; низький – 1 бал.

Критерій «Особистісна професійна ідентичність»

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на початок експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	7	7
Середній	2 б.	25	26
Низький	1 б.	24	23

1. Знаходимо вибірккові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{7 \cdot 3 + 25 \cdot 2 + 24 \cdot 1}{56} = \frac{95}{56} = 1,696$$

$$\bar{y} = \frac{7 \cdot 3 + 26 \cdot 2 + 23 \cdot 1}{56} = \frac{96}{56} = 1,714$$

2. Знаходимо вибірккові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 * k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-1,696)^2 * 7 + (2-1,696)^2 * 25 + (1-1,696)^2 * 24}{56-1};$$

$$D_x = \frac{11,903 + 2,310 + 11,626}{55} = \frac{25,839}{55} \approx 0,4698$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 * p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,714)^2 * 7 + (2-1,714)^2 * 26 + (1-1,714)^2 * 23}{56-1};$$

$$D_y = \frac{11,577 + 2,127 + 11,725}{55} = \frac{25,429}{55} \approx 0,462$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,696 - 1,714|}{\sqrt{56 * 0,4698 + 56 * 0,462}} \cdot \sqrt{\frac{56 * 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,018}{\sqrt{26,3088 + 25,872}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,018}{7,224} \cdot \sqrt{3080} = 0,0025 \cdot 55,498$$

$$\approx 0,14$$

Результати обчислення t-критерію Стьюдента показали відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на початку дослідження, отже групи були однорідними та мали приблизно однаковий рівень сформованості досліджуваного показника.

Обчислимо результати наприкінці експерименту:

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на кінець експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	13	8
Середній	2 б.	33	28
Низький	1 б.	10	20

1. Знаходимо вибірові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{13*3+33*2+10*1}{56} = \frac{115}{56} \approx 2,054$$

$$\bar{y} = \frac{8*3+28*2+20*1}{56} = \frac{100}{56} \approx 1,786$$

2. Знаходимо вибірові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 * k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-2,054)^2*13+(2-2,054)^2*33+(1-2,054)^2*10}{56-1};$$

$$D_x = \frac{11,634+0,0962+11,109}{55} = \frac{22,839}{55} \approx 0,415$$

$$D_y = \frac{\sum(y_i - \bar{y})^2 * p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,786)^2*8+(2-1,786)^2*28+(1-1,786)^2*20}{56-1};$$

$$D_y = \frac{11,79+1,282+12,356}{55} = \frac{25,428}{55} = 0,462$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|2,054 - 1,786|}{\sqrt{56 * 0,415 + 56 * 0,462}} \cdot \sqrt{\frac{56 * 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,268}{\sqrt{23,24 + 25,872}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,268}{7,008} \cdot \sqrt{3080} = 0,038 \cdot 55,498 = 2,1$$

$$t_{\text{кр}} = 1,98$$

$$t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$$

На початку дослідження групи були приблизно однаковими. Після впровадження моделі в експериментальній групі показники стали суттєво вищими, ніж у контрольній. Перевірка за t-критерієм Стьюдента показала, що ці зміни не є випадковими, а пов'язані з ефективністю впровадженної методики із дидактичною моделлю.

Критерій «Професійно-педагогічна ідентичність»

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на початок експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	6	6
Середній	2 б.	22	23
Низький	1 б.	28	27

1. Знаходимо вибіркові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{6*3+22*2+28*1}{56} = \frac{90}{56} = 1,607$$

$$\bar{y} = \frac{6*3+23*2+27*1}{56} = \frac{91}{56} = 1,625$$

2. Знаходимо вибіркові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 * k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-1,607)^2 \cdot 6 + (2-1,607)^2 \cdot 22 + (1-1,607)^2 \cdot 28}{56-1} = \frac{25,357}{55} \approx 0,461$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,625)^2 \cdot 6 + (2-1,625)^2 \cdot 23 + (1-1,625)^2 \cdot 27}{56-1} = \frac{25,125}{55} \approx 0,457 ;$$

3. Виразуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,607 - 1,625|}{\sqrt{56 \cdot 0,461 + 56 \cdot 0,457}} \cdot \sqrt{\frac{56 \cdot 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,018}{\sqrt{25,816 + 25,592}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,018}{7,17} \cdot \sqrt{3080} = 0,0025 \cdot 55,498$$

$$\approx 0,14$$

$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$, отже статистично значущих відмінностей немає, групи однорідні на початку експерименту.

Обчислимо результати наприкінці експерименту:

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на кінець експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	13	8
Середній	2 б.	29	23
Низький	1 б.	14	25

1. Знаходимо вибірові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{13 \cdot 3 + 29 \cdot 2 + 14 \cdot 1}{56} = \frac{111}{56} \approx 1,982$$

$$\bar{y} = \frac{8 \cdot 3 + 23 \cdot 2 + 25 \cdot 1}{56} = \frac{95}{56} \approx 1,696$$

2. Знаходимо вибірові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-1,982)^2 \cdot 13 + (2-1,982)^2 \cdot 29 + (1-1,982)^2 \cdot 14}{56-1} = \frac{26,982}{55} \approx 0,491$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,696)^2 * 8 + (2-1,696)^2 * 23 + (1-1,696)^2 * 25}{56-1} = \frac{27,839}{55} \approx 0,506$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,982 - 1,696|}{\sqrt{56 * 0,491 + 56 * 0,506}} \cdot \sqrt{\frac{56 * 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,286}{\sqrt{27,496 + 28,336}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,286}{7,472} \cdot \sqrt{3080} = 0,038 \cdot 55,498$$

$$= 2,1$$

$t_{\text{кр}} = 1,98$; $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$, отже ЕГ має достовірно вищий показник

Критерій «Професійна деонтологічна ідентичність»

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на початок експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	5	5
Середній	2 б.	23	25
Низький	1 б.	28	26

1. Знаходимо вибірові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{5*3+23*2+28*1}{56} = \frac{89}{56} = 1,589$$

$$\bar{y} = \frac{5*3+25*2+26*1}{56} = \frac{91}{56} = 1,625$$

2. Знаходимо вибірові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 * k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-1,589)^2 * 5 + (2-1,589)^2 * 23 + (1-1,589)^2 * 28}{56-1} = \frac{23,553}{55} \approx 0,428$$

$$D_y = \frac{\sum(y_i - \bar{y})^2 * p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,625)^2 * 5 + (2-1,625)^2 * 25 + (1-1,625)^2 * 26}{56-1} = \frac{23,125}{55} \approx 0,42;$$

3. Виразуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,589 - 1,625|}{\sqrt{56 * 0,428 + 56 * 0,420}} \cdot \sqrt{\frac{56 * 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,036}{\sqrt{23,968 + 23,52}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,036}{6,89} \cdot \sqrt{3080} = 0,005 \cdot 55,498$$

$$\approx 0,277$$

$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$, отже статистично значущих відмінностей немає, групи однорідні на початку експерименту.

Обчислимо результати наприкінці експерименту:

Рівні	Бали	Кількість осіб за рівнями на кінець експерименту	
		ЕГ (k_i)	КГ (p_i)
Високий	3 б.	12	6
Середній	2 б.	31	25
Низький	1 б.	13	25

1. Знаходимо вибірові \bar{x} та \bar{y} в ЕГ та КГ:

$$\bar{x} = \frac{12*3+31*2+13*1}{56} = \frac{111}{56} \approx 1,982$$

$$\bar{y} = \frac{6*3+25*2+25*1}{56} = \frac{93}{56} \approx 1,661$$

2. Знаходимо вибірові дисперсії D_x та D_y експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 * k}{n_1 - 1}$$

$$D_x = \frac{(3-1,982)^2*12+(2-1,982)^2*31+(1-1,982)^2*13}{56-1} = \frac{24,982}{55} \approx 0,454$$

$$D_y = \frac{\sum(y_i - \bar{y})^2 * p_i}{n_2 - 1}$$

$$D_y = \frac{(3-1,661)^2*6+(2-1,661)^2*25+(1-1,661)^2*25}{56-1} = \frac{24,554}{55} \approx 0,446$$

3. Виразуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,982 - 1,661|}{\sqrt{56 * 0,454 + 56 * 0,446}} \cdot \sqrt{\frac{56 * 56}{56 + 56} \cdot (56 + 56 - 2)}$$

$$t_{\text{емп}} = \frac{0,321}{\sqrt{25,424 + 24,976}} \cdot \sqrt{\frac{3136}{112} \cdot 110} = \frac{0,321}{7,099} \cdot \sqrt{3080} = 0,045 \cdot 55,498$$

$$= 2,497$$

$t_{\text{кр}} = 1,98$; $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$, отже ЕГ має достовірно вищий показник.

У процесі обчислень використовувалося округлення проміжних значень до кількох знаків після коми, що не вплинуло на підсумковий результат та статистичну значущість отриманих відмінностей.

Додаток Ж

Список публікацій здобувача

Карпенко К. М. Роль деонтологічної ідентичності в структурі професійної компетентності вчителя-логопеда. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 15 грудня 2023 р. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків: ХГПА, 2023. С.131–134

Карпенко К. М. Логопедична практика як простір формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи (до 10-річчя комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради)*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 29 жовтня 2025 р./за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 235–237.

Карпенко К. М. Морально-етичні цінності як основа професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи*: збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Запоріжжя, 23 квіт. 2026 р. / ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя: ЗНУ, 2026. С. 68–69. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/31291/1/0065840.pdf>.

Карпенко К. М. Формування професійно-педагогічної ідентичності вчителя-логопеда в умовах цифровізації освіти. *Могиланські читання – 2024 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти. Психологічні аспекти розвитку особистості в сучасних реаліях*: тези XXVII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Миколаїв, 6–10 листоп. 2024 р. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. С. 87–90

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Кейс-технології як засіб формування деонтологічної культури асистента вчителя інклюзивного класу: монографія. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2023. 175 с.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Викладання курсу «Сучасні підходи до викладання спеціальної педагогіки у ЗВО»: метод. вказівки для спец. А6 Спец. освіта. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. 44 с.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. До питання діагностики сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. Випуск 10. Розділ 2. Спеціальна та інклюзивна освіта, 2025. С. 112–116.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Компетентнісно-орієнтована підготовка вчителів-логопедів як фактор підвищення конкурентоспроможності фахової вищої освіти. *Педагогічний менеджмент у закладі освіти як інструмент підвищення ефективності та якості освітнього процесу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 14 травня 2025 р.* / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ХГПА, 2025. С. 375–378.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Освітня цифрова трансформація: реалії впровадження цифрових технологій у професійній підготовці вчителів-логопедів. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 26–27 жовтня 2023 р.* / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2023. С. 329–332.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна ідентичність у контексті становлення особистості вчителя-логопеда. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи: тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 18–19 квітня 2024 р.* / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В, 2024. С. 201–204.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна ідентичність фахівців як фактор успішної реалізації інклюзивної освіти. *Бізнес-моделі для сталого розвитку: виклики та цифрова трансформація: тези доповідей Міжнар. наук.-*

практ. конф., м. Харків, 15-16 лютого 2024 р. Харків. ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2024. С. 381–384

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 70. Том 1, 2024. С. 58–62.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Формування морально-етичних орієнтирів у майбутніх вчителів-логопедів в умовах дистанційного навчання. *Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії: матеріали Усеукр. наук.-практ.конф. зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, м. Харків, 28 квітня 2025 р.* / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків: ХГПА, 2025. С. 252–257.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Шляхи підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвиткового інклюзивного простору. *Cross-cultural studies in higher school pedagogy: international collective monograph* / edited by Н. F. Ponomarova, А. А. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other. Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Publishing house OKTANPRINT s.r.o., 2023. pp. 815–838.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 91. Том 2. С. 271–275.

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Цифрова компетентність вчителя-логопеда як показник професійної ідентичності у сучасних освітніх викликах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2025. Випуск 49. С. 136–143. URL: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.21>

Савінова Н. В., Карпенко К. М. Шляхи формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів. *Інноваційна педагогіка*, 2026. Т. 1, № 95. С. 148–153. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2026/95/part_1/28.pdf