

Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації
Харківський педагогічний фаховий коледж
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

М. О. АНДРЕЄВА

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ
ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

Матеріали узагальненого педагогічного досвіду



**Харків
2023**

УДК 378.016:811.161.2]:808.5:005.336.2(076)

А 203

Автор:

Марія АНДРЕЄВА кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Рецензенти:

Дмитренко К. А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Шароватова О. П., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України

А 30 Андрєєва М.О.

Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти / М.О.Андрєєва. – Харків, 2023. – 203с.

УДК 378.016:811.161.2]:808.5:005.336.2(076)

Матеріали узагальненого педагогічного досвіду викладача основ соціалізації особистості Андрєєвої М. О. висвітлюють шляхи розвитку соціальної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти з особливими освітніми потребами. У роботі конкретизується зміст дефініцій «компетентність» «соціальна компетентність компетентність», розглядаються питання розвитку соціальної компетентності у студентів з особливими освітніми потребами, аналізуються система розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами, що реалізується через низку компонентів, реалізація яких забезпечує спрямування внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості для досягнення соціально значущих цілей у різних соціальних ситуаціях з чітким усвідомленням студентом власної ролі в цьому процесі.

Представлені матеріали можуть бути використані викладачами закладів фахової передвищої освіти для збагачення власного педагогічного досвіду.

Затверджено на науково-методичній раді Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Протокол № 1 від 11 січня 2023 року)

ЗМІСТ

ІНФОРМАЦІЙНА КАРТКА ДОСВІДУ.....	6
ПЛАН ВИВЧЕННЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ	7
ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ ПРО ВИКЛАДАЧА	10
ПРЕДСТАВЛЕННЯ ДОСВІДУ.....	11
ПЕРЕДМОВА.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	22
1.1. Соціальна компетентність особистості як соціально-педагогічна проблема	22
1.2. Специфіка розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти із особливими освітніми потребами	53
1.3. Методики визначення стану розвитку соціальної компетентності у здобувачів освіти із особливими потребами	80
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	87
2.1. Теоретичне обґрунтування системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти	87
2.2. Особливості реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти	122
ПІСЛЯМОВА.....	143
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	145

ДОДАТКИ.....	164
Додаток А. Опитувальний лист (для батьків студентів з особливими потребами).....	164
Додаток Б. Опитувальний лист (для викладачів закладів фахової перед вищої освіти і кураторів академічних груп)	166
Додаток В. Форми та методи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами	168
Додаток Г. Програма розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової перед вищої освіти.....	177
Додаток Д Індивідуальний журнал розвитку соціальної компетентності студента з особливими освітніми потребами	192
Додаток Є Здобутки викладача в освітній діяльності.....	195

ІНФОРМАЦІЙНА КАРТКА ДОСВІДУ

НАЗВА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

АВТОР: Андреева М. О., завідувач аспірантури, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

ТЕМА ДОСВІДУ: «Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти»

АНОТАЦІЯ ДОСВІДУ: Матеріали узагальненого педагогічного досвіду викладача соціальної роботи Андреевої М. О. висвітлюють шляхи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти.

Набуті знання і навички автора найбільш яскраво були впроваджені при підготовці і проведенні занять, позааудиторних заходів (та методичних круглих столів, практичних конференцій на різні теми з метою формування соціальної компетентності. Досвід містить приклади реалізації такого підходу у вигляді добірки відповідних навчально-методичних матеріалів. Визначено доцільність та ефективність використання розроблених матеріалів у освітньому процесі.

ФОРМА УЗАГАЛЬНЕННЯ: опис досвіду, практично-методичні додатки.

КИМ ВИВЧАВСЯ: Навчально-методичною радою Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

МІСЦЕ ЗНАХОДЖЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДОСВІДУ: Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, пров. Руставелі, 7, 61001).

**ПЛАН ВИВЧЕННЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ**

викладача Основ соціалізації особистості

Андреєвої Марії Олександрівни,

кандидата педагогічних наук, доцента

у 2017 – 2023 н.р.

Тема досвіду:

Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими освітніми
потребами у закладі фахової передвищої освіти

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання	Відповідальний
1	2	3	4
I. Підготовчий етап			
1.	Визначення теми і мети досвіду	жовтень 2017 р.	Експертна група
2.	Аналіз наукової та навчально-методичної літератури, фахових періодичних видань з теми досвіду	грудень 2017 р. – жовтень 2018 р.	Андреєва М.О.
3.	Визначення змісту матеріалів педагогічного досвіду	листопад 2017 р.	Андреєва М.О.
4.	Підготовка статей та тез доповідей для участі у науково-практичних конференціях викладачів закладів вищої освіти	протягом 2017 – 2023 рр.	Андреєва М.О.
5.	Відвідування та аналіз занять і позааудиторних заходів викладача	березень 2017 р. – листопад 2023 р.	Творча група викладачів
II. Етап вивчення досвіду			
1.	Проведення індивідуальної	протягом	Расказова О.І.,

	консультації з метою надання методичної допомоги	2018/2019 рр.	Дмитренко К.А.
2.	Аналіз комплексу методичного забезпечення дисципліни «Основи соціалізації особистості»	2018 р.	Викладачі кафедри
3.	Відвідування та аналіз практичних занять і позааудиторних заходів	протягом року	Члени Навчально-методичної ради
4.	Ознайомлення з особливостями планування, змісту, форм і методів використання тематичних заходів у контексті професійної підготовки, що проводилась під керівництвом викладача	протягом року	Члени Навчально-методичної ради
5.	Аналіз методичних матеріалів, доповідей на науково-практичних та методичних семінарах і конференціях, наукових статей підготовлених з теми досвіду	жовтень-грудень 2021 р.	Члени Навчально-методичної ради
6.	Підготовка доповідей та участь у науково-практичних конференціях	протягом 2019/2020 н. р.	Андреева М.О.
7.	Проведення індивідуальної роботи з викладачем з метою систематизації та аналізу накопиченого матеріалу й подальшого коригування роботи	травень 2019 р.	Викладачі кафедри
III. Етап узагальнення та систематизації досвіду			
1.	Подальше спостереження та аналіз занять і позааудиторних заходів	протягом 2021-2022 р.	Члени Навчально-методичної ради

	викладача		
2.	Систематизація та класифікація матеріалів, зібраних з метою складання опису досвіду	жовтень 2021р.	Андреєва М.О.Навчально-методичний відділ
3.	Складання опису досвіду	жовтень 2021р.	Андреєва М.О.
4.	Підвищення кваліфікації	2019-2023 р.	Андреєва М.О.
5.	Розгляд узагальнених матеріалів на засіданні кафедри соціальної роботи	Грудень 2022 р	Андреєва М.О., викладачі кафедри
6.	Оформлення матеріалів вивченого та узагальненого педагогічного досвіду	2022-2023 р.	Андреєва М.О.
7.	Обговорення узагальнених матеріалів на засіданні науково-методичної ради Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради	2023 р.	Харківська А.А., голова науково-методичної ради Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
8.	Представлення матеріалів узагальненого педагогічного досвіду Андреєвої М. О.на розгляд атестаційної комісії	березень 2023 р.	Андреєва М.О.

ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ ПРО ВИКЛАДАЧА

Андреева Марія Олександрівна працює у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради з 2006 року.

Закінчила Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради 2009 року (диплом молодшого спеціаліста ХА 36861258 від 30.06.2009 р.) Спеціальність: Соціальна педагогіка. Кваліфікація: соціальний педагог.

2009 року закінчила Українську інженерно-педагогічну академію (диплом магістра ХА 36520097 від 30.06.2009 р.). Спеціальність: професіонал з педагогіки вищої школи.

2020 року закінчила Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (диплом М20№151826 від 21.12.2020 р.). Спеціальність «Психологія», кваліфікація: психолог, викладач психології

2014 року захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка (Диплом ДК 121652 від 16.05.2014р.)

2015 року присвоєне вчене звання доцента кафедри соціальної роботи (Атестат доцента 12 ДЦ № 043437 від 20 червня 2015р.)

Педагогічний стаж становить 13 років 6 місяців. Результати попередньої атестації: 2012 р., відповідає займаній посаді. Присвоєно кваліфікаційну категорію «спеціаліст II категорії».

**ВИВЧЕННЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ РОБОТИ
ВИКЛАДАЧА КАФЕДРИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
АНДРЕЄВОЇ МАРІЇ ОЛЕКСАНДРІВНИ
ПРЕДСТАВЛЕННЯ ДОСВІДУ**

У процесі професійної діяльності Андрєєва Марія Олександрівна виявила себе як висококваліфікований фахівець, який характеризується знанням свого предмета, новітніх технологій і методів навчання, баченням перспективи подальшого розвитку власного і здобувачів освіти, застосуванням різних методів самоконтролю й самопізнання, прагненням до самовдосконалення.

Марія Олександрівна володіє інноваційними освітніми методиками та технологіями, зокрема технологією особистісно орієнтованого та інтерактивного навчання, технологією розвитку творчої особистості.

Андрєєвої М.О. розроблено та впроваджено в освітній процес закладу вищої освіти науково-методичний інструментарій: створено цикл лекцій з проблеми розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, сформовано відеотеку з проблематики із комплексом завдань дослідницького, творчого, порівняльно-зіставного характеру для виховної позааудиторної роботи студентів.

Викладач підготувала 9 методичних праць, зокрема «Організація роботи студентського кіноклубу в умовах впровадження інтегрованого навчання у ВНЗ України» (2015); «Робота з дітьми та молоддю в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах» (2016); «Основи професійної рефлексії у процесі загально педагогічної підготовки майбутніх учителів» (2019); «Основи соціалізації особистості: робочий зошит» (2022); «Основи соціалізації особистості: конспект лекцій» (2020); «Основи соціалізації особистості: методичні настанови до семінарських і практичних занять» (2020), «Робочий зошит з основ соціалізації особистості» (2021). Марія Олександрівна за останні 5 років опублікувала 14 наукових статей,

серед яких: – 7 у фахових виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях, 1 – у виданні внесеному до міжнародної наукометричної бази Web of Science, 7 – тез доповідей у матеріалах конференцій.

Андреева Марія Олександрівна демонструє високі показники рівня успішності здобувачів вищої освіти. У своїй діяльності використовує різноманітні форми роботи, які засновані на індивідуальному підході до здобувачів. Організовує різноманітні групові та загальні позааудиторні заходи.

Викладач визначила, що проблема розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами особливо актуалізується в контексті запровадження інтегрованого й інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, оскільки саме у закладі фахової передвищої освіти відбуваються принципові зміни соціальної ситуації розвитку молоді особистості з інвалідністю. Окрім того, пріоритетним у сучасному суспільстві стають питання рівних можливостей як фундаментальної основи демократії та реалізації загальнолюдських цінностей.

Аналіз науково-методичного й перспективного педагогічного досвіду залучення студентів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу закладу фахової передвищої освіти дає підстави стверджувати, що процес розвитку їх соціальної компетентності потребує вдосконалення й змін, а саме впровадження нових наукових підходів, ефективних форм, методів і засобів соціального виховання, спрямованого на розвиток у студентів відповідних просоціальних знань, цінностей та практичних навичок.

Отже, осмислення змісту та структури соціальної компетентності, специфіки студентського віку, особливостей навчально-виховного процесу у закладі фахової передвищої освіти, характеристика студентів із інвалідністю як соціальної групи вможливили обґрунтоване тлумачення розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами як спеціально організованого й педагогічно керованого процесу набуття

особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-сміслових і діяльнісних характеристик, що дозволяють інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей, не зважаючи на інвалідність, й з чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі.

На виконання зазначених вище завдань Андрєвою М. О. було розроблено та використано комплекс заходів:

- майстер-класи;
- засідання кіноклубу;
- заняття з обміну досвідом;
- науково-методичні круглі столи, конференції, семінари;
- створення волонтерської групи за участі студентів з різним рівнем здоров'я.

Набутий досвід роботи було висвітлено в низці публікацій:

1. Моральне виховання студентів у контексті формування інклюзивної компетентності сучасного педагога / Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць ; гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 4 (79). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 13–21.

2. Методологічні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в інклюзивному освітньому просторі \ Молодь та ринок: щомісячний науков-педагогічний журнал. Дрогобич, 2017. № 12 (155). С. 62–67.

3. Концептуалізація поняття «інклюзивне середовище» у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні \ Імідж сучасного педагога: електронне наукове фахове видання. № 6 (175). Полтава, 2017. С.47-50.

4. Розбудова суспільства рівних можливостей у сучасній Україні: інклюзивний підхід \ Zbiór artykułów Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017.– Str. 137–141.

5. Духотворчість майбутніх учителів у контексті розбудови інклюзивного освітнього простору / Педагогічні науки : зб. наук. Праць ; Вип. LXXXIX (Том 1). Вид-во «Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 87-92.

6. Розбудова суспільства рівних можливостей: гендерний та інклюзивний підходи \ Сучасні підходи до формування професійної самосвідомості фахівців соціальної сфери в умовах реалізації гендерної політики в Україні : Регіональна науково-практична конференція (23 березня 2017 р.) / Куряж – Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2017. С. 82-87.

7. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми із розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного суспільства / Проблеми саморозвитку та самовиховання особистості в умовах модернізації педагогічної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 листопада 2017 р. , м. Харків) / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків. 2017 р. С. 241-244.

8. Формування соціальної культури майбутніх педагогів в умовах інклюзивного кіноклубу \ Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць ; Випуск 2 (43). Вид-во УжНУ «Говерла», 2018. С. 14-17.

9. Формування духовних якостей у майбутніх вихователів в умовах інклюзивного освітнього простору / Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. С. 10-13.

10. Перспективи розбудови суспільства рівних можливостей в Україні / Розвиток національної педагогічної освіти у подіях і персоналіях: особливості, здобутки та перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. С. 17 – 20.

11. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах карантину \ Духовність особистості : збірник наукових праць ; Вип. № 6 (99). Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. – С. 20-28.

Викладач Андрєєва М. О. творчо підходить до різних питань. Саме це і зацікавило колег у досвіді Марії Олександрівни та викликало бажання його вивчення й узагальнення.

ПЕРЕДМОВА

Актуальність досвіду. У зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, демократичним поступом українського суспільства, розширенням кола можливостей для вияву людиною соціальної активності надзвичайно актуальною стає проблема розвитку соціальної компетентності студентської молоді, вирішення якої пов'язано не тільки з підготовкою до професійної самореалізації, а й із розвитком здатності розв'язувати складні проблеми, що висуває перед людиною сучасне життя. Потреба у розвитку соціальної компетентності студентів в Україні зумовлюється сьогодні загостренням у всіх сферах життєдіяльності молоді людини соціальних проблем: зростанням безробіття, зниженням рівня соціальної інтеграції людини в суспільство, зменшенням професійної відповідальності, низькою соціальною грамотністю та правовою захищеністю громадян тощо.

Важливість ґрунтовного вивчення питань розвитку соціальної компетентності молоді посилюється у зв'язку із зростанням в соціальній структурі населення країни значного числа осіб із ознаками обмеження життєдіяльності й недостатнім рівнем включення в освітнє та соціальне середовища, серед яких люди з обмеженими психофізичними можливостями є однією з найбільш численних груп.

Значущою для людини з інвалідністю є не тільки психофізична реабілітація, а й соціальний розвиток, що забезпечує продуктивну взаємодію молоді людини з особливими освітніми потребами і суспільства, зумовлює отримання нею повноцінної освіти та соціального досвіду, стимулює засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних ролей у соціумі, забезпечує у особистості оптимістичне світосприйняття й усвідомлення на світоглядному рівні цінності життя та відносин із суспільством. Особливого значення в цьому процесі набуває здобуття молоді людиною з інвалідністю фахової передвищої й вищої освіти,

оскільки саме в цих навчальних закладах формується не лише професіонал, а й соціально-компетентна особистість.

Зазначене вище і зумовлює актуальність представленого досвіду.

Метою педагогічного досвіду є обґрунтування і розробка системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої та представлення методик її реалізації.

Виконання роботи передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Визначити чинні підходи до розв'язання проблеми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами.
2. Розкрити специфіку розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами.
3. Обґрунтування системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти.
4. Висвітлити основні теоретичні і практичні аспекти розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами.

Для розв'язання поставлених завдань використано **комплекс методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз медичної, психологічної, педагогічної, соціологічної і соціально-педагогічної літератури, періодичних видань з метою визначення стану розробленості проблеми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами; теоретичне узагальнення та систематизація фактів для визначення базових дефініцій дослідження, узагальнення досвіду організації навчально-виховного процесу студентів із інвалідністю у закладах фахової передвищої освіти України, обґрунтування комплексу засобів розвитку соціальної компетентності, формування висновків; *емпіричні* – педагогічне спостереження, тестування студентів із інвалідністю для оцінки рівня розвитку їх соціальної компетентності, аналіз документації закладів фахової передвищої освіти з виховної роботи із студентами з особливими освітніми потребами;

опитування батьків студентів з особливими освітніми потребами; анкетування викладачів.

Об'єктом дослідження є процес розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами; **предметом вивчення** обрано система розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти.

Педагогічний досвід упроваджувався в освітньому процесі Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та структурних підрозділів.

Педагогічний досвід упроваджувався у декілька етапів упродовж 2017-2022 рр.

На першому етапі (2017-2018 рр.) були визначені мета, об'єкт, предмет і завдання дослідження, напрями щодо їх реалізації. У зазначений період вивчено та проаналізовано спеціальну літературу вітчизняних й зарубіжних авторів, присвячену проблемам розвитку соціальної компетентності, теорії та практиці реалізації концепції інклюзивної освіти в Україні і світі.

На другому етапі (протягом 2019 р.) увагу було зосереджено на визначенні сучасного стану розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами, а також проведено спостереження щодо визначення обізнаності студентської молоді з проблем що виникають у різних ситуаціях соціального розвитку.

На третьому етапі (протягом 2020-2021 рр.) проводилась робота над подальшим розробленням навчально-методичних матеріалів та узагальнення результатів досвіду, підготовки практичних й методичних посібників до друку. Особлива увага приділялась навчально-методичному забезпеченню, організації й проведенню занять, позааудиторних заходів різного спрямування. Основні результати педагогічного досвіду оприлюднювались у доповідях на наукових, науково-практичних конференціях, методичних круглих столах, оформлювались висновки педагогічного досвіду. Отримані на третьому етапі результати

дозволили зробити певні висновки щодо розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у закладі вищої освіти.

Теоретичне значення педагогічного досвіду зумовлене тим, що воно є певним внеском у вирішення проблеми розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає в тому, що:

- *уперше*: розроблено й теоретично обґрунтовано систему розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю як спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів та об'єктів, що реалізується через цільовий, змістовий та методичний компоненти й забезпечує поступове набуття студентами з інвалідністю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, які відповідають сутності та змісту соціальної компетентності; на основі аналізу внутрішньої та зовнішньої ситуацій розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами розкрито специфіку такого розвитку; теоретично обґрунтовано зміст та складові соціальної компетентності (когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісний) молоді з інвалідністю, визначено критерії, показники та рівні розвитку такої компетентності;

- *уточнено* зміст понять „соціальна компетентність” та „розвиток соціальної компетентності”;

- *удосконалено*: зміст, методи та форми розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі;

- *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про сутність та особливості інтегрованого навчання осіб із особливими потребами у закладах фахової передвищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження. На основі узагальнення теоретичної частини роботи розроблено та впроваджено в освітній процес закладу фахової передвищої освіти науково-методичний

інструментарій; сформовано банк діагностичних методик, завдань творчого, соціально-просвітницького характеру.

Теоретичні положення та практичні напрацювання можуть бути використані в роботі соціальних педагогів, практичних психологів, кураторів і викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Апробація результатів педагогічного досвіду. Основні теоретичні положення та висновки дослідження були представлені у вигляді тез на Всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, засіданнях «круглих столів», проведенні науково-практичних і творчих конференцій, серед яких:

1. Регіональна науково-практична конференція «Сучасні підходи до формування професійної самосвідомості фахівців соціальної сфери в умовах реалізації гендерної політики в Україні» (Харків-Куряж, 2017).

2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми саморозвитку та самовиховання особистості в умовах модернізації педагогічної освіти» (Харків, 2017).

3. II Всеукраїнська з міжнародною участю науково-практична конференція «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи» (Івано-Франківськ, 2017).

4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2018).

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток національної педагогічної освіти у подіях і персоналіях: особливості, здобутки та перспективи» (Харків, 2020).

6. Регіональна науково-практична конференція «Від науки до практики: науково-методичні аспекти якості освіти» (Харків, 2021)

Авторка постійно дбає про створення навчально-методичного забезпечення дисциплін, які викладає, зокрема робочих навчальних програм, додаткових матеріалів для самостійної роботи, навчально-методичних посібників.

Публікації. Андреева Марія Олександрівна дбає про підвищення власного наукового потенціалу. За останні 5 років опублікувала 14 наукових статей, серед яких: – 7 у фахових виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях, 1 – у виданні внесеному до міжнародної наукометричної бази Web of Science, 7 – тез доповідей у матеріалах конференцій.

Практичне обґрунтування досвіду висвітлено у описі досвіду, навчально-методичних матеріалах.

Структура та обсяг досвіду. Опис педагогічного досвіду складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Соціальна компетентність особистості як соціально-педагогічна проблема

Останнім часом в Україні й за кордоном актуалізується вивчення такого важливого в житті людини соціально-педагогічного процесу, як розвиток соціальної компетентності особистості. Ґрунтовний аналіз різноманітних, як друкованих, так і електронних джерел інформації, показує, що цей процес досліджується в різних осередках і на різних вікових етапах розвитку людини, оскільки є актуальним протягом усього її життя: у процесі виховання дитини в родині, у дошкільних дитячих установах, у школі, передвищому й вищому навчальних закладах тощо. Пов'язана з розвитком соціальної компетентності проблематика вивчається представниками різних наукових галузей (філософії, педагогіки, психології, юриспруденції, соціальної педагогіки) з опорою на низку ключових дефініцій («компетенція», «компетентність», «зрілість», «соціальна зрілість», «соціальність», «суб'єктність»), суть та зміст яких є досить ґрунтовно висвітленими в різних аспектах. Причому, кількість публікацій, де розглядаються різні аспекти компетентності з року в рік зростає, що свідчить про виразну тенденцію до накопичення інформації, про невичерпність та актуальність тематики, що досліджується.

Виявлена мультиконтекстність наукових розвідок процесу розвитку соціальної компетентності, що зумовлює необхідність проведення ґрунтовного аналізу широкого кола психолого-педагогічних, соціально-правових, соціологічних, а також міжпредметних досліджень на основі їх системного упорядкування за певними проблемними напрямками:

міждисциплінарні гуманітарні опрацювання проблематики компетентності, компетенції, зрілості; виконані у межах соціально-філософських та соціальних наук теоретичні роботи з питань соціальності та соціального, аналіз яких дозволяє окреслити змістові межі соціальної компетентності; дослідження, в яких у педагогічному аспекті визначаються зміст та структура соціальної компетентності; сучасні теоретичні розвідки щодо розуміння проблематики розвитку соціальної компетентності в контексті вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем особистості у системі освіти.

Перший проблемний напрям складають результати міждисциплінарного наукового пошуку вчених у напрямі розробки проблематики компетентності, компетенції, зрілості. Наведений нижче аналіз даного напрямку забезпечить окреслення термінологічного поля дослідження й визначення суті основних понять, пов'язаних з проблематикою нашого дослідження.

Розкриваючи цей напрям, зазначимо, що вивчення понять „компетентність” та „компетенція” було предметом наукових студій багатьох учених, зокрема В. Байденка [23], Н. Бібік [122], Л. Берестової [33], Н. Гришанової [67], І. Зимньої [95], Н. Кузьміної [133], О. Кузьміної [134], А. Маркової [162], Г. Пономарьової [206], Дж. Равена [213], Н. Хомського [268], А. Хуторського [272]. Їх наукові доробки закладають ґрунтовну теоретико-методологічну основу для визначення суті зазначених понять і створюють підстави для розгляду компетентності та компетенції як складних взаємопов'язаних міждисциплінарних категорій, розробка змісту та структури яких перебуває в динаміці.

Відзначимо, що достатньо активно проблематика компетенції та компетентності почала розроблятися лише останньої доби. Дефініція „компетенція” вперше була уведена до наукового обігу у 70-х рр. ХХ ст. радянським вченим Н. Хомським, який вивчаючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, дійшов висновку, що в основі мовної поведінки та комунікативної діяльності людини лежать знання основних лінгвістичних категорій (універсалій) і здатність конструювати для себе

граматику – правила опису речень, що сприймаються в мовному середовищі. Ці знання, які власно й визначалися дослідником як компетенція, мають емпіричний характер, є імпліцитними, формуються в онтогенезі, часто не усвідомлюються носіями мови та функціонують у якості лінгвістичної інтуїції, але саме вони дають змогу людині розуміти необмежену кількість речень і висловлювань [268]. Компетентність як наукова проблема також отримала всебічної розробки з кінця 60-х – початку 70-х років у західній й з кінця 80-х р. ХХ ст. у вітчизняній науці, у зв'язку з зародженням спеціального напрямку – компетентнісного підходу в освіті.

С. Хазова [263], аналізуючи дослідження засновників компетентнісного підходу, відзначає, що до цього часу терміни „компетенція” і „компетентність” уживалися в психолого-педагогічній науці синонімічно. На думку дослідниці, для періоду 60-х – 70-х рр. ХХ ст. характерним стає виникнення уточнювального поняття „комунікативна компетентність” (Д. Хаймс), що створило передумови для розмежування понять „компетенція” й „компетентність” у науковому апараті соціологічних наук.

У 70-х – 90-х рр. ХХ ст. розпочалося активне використання категорій „компетенція” й „компетентність” у теорії та практиці вивчення мови, а також при аналізі професіоналізму в керівництві, менеджменті та спілкуванні. У 80-х – 90-х роках ХХ ст. особлива увага приділялася розробці проблем компетентності, що особливо актуалізувалася завдяки науковим розробкам вітчизняних науковців (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська) у напрямі дослідження теорії компетентності, а також її конкретизації стосовно певних професій; стали аналізуватися й провідні особистісні компетентності [133].

Поступово термін „компетентність” увійшов до довідкової літератури, де отримав визначення як „відповідний, здатний” (від латинського „competens”) [48, С. 856]. У тлумачному словнику української мови поняття „компетентний” трактується як знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; людина, що володіє компетенцією, тобто правами й повноваженнями [85, С. 445].

Компетентнісний підхід до освіти та розвитку дітей набув в сучасній педагогічній думці все більш ґрунтовної розробки. Визначення та аналіз його суті подано в багатьох проаналізованих та систематизованих нами педагогічних джерелах (Додаток А). Розмаїття значень свідчить, що досліджуване поняття достатньо складне, суперечливе й перебуває в процесі свого змістовного розвитку.

Цікавими є й подальші розробки проблеми компетенції, що проводилися в досить різноманітних аспектах. Узагальнювальний аналіз ступеня вивченості зазначеної проблеми висвітлив численну кількість наукових поглядів на його суть. Так, на думку, Е. Шорта компетенцію слід розуміти як володіння ситуацією в умовах мінливості навколишнього середовища, уміння реагувати на вплив середовища й змінювати його [306]. Т. Ісаєва виокремлює компетенцію в складне явище, що визначає якість сприйняття людиною дійсності, яке підказує найбільш ефективний спосіб вирішення життєвих ситуацій [100]. На думку Б. Хасана, компетенція – це те, на що претендують, або те, що призначають досягти [122]. Подвійний зміст цього поняття визначила російський педагог І. Осмолівська яка вважає компетенцію колом питань, в яких особа є добре обізнаною, володіє знаннями, досвідом і сферою повноважень [190]. Не менш цікавою є думка А. Хуторського, який пояснює, що „компетенція” (у перекладі з латинської „competentia”) означає коло питань, з якими людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. На його погляд, компетенція включає сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них [272].

Аналізуючи дослідження останніх років, можна зазначити, що в науці велику увагу приділено вивченню співвідношення понять „компетенція” і „компетентність” і встановлено взаємозв’язок між ними. Так, наприклад, Л. Фурсова вважає, що основна різниця між поняттями „компетенція” й „компетентність” полягає в тому, що перше визначається державою,

певними установами або окремими особами, які організують той чи інший вид діяльності, а друге набувається в процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність та нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [262].

Аналіз наукових досліджень показав: у науці існує думка, що співвідношення понять „компетентність” і „компетенція” має інше трактування. Суттєвими, у зв'язку з цим, є погляди відомих російських педагогів В. Краєвського та А. Хуторського, які характеризують компетентність у визначеній галузі як поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Вони визначають компетентність як набуття, оволодіння людиною відповідною компетенцією, яке включає формування її особистого ставлення до неї та предмета діяльності [272]. М. Гончарова-Горянська поляризує два досліджувані поняття й визначає компетенцію як комплексну структуру, що складається з різних частин, а компетентність – як поняття іншої категорії, дійсна, властива конкретній особистості якість, котра залежить від людини. Особливо наголошується, що в загальному вигляді компетенцію можна розглядати як якість особистості, а компетентність як володіння цією якістю, яке проявляється в діяльності [63]. Отже, „компетенція” – це володіння теоретичними знаннями, а „компетентність” – здатність до їх практичного застосування. Спільним у поглядах усіх дослідників є одне: як і компетентність, компетенція завжди пов'язана з певною сферою практичної діяльності, реаліями сучасного світу.

Зазначимо, що при дослідженні порушеної проблематики слід урахувати, що, окрім тісного зв'язку з конкретною сферою діяльності людей, компетенція щільно взаємопов'язана з офіційними й неофіційними нормами та правилами, які діють у межах даної сфери. У зв'язку з цим, цікавим є нормативно-правовий аспект поняття „компетенція”, за яким ця дефініція розглядається як сукупність юридично встановлених повноважень, прав і обов'язків конкретного органу або посадової особи, якою визначається

його місце в системі державних органів (органів місцевого самоврядування) [87].

Зважаючи на це, цілком доречним є більш широкий аналіз наукової юридичної літератури, в якій приділена велика увага висвітленню суті досліджуваних понять. На думку А. Красовської, юридичний термін „компетенція” позначає виокремленні законодавством сфери діяльності, кола питань, які підлягають вирішенню, відповідний обсяг повноважень і межі діяльності посадової особи або державного органу. Отже, компетенція включає: повноваження посадової особи, (державного органу) та основні напрями діяльності, або функції цієї посадової особи (органу). У вузькому значенні компетенції нерідко ототожнюють з повноваженнями [128]. Ю. Тихомиров зазначає, що повноваження визначається як надання посадовій особі відповідно до займаної посади права та покладання відповідних юридичних обов'язків для здійснення юридично визначеної дії. Повноваження – це поєднання юридичних обов'язків, покладених на посадову особу державним органом, з правом. Окремого права, окрім юридичного обов'язку, в такої особи не існує. Право – це обсяг і форма свободи посадової особи або органу, що надається без винятку для виконання юридичного обов'язку. Право „не зливається” з обов'язком, але воно владно нагадує про необхідність здійснення дії, визначені обов'язком [255].

На думку Д. Жукова, компетенція припускає вичерпне визначення кола повноважень посадової особи, меж і сфер діяльності, а також указівку на прийняті правові акти. Такий порядок визначення компетенції покликаний виключити можливість перевищення влади тим або іншим органом, уторгнення у сферу діяльності інших органів влади. У той же час визначення компетенції посадової особи або державного органу юридично узаконює самостійність цього органу, його право діяти відповідно до покладених на нього повноважень [88].

У своїх дослідженнях В. Щербатов визначив юридичний зміст поняття „компетенція”, що має такі елементи: предмети відання (коло тих об'єктів,

явищ, дій, на які поширюються повноваження); права й обов'язки, повноваження органу або особи; відповідальність; відповідність поставленим цілям, завданням та функціям [291].

Тож у проаналізованих нами роботах з юриспруденції, компетенція визначається як правовий засіб, що дозволяє визначити роль і місце конкретного суб'єкта в управлінському процесі шляхом законодавчого закріплення за ним певного обсягу публічних справ. У наукових дослідженнях правової галузі відображено, що компетенція, на відміну від компетентності, має переважно зовнішній, соціально зумовлений характер щодо особистості, передбачаючи здатність людини до певної діяльності як соціальну визначеність самої цієї можливості, а не як спроможність індивіда, пов'язану з його внутрішніми характеристиками. За здатність індивіда виконувати покладені на нього зобов'язання, у свою чергу, має відповідати внутрішня організація й здатність до виконання обов'язків – компетентність.

Не менш важливий аспект розуміння поняття „компетентність” розкривають наукові праці щодо визначення змісту терміна „зрілість” та співвідношення цих двох дефініцій. Так, зокрема, зв'язок між цими поняттями відзначається в дослідженнях А. Мальчукової [160], Т. Мироненко [170], О. Штепи [287], Г. Яворської [293] та інших учених. У довідковій літературі категорія „зрілість” трактується у двох розуміннях – як стан організму, який досяг повного розвитку (зрілий вік), і як високий ступінь розвитку, удосконалення (зрілість думки) [48, с. 385].

Дослідженню цього поняття приділена увага в психологічній науці. Так М. Д'яченко і Л. Кандибович, розуміють зрілість як досягнутий високий рівень розвитку біологічних, фізіологічних, інтелектуальних, вольових, емоційних або моральних параметрів людини. Також учені наголошують, що біологічна, соціальна та психологічна зрілості часто не співпадають хронологічно [80]. Зарубіжна довідкова література з психології, зокрема Оксфордський тлумачний словник психологічних наук, визначає зрілість як дорослість, завершення зростання, стан повного функціонування, завершення

процесу дозрівання [186]. Російський психолог Г. Бурменська зазначає, що зрілість характеризується завершенням формування когнітивної сфери особистості, відносною стабільністю щодо соціального оточення, активною професійною діяльністю, здатністю самостійно забезпечувати матеріальний добробут для себе і своїх близьких. Розвиток людини в період зрілості безпосередньо пов'язаний з її активним уключенням у сферу суспільного виробництва [44].

У наукових джерелах наголошується на міждисциплінарності терміна „зрілість”, зокрема в межах педагогіки, психології, філософії, суспільствознавства та багатьох інших наук. Дослідники висвітлюють різні аспекти цього поняття. Так, наприклад, у дисертації В. Радул розглядає зрілість як певний стан, що настає в міру того, як властивості досягають того рівня розвитку, при якому вони в сукупності найбільш повно проявляються [216]. Інші науковці, зокрема С.Учурова, розглядають зрілість як перехід від опори на тих, хто їх оточує, до опори на самого себе. Зрілість пов'язується зі здатністю долати фрустрацію й мобілізувати власні ресурси для задоволення своїх реальних потреб [261].

Проведений аналіз дає нам підстави вважати, що проблематика компетентності, зрілості і компетенції є добре дослідженими в різних галузях наукового знання, зокрема й у педагогічній науці, де розглядаються як взаємопов'язані категорії: зрілість відбиває певний рівень знань, умінь, особистісних характеристик та можливостей людини, що забезпечують її успішність у певній галузі людської діяльності, де сама можливість такої успішності забезпечується наявністю відповідних унормованих та неофіційних дозволів, повноважень (компетенцій). З цього погляду, компетентність може розглядатися як здатність особистості до самореалізації в певній галузі людської діяльності, що забезпечується внутрішньою зрілістю (сформованістю певних якостей, знань та вмінь) індивіда та наявністю в нього необхідних компетенцій (соціальних дозволів, пов'язаних із зовнішньою оцінкою рівня його зрілості) [285]. Отже, поняття „компетентність”, хоч і

визначається зрілістю та компетенцією людини, має самостійний, відображений у наукових дослідженнях та довідковій літературі, зміст, що відбиває взаємодію та взаємосполучення двох останніх дефініцій, якими забезпечується успішність індивіда в певній сфері життєдіяльності.

У цілому ж, у сучасній зарубіжній й вітчизняній науці компетентність усталено розуміється як сукупності певних кваліфікованих знань, умінь, навичок, готовності до виконання професійних обов'язків, творчого мислення у визначеній галузі, що відповідають конкретним нормам. Усі визначення єднає погляд на компетентність як на сукупність здатностей, що притаманні особистості як суб'єкту різних сфер життєдіяльності. Тобто компетентність передбачає наявність індивіда, якому власне й притаманні компетентнісні характеристики та властивості, а також певної галузі чи об'єкта діяльності, де відбувається їх прояв, а компетентність власне й забезпечує успішність взаємодії між ними.

Для окреслення *другого проблемного напрямку* дослідження питань розвитку соціальної компетентності суттєвий інтерес становлять виконані у соціально-філософських, соціологічних науках теоретичні розвідки щодо проблематики соціальності та соціального, аналіз яких наближає нас до уточнення змісту такого виду компетентності, як соціальна компетентність.

Проблематика соціального ґрунтовно висвітлена у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, зокрема філософській і соціологічній (Ю. Асєєв [19], Е. Дюркгейм [79], І. Кон [124], О. Конт [127], К. Маркс [165], Н. Смірнова [244], Ф. Теніс [251], С. Щербак [290]). Відзначимо, що порушена зазначеними вище дослідниками проблематика соціального отримала подальшу розробку у сучасній соціально-педагогічній літературі (О. Безпалько [29], М. Галагузова [59], О. Рассказова [217], А. Рижанова [224], С. Харченко [264]), де до визначення поняття „соціальне” було вироблено декілька підходів. Згадане поняття розуміється або в надмірно широкому сенсі – як категорія, зміст якої відображає будь-які громадські прояви (економічні, політичні тощо), або у надмірно вузькому –

як поняття, що пов'язане тільки з розвитком однієї – соціальної – сфери суспільства. До того ж ця категорія має форму прикметника, який для конкретизації потребує приєднання іменника та утворює багато похідних („соціальна зрілість”, „соціальна компетентність”, „соціальна реальність” тощо), що породжує нові значення. У довідковій літературі соціальне визначається як суспільне, те, що стосується життя людей і їх стосунків у суспільстві [48, с. 1164].

Поєднання дефініцій „соціальне” та „компетентність”, що відбулося у науці не механічно а у ході ґрунтовного проблемного пошуку породило нове поняття „соціальна компетентність”. Дослідження цього поняття розпочалося роботами Р. Уайта, за визначенням якого соціальна компетентність є певною здатністю індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем [315]. Ю. Габермас конкретизував зазначене поняття як здатність до адекватного та ефективного вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими стикається людина в соціумі [307].

Необхідність розробки поняття „соціальна компетентність” була зумовлена відзначеною вченими детермінованістю компетентності індивіда соціальним середовищем, що за формулюванням Б. Хасана, зумовлює необхідність розгляду компетентності як характеристики місця, а не особи [122]. Важливою для нас є думка вченого, який наголошує на значенні параметра соціальної ролі, що в особистісному аспекті виявляється як компетентність, тобто відповідність особи й місця, яке вона займає, інакше кажучи, здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і сподівань. Рівень компетентності – це характеристика результатів освітньої практики для окремої людини. Отже, компетентність – це те, чого досягла з бажаного чи зобов'язаного конкретна людина [122]. Тож компетентність індивіда є характеристикою, яка складно пов'язана з оточуючим соціальним світом та визначається вимогами, нормами,

цінностями, досвідом, які в ньому панують й забезпечує успішне вирішення людиною життєвих ситуацій та проблем.

У довідковій літературі соціальна компетентність визначається як складне утворення, що відбиває ступінь адекватності та ефективності реагування людини на проблемні життєві ситуації, досягнення реальних цілей в особливому соціальному контексті, використання відповідних для цього методів і позитивний розвиток як результат власної активності у соціумі, підтвердження з боку інших адекватності соціальної поведінки, здатність брати участь у складній системі міжособистісних відносин, розуміти інших людей [211].

Відзначимо, що традиційно у вітчизняній літературі проблематика соціальної компетентності розроблялася із використанням суміжного поняття „соціальна зрілість”. Тому у межах нашого аналізу для розкриття другого проблемного напрямку значний інтерес становить низка досліджень (І. Дементьєва, Є. Долл, Н. Зубарева, А. Поздняков, В. Радул, А. Реан, Т. Толстих), присвячених трактуванню поняття „соціальна зрілість”. Зауважимо, що зазвичай термін „зрілість” широко застосовувався разом із прикметниками, які визначають тип зрілості, наприклад, статева зрілість, інтелектуальна зрілість, емоційна зрілість тощо. Деякі з цих сполучень, наприклад, такі, як „статева зрілість” є чітко визначеними в літературі, інші – є менш розробленими та більш складними для дослідження. Здебільшого такі сполучення пов’язані з оцінними судженнями, що відображають рівень розвитку та поведінки людей у межах соціальних і культурних норм суспільства. Оскільки те, що вважається зрілим чи незрілим в одному суспільстві, може мати протилежний сенс в іншому [287].

У роботах І. Дементьєвої і Н. Зубаревої соціальна зрілість розглядається як можливість та необхідність відповідати за себе та інших на рівні дорослої людини; ототожнюється поняття „соціальна зрілість” та „соціальна відповідальність” [71]. На думку авторів, соціальна відповідальність є лише

складовою соціальної зрілості. У свою чергу А. Поздняков під поняттям „соціальна зрілість” розуміє сукупність компетентностей: громадянську, побутову, комунікативну та компетентність у саморегуляції й самостійній пізнавальній діяльності [201].

У працях Т. Толстих „соціальна зрілість” розуміється як усвідомлення себе суб’єктом власної індивідуальності, суб’єктом власного життя та суб’єктом історичного процесу, а також усвідомлення своєї приналежності до певної сфери суспільних відносин та конкретному соціальному колу, причому суб’єктом, наділеним визначеними якостями та вміннями: позитивною ціннісною орієнтацією, професійною визначеністю, складеним самовизначенням, активною життєвою позицією, здатністю до адаптації в суспільстві, компетентною взаємодією з членами суспільства, самостійністю, відповідальністю [256].

Зарубіжні дослідники не полишають наукового пошуку розуміння соціальної зрілості й розробляють нові шляхи для трактування її сутності. Так, Є. Долл визначає цей термін через міру особистої незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства [68]. В свою чергу, за А. Реаном, соціально зріла особистість визначається як та, що досягла свого найвищого розвитку в системі знань про соціальну дійсність та власну особистість і може адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, ураховуючи ситуацію, що склалася [68].

У сучасних дослідженнях відображено результати аналізу зарубіжного й вітчизняного досвіду минулого століття щодо соціальної зрілості, її структури, змісту й розробки технологій її формування. Так, В. Радул дійшов висновку, що соціальна зрілість є тим станом, який розкриває рівень сформованості особистості через призму певного соціального середовища. В її зміст закладена активна життєва позиція та досягнення єдності

виховання й самовиховання, прагнення самої особистості до найшвидшого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Проявляється соціальна зрілість у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності [216]. На переконання О. Михайлова, формування зрілості – це є розкриття та розвиток потенційних можливостей особистості. Наявність соціальної зрілості гарантує певні якості особистості, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію поведінки [174]. Розглянувши становлення соціальної зрілості, Л. Божович визначила бажаний результат цього процесу: сформованість „картини світу” особистості, установок, стереотипів, цінностей; адаптація особистості; соціальна ідентичність [40].

Окремі дослідження соціальної зрілості виконуються через наукову розробку розуміння терміна „суб'єктність”. Так, А. Гудзовська розуміє соціальну зрілість як результат становлення суб'єктності людини стосовно власного життя, соціальної групи, до якої вона причетна, та самовизначення в індивідуальному й соціальному просторі [68]. Дослідженню суб'єктності присвячено концептуальні наукові праці вчених соціальних педагогів С. Савченка [233], С. Харченка [266].

Суб'єктність з позицій педагогіки трактується як здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати плани в житті, що визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості [266].

В. Циба відзначає, що суб'єктність особистості, окрім свідомої активності суб'єкта в конструктивній діяльності, визначається наявністю ступеня свободи у прийнятті рішень під час задоволення власних матеріальних і духовних потреб у взаємодії з іншими суб'єктами [273].

Стати суб'єктом певної діяльності – означає освоїти цю діяльність у всіх її можливих формах, набути здатність до її здійснення в стандартних ситуаціях і творчого застосування принципів цієї діяльності в нестандартних, непередбачуваних обставинах [237].

Аналіз праць учених переконує, що розуміння соціальної зрілості, суб'єктності та соціальної компетентності є взаємоповязаними, хоча і не ідентичними. С. Каган [102], І. Кон [127], А. Леонтьєв [145], Б. Ломов [151], А. Мудрик [179] та ін. звертають увагу на те, що зазначені категорії перебувають у певній залежності одна від одної. Так, можна стверджувати, що компетентність і є проявом зрілості у певній сфері. Компетентність розуміється як обізнаність, готовність, здатність, схильність, уміння, що змістово єднає її з поняттям „суб'єктність”, а зрілість визначається як апогей, вершина, найвища точка розвитку, становлення, формування.

Із проблематикою соціальної компетентності, соціальної зрілості та суб'єктності пов'язана й проблема соціальності, дослідженню якої приділено увагу в працях відомих вітчизняних вчених Л. Виготського [57], О. Леонтьєва [145], О. Лурії [153], С. Рубінштейна [230] та ін. Нині зазначена проблема отримала у межах соціальної педагогіки досить значну наукову розробку. Проблематика соціальності набула особливої актуальності для розуміння розвитку людини як суспільної істоти в контексті сучасних тенденцій гуманізації суспільства, що зумовило загострення відповідного інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників. У межах соціальної педагогіки (Л. Мардахаєв [161], В. Нікітін [181], А. Рижанова [225], С. Харченко [264] та ін.) поняття „соціальність”, що позначає наслідок соціалізації, зокрема її керованої складової, стало базовим й визначається як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей. Узагальнений аналіз соціально-філософської та соціологічної літератури, проведений у соціально-педагогічному аспекті, дав дослідникам підстави для визначення таких ознак соціальності: культурно-історична детермінованість (збереження та передавання з покоління у покоління); об'єктивність

(зумовленість об'єктивно існуючими соціальними фактами); загальність (притаманність як усьому суспільству, так і кожному його члену); функціональність (спрямованість на забезпеченість здатності людини чи соціальної групи до виконання суспільних функцій) та ін [221]. Вважаємо, що зазначені ознаки з певним ступенем узагальнення умовно можуть бути перенесені й на інші категорії, що окреслюють проблематику соціального, зокрема й на соціальну компетентність.

Сьогодні сутність соціальності конкретизується відносно конкретних соціальних груп. Так, для нашого дослідження інтерес становлять наукові розвідки О. Рассказової, яка, провівши ґрунтовний аналіз походження й використання терміна у контексті соціального розвитку людей з інвалідністю, визначає соціальність як сукупність соціальних якостей, знань, розумових стратегій, поведінкових канонів індивіда, що характеризують його як представника соціуму та забезпечують йому повноцінну участь у суспільному житті [221]. У практичному контексті соціальність та її складові (когнітивна – соціальні знання, досвід; емоційно-ціннісна – соціальні цінності, якості; практично-діяльнісна – поведінка в суспільстві) вивчалися у дослідженнях І. Курліщук [139], Ю. Лисенко [148], О. Пахомової [194], О. Хендрик [267], Т. Швець [282] та ін.

Очевидно, що поняття „соціальна компетентність” є тісно взаємопов'язаним з дефініцією „соціальність”, проте, якщо соціальність розглядається концептуально, як результат тривалого процесу набуття людиною людськості, засвоєння попереднього соціального досвіду, творчого опанування основами соціальної взаємодії у різних соціальних середовищах, соціальна компетентність може бути визначена як формування у процесі соціалізації людини сукупності соціальних характеристик, необхідних у конкретних соціальних обставинах, в умовах певного соціального середовища, для вирішення визначених соціальних завдань.

На підтвердження такого висновку наводимо думку В. Ясничкої, з погляду якої соціальна компетентність є метою будь-якої виховної

програми і ядром соціалізації як здатність особистості розуміти ситуації повсякденності, прогнозувати їх розвиток, бачити й передбачати варіанти реальної поведінки в них інших людей, здатність і готовність співпрацювати, діяти самостійно і відповідально на основі вміння збирати й обробляти відомості про конкретну соціальну інформацію, розуміти різноманітність соціальних відносин і зв'язків у сучасному світі, складність соціальних дій, які в період дорослішання мають засвоюватися особистістю [299].

У цілому ж, аналіз другого проблемного напрямку дослідження питань розвитку соціальної компетентності дає підстави стверджувати, що дослідження соціальної компетентності виникає на перехресті вивчення проблематики соціального, зокрема досліджень соціальної зрілості, суб'єктності, соціальності особистості, а тому, поняття соціальної компетентності інтегрує присутні їм ознаки (культурно-історичну детермінованість, об'єктивність, загальність, функціональність та ін.) й набуває специфічного, якісно відмінного від родового поняття „компетентність” змісту.

Наступний проблемний напрям поєднує дослідження, в яких у педагогічному аспекті визначаються зміст та структури соціальної компетентності.

Формулювання сутності соціальної компетентності простежується у працях Н. Білоцерковця, Д. Воронцова, Н. Гончарової, І. Зимньої, В. Куніциної, О. Павленка, У. Пфінгстен, Р. Хінтч та ін. Розмаїття поглядів вчених, які сьогодні вже здобули певного усталення, наразі має більш ніж суперечливий – взаємодоповнюючий характер. Так, І. Зимня визначає соціальну компетентність як певну систему соціальних знань і вмінь, у той час, як У. Пфінгстен та Р. Хінтч акцентують увагу на поведінкових проявах соціальної компетентності [94]. Д. Воронцов пояснює суть соціальної компетентності через сформовані здібності, новоутворення особистості людини, що за його твердженням є переважаючим підходом у сучасній науці [55]. Зазначений автор також наводить й інші чинні погляди

дослідників, в яких суть соціальної компетентності витлумачено як таку, що: відображає взаємодією людини і соціального оточення; розкриває володіння людиною способами міжособистісної взаємодії, які набуваються за допомогою особистого соціального досвіду, наслідування традиціям, установкам суспільства або шляхом опанування знаннями; виступає інтегративною характеристикою, що поєднує декілька компонентів особистості; передбачає облік співвідношення власних цілей і потреб з цілями іншої особистості, групи людей і соціуму в цілому [55].

Узагальнюючий аналіз наведених вище поглядів учених дозволяє нам у своєму дослідженні розглянути соціальну компетентність як інтегративну єдність когнітивних, ціннісно-сміслових і діяльнісних характеристик, що дозволяють людині реалізовувати активну життєву позицію у різних соціальних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за свої дії та поведінку.

Для розширення розуміння суті досліджуваного поняття доречним є огляд праць вчених, в яких розглядаються зміст та структура соціальної компетентності. Очевидно, що зміст соціальної компетентності є багатоаспектним як власне й сама така компетентність. Огляд праць дослідників (М. Гончарова-Горяньська [63], М. Докторович [78], О. Крузе-Брукс [129], Л. Мисюра [171], С. Якобсон [295]) показує, що більшість з них визнають, що до складу будь-якого виду компетентності входять: знання про предмет діяльності, уміння орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних з цим предметом; уміння правильно визначати свої ресурси, ресурси інших, ставити завдання й знаходити адекватні рішення; досвід поводження з предметами; розвинені прогностичні особистісні якості [55]. Тож зміст соціальної компетентності багато в чому залежить від специфіки тієї соціальної ситуації, в якій відбувається формування такої компетентності особистості й у якій набуті нею знання, уміння та особистісні характеристики реалізуються. Виходячи з цього можемо стверджувати, що зміст соціальної компетентності визначається конкретним соціальним контекстом.

Структура соціальної компетентності має більш загальний характер, хоча її визначення також є дискусійним питанням у науці, оскільки побудова будь-якої компетентності (і соціальної в тому числі) охоплює низку сторін особистості (знанневих, мотиваційних, діяльнісних), що базуються на інформації, комунікації, інтуїції та практиці [55].

Зокрема, у праці Н. Кузьміної компетентність розглядалася як „властивість особистості”, що включає п’ять елементів (видів компетентності): спеціальна компетентність, методична компетентність, соціально-психологічна компетентність, диференціальна компетентність, аутопсихологічна компетентність [133].

За поглядом Д. Воронова, у структурі соціальної компетентності слід визначати активну, ініціативну й конструктивну позицію людини в житті суспільства, її участь у подіях, що відбуваються навколо, та відповідальність за це, її прагнення до поліпшення якості власного життя. На думку автора, у її особистісний компонент включається вміння здобувати знання про світ й саму себе, піклуватися про себе та інших, вибудовувати свої відносини з соціумом і навколишнім світом [55].

І. Калінін, аналізуючи погляди К. Рубін і Л. Роуз-Креснор, також вдається до розгляду вивченні особистісного аспекту при визначенні суті та структури досліджуваного нами явища, зосереджуючись, проте, на аналізі процесу формування соціальної компетентності з урахуванням новоутворень конкретного віку [105]. Таке розуміння специфіки соціальної компетентності автор доповнює своїм баченням її структури і пропонує розглядати такі компоненти як: мотиваційно-ціннісний (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення до досягнень, установки на соціальну взаємодію, ставлення до моральних норм, цінності суспільного та особистісного порядку); операційно-змістовний (знання, уміння, навички, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих учинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, упливати на інших людей, ставити цілі і досягати їх реалізації); емоційно-вольової (вибір

рішення, здатність до самоконтролю і саморегуляції, готовність узяти на себе відповідальність, рішучість, впевненість у собі) [105].

Зміст першого компонента пов'язується І. Калініним з тілесно-чуттєвим життям людини й включає низку вмінь (самостійно будувати ієрархію цінностей; на їх основі здійснювати усвідомлений вибір поведінки; мислити логічно; висловлювати свої думки ясно, чітко, доказово, володіти мовленнєвою грамотністю; уміти управляти і саморегулювати свої дії; володіти оздоровлювальними технологіями). Зміст другого – соціологічного компонента – у розумінні автора пов'язаний з функціонуванням особистості в системі соціальних процесів (норм, відносин та інститутів). Цей компонент орієнтує особистість на розуміння ціннісних засад (Батьківщина, Вітчизна, суспільство, сім'я, колектив, праця, права тощо), їх засвоєння й реалізацію у своєрідних реаліях дійсності. Нарешті, третій компонент змісту соціальної компетентності, за поглядом вченого, передбачає сформованість в особистості вмінь планувати сценарій свого життя і визначати свій життєвий шлях [105].

Уключаючи соціальну компетентність у педагогічну, С. Піюкова визначає її як „системне утворення”, сукупність певних характеристик особистості, які обумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання. У структурі такої компетентності автор виділяє особистісний, гностичний, комунікативний, організаторський і рефлексивний компоненти в їх взаємозв'язку [199].

Дж. Равен визначає поняття компетентність як специфічну особливість, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [213]. Дж. Равеном уперше подається розгорнуте тлумачення феномена компетентності як особистісного утворення, яке, на думку автора, складається „із більшої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, деякі компоненти відносяться до когнітивної

сфери, а інші – до емоційної, ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки”. Тим більш, як підкреслює автор, суть поняття „компетентність” полягає в тому, що вона є переліком „умотивованих здібностей”, які стають помітними в особистісно-значимій для суб’єкта діяльності, і, слід зазначити, що ціннісний аспект є вирішальним при визначенні компетентності [213].

У свою чергу, Г. Халлаш уважає, що компетентність – це здатність людини застосовувати свої знання. Ірландський педагог Дж. Куллахан розкриває цей термін як здатність, яка ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті [228]. В той же час В. Долл наголошує, що людина компетентна тоді, коли вона здатна володіти силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації [87]. Ж. Перре подібно до трактувань в останніх публікаціях ЮНЕСКО, визначає компетентність як поєднання навичок та умінь, які особистість може застосовувати в різних ситуаціях і контекстах та під час опанування новими ситуаціями [87].

Узагальнення думок вчених дає нам підстави для твердження, що з погляду на соціальну компетентність як особистісне утворення в її структурі, що відповідає структурі особистості, є три провідних компонента – когнітивний (інформація, соціальні знання, освіта, обізнаність), ціннісно-смысловий (цінності, ідеали, мотивація, моральні орієнтири) і діяльнісний (дії, вчинки, стратегії поведінки). Проте такий підхід є не єдиним у науці, оскільки соціальна компетентність може розглядатися й як соціальний конструкт, формування якого зумовлене дією зовнішніх чинників конкретної соціальної ситуації.

З цієї позиції цікавими для аналізу третього проблемного напрямку є закордонні дослідження проблематики компетентності. Так, О. Гіндіна наводить дані американських досліджень, згідно з якими у становленні соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності дітей та молоді був виявлений високий рівень впливу суспільного середовища, хоча,

при цьому, закордонні колеги вважають, що становлення соціальної компетентності значною мірою обумовлено генетичним впливом [60].

Російський вчений А. Бодалєв у становленні соціальної компетентності підростаючого покоління віддає перевагу соціальним чинникам, акцентуючи увагу на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природно-фізіологічних якостей, бо вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, оточення, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід здолання перших особистісних проблем і життєвих ускладнень. Важливою для нас є думка автора, що у разі дії на розвиток дитини несприятливих чинників соціального середовища, викривлені поняття та негативний перший життєвий або особистісний досвід у молодому віці ще можуть піддаватися корекції; низький рівень соціальної компетентності у підлітка ще залишає можливість подолання соціальної інфантильності та успішної інтеграції в соціум [38].

Подібний акцент у розумінні соціальної компетентності встановлюють у своїх дослідженнях й Х. Шулер і Д. Бартелм, які відзначають (наводимо у цитуванні С. Учурової), що важливим фактором при регулюванні власної поведінки є „цілереалізація”, тобто врахування потреб іншого, з яким людина вступає в стосунки, і „доцільність”, тобто облік цінностей суспільства, у якому вона перебуває [261].

Соціальна компетентність як соціальний аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, що можуть визначатися як соціально-індивідуальні стратегії життя, необхідні для реалізації своїх, частково перевічених на власному досвіді, цілей у суспільстві. Авторка умовно розділяє соціальну компетентність на дві частини: те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення; те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії [209].

В. Масленнікова спираючись на теорію Н.Таланчука щодо становлення та розвитку особистості, в якій соціалізація розуміється як синергетичний процес її соціального становлення, обумовлений цілеспрямованим соціальним вихованням, самовдосконаленням і впливом соціально-педагогічної інфраструктури суспільства, його соціумів на особистісну композицію соціальних відносин, уважає цей різновид компетентності особистості регулятивно-орієнтовним чинником, що визначає всю подальшу соціальну поведінку і діяльність людини [248].

Погоджуємося з ученими, що якість поведінки у суспільстві є важливою складовою соціальної компетентності особистості. У зв'язку з розробкою даного питання дослідники визначають поняття „компетентна поведінка”. Засвоєння такої поведінки, на думку С. Нікітіної, дозволяє молодим людям правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, урахувати їх права та уявляти, як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги потреби інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги. Соціальна компетентність особистості проявляється в її вмінні орієнтуватися в системі соціальних відносин і соціальних цінностях, приймати рішення, виходячи зі знання суспільства, соціального оточення, з урахуванням специфіки мікросоціуму, конкретної ситуації і своїх ресурсів [182].

О. Михайлов, трактуючи соціальну компетентність як взаємодію суб'єктів з метою розвитку в людини самостійності, активності у вирішенні завдань у життєвій, професійній, побутовій та соціальній сферах, умовами успішності процесу розвитку такої компетентності в особистості, вважає відмову від критики інших; відсутність заходів осуду й покарання, забезпечення свободи думок і поваги різних позицій; наявність наставника-консультанта; узгодженість технологій; невідкладне застосування отриманих нових знань, умінь, навичок у ситуаціях за зразком і при нестандартному збігу обставин [174]. Схожий погляд висловлюють й інші вчені (В. Максимов, Р. Овчарова, Е. Руденський), хоча в розумінні суті соціальної

компетентності їх думки розходяться. Зокрема, для першого автора ядром цього поняття є знання, уміння та навички, що стосуються соціальних сторін життя; для другого – високий рівень виконання діяльності і хороші результати; для третього – ознайомлення з моделями поведінки, система знань у галузях історії та культури людського спілкування, мистецтво адаптації та вміння організувати особистий життєвий простір [180]. Спираючись на аналіз визначень соціальної компетентності, запропонованих К. Рубін і Л.Роуз-Креснор, І. Калінін підкреслює, що всі вчені сенсоутворювальним словом поняття соціальної компетентності називають „ефективність взаємодії” [105].

Наведене вище розуміння досліджуваної дефініції надає їй виражено соціально-педагогічного сенсу як результату соціального виховання людини, що забезпечує її здатність до встановлення, підтримання, розширення, якісного та кількісного розвитку різних видів соціальної взаємодії у певній соціальній ситуації.

Проведений аналіз наукових праць указує на те, що, по-перше, сутність зміст та структура соціальної компетентності в них визначені або з позицій розуміння такої компетентності як інтегративної якості особистості, або з погляду на соціальну компетентність як здатність людини до соціальної взаємодії; по-друге, соціальна компетентність характеризується як результат визначеної соціально детермінованої педагогічної діяльності та оцінюється як показник досягнень особистості в певному виді функціонування у суспільстві, здатність до розв’язання конкретних соціальних завдань; по-третє, змістовний компонент соціальної компетентності, з одного боку, залежить від специфіки тієї зовнішньої соціальної ситуації, в якій відбувається формування та реалізація такої компетентності, тобто визначається соціальним контекстом, з іншого – окреслюється внутрішньою соціальною ситуацією – індивідуальними характеристиками особистості, зокрема віком людини, характерологічними особливостями, що впливають на її соціальну поведінку, приналежністю до конкретної соціальної групи.

Розуміння соціальної компетентності як соціально-особистісного новоутворення, яке набувається та реалізується у конкретній ситуації соціального розвитку людини, дозволяє нам перейти до розробки *четвертого проблемного напрямку*, що передбачає опрацювання сучасних теоретичних досліджень щодо розуміння проблематики розвитку соціальної компетентності в контексті вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем особистості у визначених осередках соціального виховання, зокрема у системі освіти.

Аналізуючи дослідження західних та вітчизняних науковців (Н. Бібік, О. Дрогайцев, О. Пометун, Ж. Перре, І. Родигіна, Л. Фурсова, С. Шишов), можна зробити висновок, що більшість із них розглядає компетентність як здатність до використання набутих у процесі здобуття освіти умінь і навичок.

Російські дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань і передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [285].

За цим саме напрямом проводяться дослідження й вітчизняних учених. Зокрема Л. Фурсова трактує компетентність як загальну здатність особистості, яка характеризується складними вміннями, навичками, що базуються на знаннях, які дають змогу ефективно діяти або виконувати певну функцію [262]. О. Пометун вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній галузі діяльності. Сформовані компетентності людина застосовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю приводить до підвищення або модифікації

рівня компетентності людини. Отже, на думку автора, компетентність можна вважати результативно-діяльнісною характеристикою освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [252]. Інший український педагог І. Родигіна вважає компетентність педагогічним явищем і визначає її як специфічні предметні вміння та навички, причому не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану, взагалі будь-якій людині [227]. Н. Бібік окреслює зміст компетентності через усталені поняття: „комплекс умінь”, „умілість” [122].

Зважаючи на наведені вище погляди, можемо стверджувати, що незаперечним є взаємозв'язок між компетентністю, зокрема соціальною, та освітою, у ході здобуття якої особистістю здобуваються знання, здатності, комплекс умінь, умілість та інші характеристики, що складають структуру компетентності.

У межах нашого дослідження цілком правомірним видається інтерес до аналізу ще одного трактування компетентності, що наведено в монографії О. Білої і Т. Гуменникової, де її витлумачено як знання та поінформованість у певній галузі, що надає право на виконання роботи і судження [122]. Застосовуючи подібне розуміння терміна до процесу підготовки майбутніх фахівців, В. Носков визначає компетентність як сформовану здатність, достатню, щоб жити комфортно, професіоналізм, вміння нестандартно мислити й спілкуватися, набуття особистого досвіду, упевненість у собі, розвиток здібностей, глибокі знання. На думку вченого, це далеко не повний перелік якостей майбутнього фахівця, умов для прийняття методично правильного рішення, забезпечення психологічно та організаційно обґрунтованого управління [122].

Виходячи з погляду на компетентність як специфічну здатність особистості, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в конкретній ситуації, що включає конкретні знання, навички, способи

мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [213], можемо конкретизувати у межах нашого дослідження, обґрунтовані вище погляди на сутність та структуру соціальної компетентності через визначення особливостей формування такої компетентності певної вікової та соціальної групи – студентів, що відбувається у певній соціальній ситуації розвитку – умовах отримання професійної освіти у ВНЗ.

Відзначимо, що вітчизняними й зарубіжними дослідниками здійснювалися наукові розвідки у напрямі дослідження різних вікових категорій та соціальних груп. Проте, ґрунтовно висвітлено в основному формування соціальної компетентності дошкільників (О. Борисова, М. Гончарова-Горянська, Т. Захарова, Т. Пасальская, В. Серова), молодших школярів (В. Басова, Ю. Коротина, О. Крузе-Брукс, Ю. Уфимцева) і підлітків (Д. Воронцов, Л. Гієнко, М. Докторович, Є. Заріпова, А. Кабардієва, О. Мачехіна, С. Нікітіна, Т. Палій, М. Тюкавіна). Низка наукових досліджень присвячена формуванню та розвитку соціальної компетентності студентської молоді у навчальній (Л. Андреева, Т. Ашурова, Н. Козлова, О. Колобова, С. Краснокутська, І. Леднева, Н. Ляхова, Н. Малюткіна, Є. Муниц, Ж. Нурутдинова, Д. Почебут, О. Рачева) і позааудиторній (Н. Козлова, Д. Почебут) діяльності. Окремо варто відзначити дослідження з розвитку соціальної компетентності осіб з вадами психічного розвитку (М. Ібриєгіт, Є. Левикова, В. Серова).

Існують також наукові розробки щодо розвитку соціальної компетентності людей зрілого віку, пов'язані, в основному, з їх професійним становленням. Зокрема, А. Макаровою, яка досліджувала проблематику компетентності, зосереджуючись на професійній компетентності, розкрито її суть з позиції психології праці. Аналізуючи процес формування професійної компетентності, авторка наголошує на необхідності набуття особистістю професійних знань, професійних вмінь, професійних позицій, установок, яких вимагає галузь діяльності, особистісні особливості [163].

Наголосимо, що, на жаль, не приділено належної уваги дослідженню з соціально-педагогічних позицій особливостей розвитку соціальної компетентності в студентському віці, розробці системи сприяння саморозвитку особистості під час інтеграції в умови „дорослого” життя та професійну сферу.

Спираючись на думку дослідників (Є. Казаков, В. Кукушкін, С. Кульневич, Т. Лакоценина) [137], можемо пов'язати соціальну компетентність студентської молоді з категорією „соціальне наслідування”, з акумуляцією молодим поколінням нового досвіду й формуванням їх уявлень про майбутнє. Соціальне успадкування в цьому випадку розглядається як накопичення і передавання поколінням дорослих – у перетвореному і відкоментованому вигляді – того обсягу людських навичок, знань, цінностей і відносин до світу, який необхідно інтегрувати молодій людині для повноцінного включення до суспільного життя. Забезпечувати цей процес можуть різні суб'єкти, однак, у першу чергу, це роблять педагоги та соціальні педагоги, тому, посилаючись на думку О. Казакова, можемо говорити про соціально-педагогічну компетентність як інтегративну основу всіх інших видів компетентностей, що пов'язують минуле, сьогодення, майбутнє [109]. У цьому контексті значення набувають такі складові соціальної компетентності, як рівень обізнаності молодої людини про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті; уміння особистості реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації; ступінь її духовної зрілості; сформованість духовно-моральних якостей, уміння виступати в ролі комунікативного посередника [103]. І. Калінін, аналізуючи процес формування соціальної компетентності з урахуванням новоутворень конкретного віку, визначає для юнацтва в якості загального показника сформованості соціальної компетентності усвідомленість власного життя [90]. Тож, за соціальною компетентністю молодої людини закріплюється функція забезпечення формування особистісних смислів, мотиваційних і

ціннісних сфер, регулювання процесів світорозуміння, сприяння її адаптації до нових умов, підвищення конкурентоспроможності [103].

З урахуванням зазначеного вище підкреслимо, що досягнення високого рівня розвитку соціальної компетентності особистості у студентському віці передбачає навчання, у процесі якого відбувається набуття вихідних інформаційних орієнтирів, освоєння прийомів аналітико-синтетичної діяльності; научіння як оволодіння способами вирішення конкретних завдань; розвиток як нарощування функціональних здібностей особистості, її відповідальності; розширення діапазону притаманних їй соціально значущих якостей [55]. У такому контексті важливою для нас є теза В. Ясніцької, що використання впливу соціальних об'єктів на збагачення соціального досвіду особистості стає можливим за умови врахування у процесі формування цього виду компетентності специфіки конкретних умов життя сучасної людини. У цьому сенсі важко не погодитися з її думкою, що у розвитку соціальної компетентності молодого покоління визначним має бути створення умов для освоєння особистістю соціальних навичок і ролей, розвитку культури та соціальної поведінки з урахуванням динаміки соціально-економічних змін у суспільстві [299].

Для розуміння зовнішньої ситуації розвитку молодого покоління важливою є наведена у статті Л. Лежніної та Д. Старкової думка про соціальну компетентність як ідентифікацію людиною своєї діяльності з демократичними принципами, здатність до грамотного аналізу політичних подій та тенденцій у громадянському суспільстві, відкритість особистості, її громадянська позиція [144]. Т. Болотіна, вважаючи компетентність провідною ознакою громадянської освіти в умовах її модернізації, також представляє ту групу дослідників, які пов'язують формування громадянськості з соціальною компетентністю [41].

Соціальна компетентність у такому випадку – це синтетична здатність пов'язувати людину та суспільство у реальній дійсності, вміння бачити соціальні відносини, структури влади та способи управління поведінкою

людини, власна включеність особистості у систему соціальних відносин на основі відповідальності, толерантності, комунікативної солідарності [144].

У поняття соціальної компетентності особистості при такому підході включаються: знання своїх прав і свобод, уміння їх реалізовувати, не обмежуючи інтереси інших; уміння вести діалог з владними структурами та іншими людьми; готовність нести відповідальність за свої дії, учинки і вибір перед собою, іншими, суспільством і державою; наявність власного ставлення до соціальної діяльності і прагнення її перетворювати. Цілком природно, що у вирішенні завдань формування соціальної компетентності як однієї з ключових, особлива роль відводиться суспільствознавству, економіці, праву, історії та культурологічним спеціальним курсам [46].

Окрім громадянської направленості, О. Варецька визначає у процесі формування соціальної компетентності аксіологічну, креативну, гуманістичну, рефлексивну спрямованість, підкреслює, що такий процес сприяє саморозкриттю, самовизначенню, саморозвитку, самовияву та соціалізації, проявам самостійності, ініціативності, лідерських якостей особистості, засвоєнню позитивних стереотипів та алгоритмів соціальної поведінки, соціально-значущої діяльності, вирішенню життєвих соціальних проблем, підвищенню соціального й особистого статусу, розвитку впевненості у собі [46].

Посилаючись на думку А. Маркової, можемо зазначити, що орієнтирами для формування соціальної компетентності молодого людини у системі вищої освіти, мають стати: усвідомлення необхідності прийняття „норм” конкретного соціуму; прагнення до його розуміння; визнання необхідності розширення (або наявності в себе широкого діапазону) спеціальних знань-умінь з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення й адекватна оцінка своїх можливостей у запропонованій ситуації для досягнення передбачуваного результату; уміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів

поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [162].

Л. Лежніна та Д. Старкова зазначають, що у науці існує погляд на соціальну компетентність як на соціалізуючу медіану, яка, інтегруючи відомості з різних галузей знання, озброює людину інструментом для діяльності, регулювання соціальних відносин, соціального вдосконалення особистості [144].

Зважаючи на зазначене вище, підкреслимо, що соціальна компетентність молоді людини є не тільки набутою у ході отримання освіти сумою соціальних знань, але й сформованою у процесі соціалізації здатністю вирішувати повсякденні проблеми, типові й нестандартні завдання, що виникають у життєвих ситуаціях (як критичних, так і повсякденних), з використанням набутих умінь і навичок, навчального і життєвого досвіду, соціальних цінностей і розвинених особистих орієнтацій.

У зв'язку з цим, великий інтерес для нашого дослідження складають розробки вчених щодо шляхів та засобів формування соціальної компетентності у процесі отримання освіти та соціального становлення особистості. Так, зокрема, Л. Лежніна та Д. Старкова вважають провідним концептуальним напрямом сприяння формуванню соціальної компетентності особистості у процесі освіти визнання пріоритету унікальності особистості, цінності людського життя, спільного буття, взаємозв'язку темпоральних модусів (минулого, теперішнього, майбутнього). Важливими шляхами формування соціальної компетентності авторки визнають підтримку та розвиток „самості”, створення простору набуття, нарощування та інтеріоризації соціального досвіду; реалізацію виховних програм зі створення умов для засвоєння особистістю соціальних знань, отримання ними досвіду прийняття рішень, здійснення особистого вибору, розвитку навичок соціальної взаємодії та почуття відповідальності [144].

Серед шляхів розвитку соціальної компетентності у процесі професійної підготовки особистості майбутнього педагога О.Варецька

відзначає: налагодження взаємодії особистості та середовища, реалізацію соціально значущих проектів, групової та індивідуальної проблемно-пошукової, інноваційної діяльності в умовах соціально-цінних стосунків, застосування засобів медіаосвіти [46]. Останнє є дуже актуальним в умовах інформатизації суспільства і реалізується, на думку авторки, через опрацювання теоретичного матеріалу, представленого на різних носіях, у різних системах кодування; осмислене здобуття теоретичної інформації через традиційні та віртуальні (електронні підручники, мережа Інтернет) інформаційні фонди; широке залучення в освітній процес електронних засобів передачі інформації (радіо, телебачення, комп'ютерні мережі тощо) [46].

А. Євсєєв, досліджуючи соціально-психологічну компетентність молодого керівника як складову частину його соціально-психологічної культури у ситуації повсякденної управлінської діяльності, розглядає її як характеристику способів реалізації людиною свого потенціалу та задоволення своїх потреб в усьому різноманітті її соціальних зв'язків, сфер і практики повсякденного життя. Зважаючи на те, що соціально-психологічна компетентність молодого керівника реалізується через його комунікативну діяльність, що протікає в специфічних умовах конкретної управлінської діяльності, провідними методами активного соціального навчання автор вважає психотренінгові вправи, ділові ігри та дискусії. Дієвими, на думку дослідника, є також невербальні техніки, які сприяють розширенню соціально-перцептивної сфери суб'єкта, формуванню сензитивності до невербальних комунікативних сигналів та оптимізації навичок соціальної взаємодії [83]. Ми повністю згодні з автором та врахуємо у подальшому дослідження що компетентність молодшої людини у повсякденній ситуації розвитку найбільш активно формується у практичних, дієвих, групових формах організації діяльності.

У нашому дослідженні слід врахувати також, що серед різних практично спрямованих способів розвитку соціальної компетентності, які

характеризуються орієнтацією на групову роботу, суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії, опорою на самостійну діяльність, як один з найдієвіших та найсучасніших, відзначається метод проектів [20].

Тож, у сучасних дослідженнях процесу формування соціальної компетентності особистості представлено досить велике розмаїття відповідних шляхів, напрямів, засобів, способів та форм, що дозволяють ефективно сприяти цьому процесу. При усьому розмаїтті їх усі єднає низка ознак: практична спрямованість, активність та дієвість, переважання групової роботи над індивідуальною, соціальна орієнтованість, детермінованість конкретною соціальною ситуацією, сучасність. Відзначимо, що проведений аналіз дає нам підстави для твердження про необхідність систематизації доробку вчених, спрямування розмаїття засобів на вирішення конкретних проблем особистості, зокрема студента з інвалідністю, у конкретному мікросередовищі – умовах навчального закладу, що значно підвищить їх ефективність.

1.2. Специфіка розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти із особливими освітніми потребами

Аналіз, здійснений нами у попередньому підрозділі, дозволив зробити низку висновків узагальнюючого характеру, які склали методологічне підґрунтя подальшого наукового пошуку щодо висвітлення проблеми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладах фахової передвищої освіти. Зокрема, важливим для нас є розуміння розвитку соціальної компетентності як детермінованого певною соціальною ситуацією процесу, в якому індивідом на основі природних можливостей напрацьовується здатність до продуктивної соціальної взаємодії у різних життєвих обставинах (як критичних, так і повсякденних), забезпечується успішність у різних видах діяльності у суспільстві, здатність до розв'язання конкретних соціальних завдань, з використанням набутих умінь і навичок,

навчального і життєвого досвіду, соціальних цінностей і розвинених особистих орієнтацій. Отримані нами в ході вивчення досліджуваної проблеми відомості (п.п. 1.1) дозволили також зробити висновок про те, що соціальна компетентність виступає як стійке, динамічне утворення, становлення якого залежить від соціальної ситуації, тобто піддається якісним змінам у процесі поступового розвитку особистості студента у системі фахової перед вищої освіти.

Зазначений погляд дає змогу, проаналізувавши соціальну ситуацію розвитку студентів із інвалідністю, вирішити наступне завдання нашого дослідження – визначити специфіку становлення соціальної компетентності студентів досліджуваної категорії. При обґрунтуванні такої специфіки ми вважаємо необхідним проаналізувати провідні ознаки соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі закладу фахової перед вищої освіти, серед яких:

внутрішні:

– вікова приналежність - студентський вік є важливим етапом становлення людини як особистості, громадянина і майбутнього професіонала;

– приналежність до соціальної групи „молодь з інвалідністю”, що характеризується специфічною траєкторією соціального розвитку;

зовнішні:

– властивості самого процесу інтегрованої освіти як нового для нашої держави педагогічного явища;

– специфіка середовища закладу фахової перед вищої освіти як осередку соціального виховання молоді.

Розкриваючи *першу ознаку* соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами, можемо конкретизувати у межах нашого дослідження обґрунтовані вище погляди на суть розвитку соціальної компетентності певної вікової та соціальної групи – студентів, що

відбувається у певній соціальній ситуації розвитку – умовах вищого навчального закладу.

Соціальна ситуація розвитку, за Н. Заверико, – специфічний для кожного вікового періоду соціокультурний контекст, таке освітнє середовище, що визначає спосіб життя, досвід діяльності, систему відносин, переживань, соціальні ролі, внутрішню позицію, властивості особистості, важливі психічні новоутворення певного віку [90]. Як бачимо із викладеного вище, досліджуючи розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у певній ситуації, необхідно, насамперед, виходити з того, що така ситуація визначається віковими межами розвитку особистості. У нашому дослідженні – це притаманний даній групі студентський вік.

Зважаючи на те, що студентський вік, є важливим етапом становлення особистості, для якого процес розвитку соціальної компетентності є необхідною умовою майбутнього професійного і соціального становлення, варто визначити особливості цієї групи. Зокрема, у контексті нашої роботи надзвичайно важливими є наукові праці, присвячені соціально-педагогічним, психологічним і соціологічним характеристикам студентства, які створюють передумови для успішного розвитку соціальної компетентності.

За віковим критерієм студентство належить до юнацького періоду як певного етапу між дитинством та дорослістю. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини і є перехідною фазою від дозрівання до зрілості (Б. Ананьєв). Як соціальна категорія, студентство характеризується професійною спрямованістю на здобуття майбутньої професії, але якщо студент усвідомлено обрав свій фах, він усе одно не може адекватно й повною мірою уявити собі свою майбутню діяльність і ті вимоги, які вона висуває (А. Вербицький). М. Д'яченко і Л. Кандибович розглядають професійну готовність студента як суттєву передумову ефективної діяльності після закінчення закладу фахової перед вищої освіти, швидку адаптацію до умов ЗВО або праці й подальшого професійного самовдосконалення [81].

Наукові праці вчених висвітлюють тенденцію до виокремлення студентства у своєрідну соціальну групу, розвиток соціальної компетентності якої матиме певні специфічні риси. У цьому контексті особливої уваги заслуговує думка А. Петровського, який характеризував студентство як мобільну групу, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних функцій у матеріальному та духовному виробництві [197]. Інші дослідники (Б. Рубін і Ю. Колесніков) визначають студентство як соціальну групу, яка функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якої є не матеріальний об'єкт, а сама особистість і її розвиток. Тому головною формою виробництва може вважатися навчально-освітня діяльність [229]. Поглиблюють і деталізують цю думку А. Власенко та Т. Іщенко, які виокремлюють студентство як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці й побуту, особливою суспільною поведінкою, для якої здобуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в науці, культурі є головним заняттям [51]. Т. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою частиною такої суспільної групи, як молодь. І визначає, що студентство є особливою групою суспільства, резервом інтелігенції, що об'єднує у своїх лавах молодих людей приблизно однакового віку, освітнього рівня – представників усіх класів, соціальних верств і груп населення [51].

Продовжуючи розкривати першу ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти, відзначимо, що у дослідженні А. Власенко, присвяченому соціальній характеристиці студентства як суспільної групи, визначаються її характерні риси, що детермінуються характером праці студентів, яка полягає в систематичному накопиченні, засвоєнні, оволодінні науковими знаннями, і його основні соціальні ролі, визначені становищем студентства як резерву інтелігенції і його приналежністю до молодого покоління [51].

Зважаючи на те, що студентський вік є важливими етапом становлення

людини як особистості, громадянина і майбутнього професіонала, наголосимо, що особливого значення в цей час набуває розвиток провідних компетентностей, ключове місце серед яких, у контексті розгляду процесу соціалізації молоді людини, посідає соціальна. У психологічній науці особистість сучасного студента трактують як особистість молоді людини, яка „активно готується до висококваліфікованого виконання функцій спеціаліста в тій чи іншій галузі трудової діяльності” [82]. Це та вікова група, яка ще недостатньо стійка в психологічному плані і лабільна в плані емоційному, тим самим деякою мірою піддана зовнішнім впливам. Тому представники цієї вікової групи, а в нашому випадку студенти з обмеженими фізичними можливостями, найбільш гостро реагують на все, що відбувається навколо них та особисто з ними. Саме завдяки цим психологічним особливостям студентського віку, молоді люди якнайкраще можуть підпадати під виховний вплив, що дає змогу найефективніше впливати на розвиток соціальної компетентності й особливо помітним стає для студентів із інвалідністю, тому що через соціальну ексклюзію, тільки вступивши до закладу фахової перед вищої освіти, вони мають змогу поповнювати емоційний і чуттєвий досвід спілкування.

Для характеристики першої ознаки соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами велике значення має розгляд суперечностей студентського віку. Зокрема психолог Ю. Самарін виділяє такі: між розвитком інтелектуальних, фізичних сил студента та жорстким лімітом часу й економічних можливостей для задоволення потреб, що зростають (соціально-психологічна); між прагненням до самостійності, творчості в доборі знань та усталеними, досить консервативними формами й методами підготовки спеціаліста певного профілю (дидактична); між великою кількістю інформації, що надходить різними каналами, розширює знання студентів, і відсутністю часу, а іноді бажання для його розумового осмислення, що призводить до поверховості в знаннях і мисленні та вимагає спеціальної роботи викладачів щодо поглиблення знань і вмінь студентів

загалом (психолого-педагогічна) [51]. Ці суперечності підкріплюються тим, що соціально значущою рисою студентства також є напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей. Однак через відсутність або недостатність життєвого досвіду деякі студенти можуть переходити до критицизму замість справедливої критики.

У соціально-педагогічному аспекті відзначається специфіка процесу соціалізації студентства, що окреслюється домінуванням у процесі розвитку особистості інтеграції як провідного механізму соціалізації. На думку А. Петровського, яким виділені закономірності, що характеризують розвиток особистості молодшої людини як результат входження у нову групу, і віковий аспект соціального розвитку особистості, інтеграція у молодіжному віці викликається суперечністю між потребою особистості у повній самореалізації у складі певної групи та потребою групи лише у деяких індивідуальних особливостях цієї особистості та прагненні змінити або ігнорувати інші. Вчений відзначає, що у разі успішної соціалізації інтеграція відбувається як процес взаємоприйняття та взаємопотенціювання характеристик як індивіда, так і групи; якщо ж перехід до нового періоду соціалізації не підготовлений всередині попереднього успішним протіканням фази інтеграції, то на рубежі між періодами складаються умови для кризи розвитку особистості [197].

На думку сучасної дослідниці М. Мосьондз, інтеграція молоді до соціальної структури як процес освоєння інноваційних і складніших видів соціальної діяльності має об'єктуватися у певній статусній позиції, яку отримує ця вікова група в системі суспільного відтворення. Певний життєвий період, на якому перебуває молодь, можна охарактеризувати як життєвий старт, але ті стратегії, що обираються на ньому, визначають його загальну спрямованість і характер [176].

Розкриваючи першу ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами, відзначимо далі, що особливості віку зумовлюють

прагнення молодих людей до об'єднання у соціальні групи, набуття рис та якостей, що сприяють інтеграції, для задоволення прагнення до соціального визнання у межах значущої мікрогрупи, якою часто виступає саме навчальний колектив. Інтеграція, що у такому випадку може розглядатися як механізм соціалізації, забезпечує успішний розвиток у молодій людині соціальної компетентності як суб'єкта взаємодії у певному мікросередовищі. Для молодій людині з особливими потребами можливість групового спілкування та діяльності має виняткове значення, оскільки тільки у цьому випадку розвиток соціальної компетентності забезпечується додатковим механізмом – індукцією соціального досвіду – безпосередніми обміном соціальними знаннями та вміннями, уявленнями про навколишній світ, відчуттями, пов'язаними із контактом з ним, між людьми з обмеженими можливостями та молоддю з рівнем розвитку у межах норми, що відбувається у безпосередньому емоційно насиченому спілкуванні особливої якості – безбар'єрному, інклюзивному спілкуванні [221]. Аналіз реалій спілкування та взаємодії у студентських групах, особливо інтегрованих, дозволяє визначити дві основні проблеми, що зумовлюють неуспішність входження молодій людини у студентське мікросередовище: взаємна незацікавленість у спільній позанавчальній діяльності та нетолерантне ставлення студентського мікросередовища до молодій людини з особливостями соціального розвитку (чим би вони не були зумовлені). Вважаємо, що через вирішення цих проблем можливо вирішити й низку суперечностей, притаманних молодіжному віку та ефективно сприяти розвитку соціальної компетентності молодій людини.

У цілому ж, аналіз вікової приналежності досліджуваної соціальної групи як провідної ознаки соціальної ситуації розвитку дозволив визначити таку *специфіку* формування соціальної компетентності студента із особливими потребами у середовищі ВНЗ: зважаючи на те, що студентський вік є важливим етапом становлення людини як особистості, громадянина і майбутнього професіонала, розвиток провідних компетентностей, особливе

місце серед яких займає соціальна, в цей час набуває великого значення, реалізуючись через механізм соціальної інтеграції шляхом залучення студентів до активної пізнавальної та практичної діяльності у різних видах групової життєдіяльності; задоволення потреби у спілкуванні та взаєморозумінні, роботі на допомогу людям разом з однолітками та викладачами; формування у кожного члена студентської групи та по відношенню до кожного гуманістичних цінностей, толерантності, співчуття, дієвої соціальної позиції.

Друга ознака соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі закладу фахової перед вищої освіти пов'язана зі приналежністю дослідженої категорії студентів до соціальної групи „молодь з інвалідністю”, що характеризується певною специфікою розвитку соціальної компетентності, зумовленою наявністю вад психофізичного розвитку різного ступеню та характеру.

Відзначимо, що для молодих людей з інвалідністю визначені вище суперечності розвитку особистості у студентському віці можуть посилюватися під впливом унутрішніх (інтелектуальний рівень, вихованість, характерологічні особливості тощо) і зовнішніх стигматизуючих (економічний, політичний, соціальний тощо) факторів. Вважаємо, такий фактор як „стан здоров'я” є багатовимірним і не може розцінюватися тільки як внутрішньо-особистісний, а має розглядатися і як соціальний. Через проблеми здоров'я, що призводять до інвалідизації особистості, відбуваються зміни траєкторії психологічного і соціального розвитку людини, що спричиняють маргіналізацію та соціальну ексклюзію.

Очевидно, що ефективність вищої освіти для людей із особливими потребами багато в чому залежить від готовності особистості до повноцінного функціонування в суспільстві, здобуття знань, переходу від позиції „споживача” до позиції „творця”. Саме у час, коли відбувається формування професійних якостей та реалізація творчого потенціалу, процес

розвитку соціальної компетентності молодшої людини з інвалідністю набуває особливого значення.

З іншого боку, у період активного формування емоційно-ціннісного ставлення молодшої людини з інвалідністю до себе, можливий розвиток соціальних девіацій, таких як: неадекватна самооцінка, нестабільна емоційність, відчуженість, ворожість до однолітків. Унаслідок суперечливості рівня власного домагання й образу „Я” з’являється емоційна напруженість (наприклад, у вигляді тривожності). Висока емоційна вразливість студентів з психофізичними обмеженнями поєднується із сором’язливістю, стриманістю у відкритому, відвертому вираженні почуттів, інколи замкненості, агресії [283]. Нажаль, у сучасному світі існує велика кількість стигматизуючих стереотипів, під впливом яких молода людина з особливими потребами формує помилкову „Я - концепцію” і буде неадекватні стосунки із соціальним середовищем, при цьому відбувається гальмування розвитку соціальної компетентності або такий розвиток припиняється взагалі.

На основі аналізу праць дослідників (М. Дяченко [81], І. Зверева [93], Г. Першко [195], О. Рассказова [221], К. Роджерс [226], П. Таланчук [248], О. Шароватова [281], А. Шевцов [283]) можна стверджувати, що в роботі зі студентами, які мають особливі потреби, вирішальним є не факт наявності дефекту чи відхилення від нормативного розвитку, а специфіка цього дефекту. Тобто, аналізуючи внутрішню ситуацію розвитку, слід урахувати нозологію студента. За міжнародною класифікацією, виділяють такі групи інвалідності за проблемами здоров’я: проблеми слуху, проблеми зору, проблеми опорно-рухового апарату, діабет, епілепсія, астма, загальні захворювання, порушення або затримка психічного розвитку [93].

Посилаючись на працю І. Зверєвої зазначимо, що аналогічні групи інвалідності традиційно визначаються й у соціально-педагогічній літературі. Авторкою також подається класифікація за ознакою наявних обмежень: користувачі інвалідним візком; люди, які використовують палицю або

подібний інструмент для пересування більше 6-ти місяців; люди, які мають труднощі з функціональною активністю; люди, які мають труднощі з інструментальною активністю; люди, які мають труднощі з виконанням повсякденних обов'язків; люди, які мають затримку в розвитку, є розумово або емоційно відсталими [93].

Для вирішення завдань нашого дослідження доречною є сучасна соціально-педагогічна класифікація, наведена в монографії О. Расказової. За ознакою порушень розвитку соціальності дітей та молоді, яка навчається, дослідниця визначає: ментальні порушення (серед усього спектра таких порушень найбільш гостро нині обговорюються проблеми осіб із синдромом Дауна), особи з порушеннями психічного розвитку та поведінковими розладами (аутизм, гіперактивність та дефіцит уваги тощо), особи із розладами центральної нервової системи (епілепсія тощо), особи зі зниженням функцій слухових та зорових аналізаторів, особи з обмеженням рухової активності (дитячий церебральний параліч тощо). Хоча подібна класифікація не охоплює всієї повноти можливих захворювань та обмежень, що наявні в дітей та молоді, такий вибір авторки пояснюється тим, що саме ці категорії осіб із інвалідністю найбільш вірогідно можуть бути включені (нині вже включаються) в освітній процес навчальних закладів [221].

Підкреслимо, що для повноцінного навчання студента з особливими потребами у закладі фахової перед вищої освіти мають значення не самі захворювання, що зумовлюють зміну траєкторії соціального розвитку молодої людини, а ті перешкоди та обмеження, що визначають недоступність для особистості тих чи інших складових соціального досвіду. Такі обмеження можуть бути компенсовані через створення спеціальних умов у середовищі ЗФПО (безбар'єрний доступ до навчання, навчальний та просторовий супровід, забезпечення спеціальним дидактичним матеріалом, використання допоміжних засобів, зменшення обсягу та темпу навчання тощо).

Відзначимо, що студента з особливими фізичними потребами, але з повноцінним інтелектом, що найбільш вірогідно може бути залученим

сьогодні до освітнього процесу ЗФПО, у соціальному плані цілком можливо навчити розуміти й знати те, що у даному віці є нормою для людини із звичайним розвитком. Необхідними і достатніми умовами будь-яких позитивних змін особистості К. Роджерс [226] виділив такі три, які повністю підходять для успішного розвитку соціальної компетентності у студентів із особливими потребами: безумовне прийняття людини такою, якою вона є, емпатичне її розуміння, тобто співпереживання, проникнення у світ її почуттів і конгруентне самовираження, тобто щира й відкрита поведінка.

Суттєвою для розкриття другої ознаки соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО, є думка П. Таланчука, який визначає, що в попередні роки життя в осіб із особливими потребами виникає ціла низка проблем, які в майбутньому студентському житті значно впливають на їх інтеграцію в суспільство, пізнавальну активність, соціальну спроможність, порозуміння й комунікації з оточенням. Через такий попередній досвід та негативні соціальні очікування у студентів можуть виникати прогалини в знаннях, складності з навчанням, знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і, у зв'язку з цим, проблеми з відвідуванням занять; низький рівень фізичної підготовки; дефіцит комунікабельності; звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, нерішучість, переважання інтровертності поведінки; низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, уразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо [248]. Відзначимо, що часто проблеми розвитку соціальної компетентності молодій людині коріняться у помилках сімейного виховання та, оскільки родина продовжує відігравати досить значну роль для молодій людини й у студентському віці,

сім'я може виступати в якості чинника, що гальмує розвиток особистості. Серед таких, спричинених невірним сімейним вихованням проблем, можна виділити: несаможиттєвість студента, зумовлена гіперопікуванням у сім'ї; тривожність, конфліктність, у зв'язку з порушенням порозуміння з батьками; настанова молодій людині на пасивне існування, у зв'язку із запереченням батьками можливості повноцінного соціального розвитку їх дитини.

Ураховуючи особливості та проблеми зазначеної категорії студентів, можна визначити специфіку розвитку різних складових їх соціальної компетентності.

Підкреслимо, що соціальна компетентність настільки багатогранна характеристика особистості, що для неї, як і для понять „особистість” та „соціум”, дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі її структурних компонентів, навіть відносно визначеної соціальної групи. Очевидно лише те, що соціальна компетентність особистості проявляється в її знаннях про соціум і саму себе, умінні орієнтуватися і діяти в системі соціальних відносин і соціальних цінностей, приймати рішення, виходячи зі знання суспільства і соціального оточення, з урахуванням специфіки мікросоціуму, конкретної ситуації і своїх ресурсів. Визначаючи на основі проведеного у п.п.1.1 аналізу структури соціальної компетентності та наведеного вище вивчення ознак соціальної ситуації розвитку компоненти соціальної компетентності студентів із особливими потребами: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, зміст яких представлений у таблиці (таблиця 1.1), підкреслимо, що як визначена структура соціальної компетентності, так і зміст кожного її компонента для людей із нормативним розвитком здоров'я і людей із інвалідністю матиме багато спільного, але значимість компонентів розрізнятиметься, як і проблеми та шляхи їх розвитку.

**Структура, зміст та проблеми розвитку соціальної компетентності
здобувачів освіти із особливими потребами**

Компоненти соціальної компетентності	Зміст компонентів соціальної компетентності	Проблеми розвитку компонентів соціальної компетентності здобувачів із особливими потребами
Когнітивний	наявність знань та соціальних уявлень	Недостатність життєвого досвіду; безвідповідальне ставлення до власного життя, професії, відсутність прагнення до набуття нових знань професійної та творчої самореалізації; обмеженість нової інформації через відсутність широкого кола соціальних зв'язків.
	дивергентне мислення	
	планування власного життєвого сценарію	
	знання життєвих криз	
	наявність уявлень про соціальні цінності	
	розуміння соціальної дійсності	
	свідоме обрання фаху	
Ціннісно-смісловий	ціннісне ставлення до життя і здоров'я (власного і оточуючих)	Байдуже ставлення до здоров'я; невпевненість у власних силах; дезорієнтація у соціальних цінностях; невмотивованість до праці; споживацьке ставлення до оточуючих.
	уміння класифікації та ієрархізації цінностей	
	толерантність	
	упевненість у собі і власних силах	
	повага до культури та історії держави	
	прагнення до творчої і професійної самореалізації	
	мотивація і продуктивність праці	
Діяльнісний	відповідальність за свої вчинки	Відсутність суб'єктної поведінки; пасивність у громадській роботі; безініціативність у навчанні.
	здоров'язберігаюча поведінка	
	ініціативність, працелюбність і творчість у вирішенні виробничих завдань	
	активність у вирішенні соціальних задач	
	здатність до толерантного розв'язання кризових питань	

Специфіка компонентів визначається із урахуванням соціального становища та проблем розвитку молодшої людини із інвалідністю. До вступу у заклад фахової перед вищої освіти діти з особливими потребами, як правило, виховуються у інтернатних закладах або отримують домашню освіту, тобто можливості їх соціального розвитку обмежуються досить замкненим середовищем, що призводить до соціальної ексклюзії і як наслідок, відсутності досвіду спілкування, пасивності у поведінці і соціальної безвідповідальності. Зазначимо, що уразливими у такій соціальній ситуації стають й когнітивна, й ціннісно-мотиваційна, й діяльнісна сфери особистості молодшої людини, оскільки соціальні знання не можливо здобувати, не інтегруючись у суспільство, без достатнього рівня знань про соціальне середовище не формуються соціальні мотиви і цінності, а відсутність знань і мотивів унеможлиблює просоціальну діяльність молоді.

Тож, характеризуючи другу ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у ЗФПО, варто пам'ятати, що серед актуальних проблем розвитку особистості з інвалідністю найбільш відчутними й гострими є питання, пов'язані з інтегруванням молодих людей з інвалідністю у сучасне освітнє середовище. З огляду на це можна простежити взаємозалежний процес, а саме: успішна інтеграція молодшої людини до колективу однолітків сприятиме розвитку соціальної компетентності, у свою чергу, високий рівень розвитку соціальної компетентності особистості позитивно впливатиме на успішність інтеграції особистості в суспільство в цілому.

Взагалі ж, аналіз такої ознаки соціального розвитку студентів з особливими потребами, як приналежність досліджуваної категорії студентів до соціальної групи „молодь з інвалідністю”, що характеризується специфічною траєкторією соціального розвитку, забезпечив обґрунтування другої *специфічної особливості*: процес розвитку соціальної компетентності набуває провідного значення для студентів із обмеженими можливостями, які внаслідок соціальної ексклюзії зазвичай уступають до навчального закладу зі

значно нижчим рівнем соціального досвіду та соціальної активності порівняно зі здобувачами, які мають нормативний рівень здоров'я, при чому у розвитку соціальної компетентності молоді з інвалідністю мають бути максимально задіяні механізми компенсації.

Третьою ознакою соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі закладу фахової перед вищої освіти, яку ми проаналізуємо нижче, є характеристика становлення та сучасний стан впровадження інтегрованої освіти як нового для нашої країни педагогічного явища, що багато у чому детермінує сьогодні зовнішню соціальну ситуацію розвитку молоді з інвалідністю.

Важливим завданням державної системи вищої освіти України сьогодні має стати максимальне елімінування негативного впливу інвалідизації на становлення і розвиток особистості. Особливе значення в цьому процесі має розвиток соціальної компетентності молоді з інвалідністю. При чому, важливою для вирішення завдань нашого дослідження окрім наведеної вище характеристики обраної соціальної групи, а саме визначення специфіки розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, стає розгляд процесу упровадження інтегрованого навчання у закладах фахової передвищої освіти України як специфічної зовнішньої ситуації такого розвитку.

Проблема інтеграції в суспільство осіб із особливими потребами є одним із найбільш актуальних і пріоритетних напрямів політики не тільки України, але й кожної розвиненої країни світу як в освітній, так і соціальній сферах. Термін „інвалід” з'явився у вітчизняному мовленнєвому обігу у XIX ст. (з французької означає „безсилий”, „тяжко поранений”) і застосовувався відповідно до заслужених воїнів, які залишили військову службу через поранення, каліцтво або старість [257]. Донині в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, які мають фізичні чи психічні відхилення у здоров'ї. У засобах масової інформації та спеціальній літературі вживаються різні поняття: людина з інвалідністю, особа з обмеженими функціональними

можливостями, люди з особливими потребами, люди з обмеженою дієздатністю, особи з вадами розвитку, люди з обмеженими можливостями [73].

При характеристиці третьої ознаки соціальної ситуації розвитку важливо враховувати, що українське законодавство поняттям „людина з особливими потребами” позначає осіб, які мають порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлені захворюваннями, наслідками травми або дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності, упливають на якість життя людини і викликають необхідність соціального захисту. Інвалідність трактується як обмеження в можливостях, обумовлене фізичними, психологічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими й іншими бар'єрами, що не дозволяють людині, яка має інвалідність, бути інтегрованою в суспільство й вести в ньому активну життєдіяльність [257]. Але соціологи розглядають хворобу як специфічну соціальну роль, що нав'язується людині оточенням.

На наш погляд, при дослідженні соціальної компетентності особистості з інвалідністю доцільно спиратися на соціокультурну теорію нетиповості О. Ярської-Смірної [298]. Авторка обґрунтовує ідеї про те, що індивіди з особливими потребами – це люди, що мають функціональні обмеження в результаті захворювання, відхилень чи недоліків розвитку, стану здоров'я, зовнішності. Проте всі ці обмеження, які викликають відстороненість цієї категорії населення від повноцінного життя в суспільстві, виникають унаслідок непристосованості навколишнього середовища до їх особливих потреб, що обумовлено, в основному, негативними стереотипами в ставленні суспільства до інвалідів. Саме через це процес уключення в суспільство людей з інвалідністю проходить повільніше й не так успішно, як у здорових людей [298].

Аналізуючи третю ознаку соціальної ситуації розвитку здобувачів освіти із особливими потребами у середовищі ВНЗ з позиції розгляду інвалідності як соціального явища, слід звернути увагу на дослідження О. Дикової-Фаворської,

яка вивчає проблеми професійного здоров'я і професійної працездатності. Професійне здоров'я, на думку авторки, визначається як інтегральна характеристика функціонального стану організму людини за фізичними та психічними показниками з метою оцінки її здатності до певної професійної діяльності із заданою ефективністю та тривалістю протягом певного періоду життя, а також стійкість до несприятливих факторів, що супроводжують цю діяльність. Професійна працездатність – як максимально можлива ефективність діяльності фахівця, тобто максимально можлива продуктивність [73].

Вивчаючи третю ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі закладу фахової перед вищої освіти, підкреслимо, що до розуміння соціокультурного значення поняття „інвалідність” людство й наука дійшли поступово. Історичний аналіз еволюції ставлення суспільства до інвалідів дає підстави стверджувати, що існує пряма залежність між рівнем цивілізованості та демократичності державного устрою й соціальним і педагогічним захистом осіб із особливими потребами. У розвинених країнах світового співтовариства ця гуманістична функція відображена в найважливіших правових документах і розглядається в політичному, соціальному, економічному, законодавчому й організаційно-правовому аспектах.

У дослідженні М. Томчук наводиться порівняльний аналіз процесу становлення та розвитку ставлення суспільства до людей із особливими потребами в контексті розвитку європейської цивілізації, в якому виділяє п'ять періодів: перший (IX ст. до н.е. – 1198 р.) шлях від нетерпимості та агресії до людей із обмеженими можливостями до першого усвідомлення необхідності їхнього захисту; другий (1198 р. – 70-ті р. XVIII) європейські держави пройшли шлях від презирства до людей із вадами здоров'я до усвідомлення можливості та доцільності навчання деяких категорій (глухонімих та сліпих); третій (70-ті р. XVIII ст. – початок XX ст.) - визнання доцільності навчання людей із сенсорними порушеннями й необхідності

організації системи спеціальної освіти; четвертий етап (початок ХХ ст. – 70-ті рр. ХХ ст.) розуміння необхідності спеціальної освіти глухих, сліпих, розумово відсталих людей; п'ятий етап (70-ті р. – 2005 р.) – це період переосмислення основ організації системи освіти, утвердження ідеї інтеграції під впливом демократії, ліберально-демократичних настроїв, проведення активної антидискримінаційної державної політики [257].

Аналізуючи історію розвитку суспільного ставлення до людей із вадами здоров'я, можна сказати, що Україна теж пройшла ці етапи. Але історичні терміни цього процесу дещо різні. Наша держава вступила в 5-й етап розвитку на 20 років пізніше Західної Європи, при цьому тенденція до інтеграції виникла в ракурсі інших соціокультурних умов [4].

Для характеристики соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами важливим є факт загального визнання можливостей навчання та розвитку осіб з інвалідністю. Уперше звернув увагу на можливість навчання дітей із особливими потребами французький лікар Жан-Марк Ітард 1800 року, який розробив унікальну методику, котру згодом запозичили педагоги й вчені США. 1830 року у Сполучених Штатах Америки було створено перші школи для сліпих та глухих. Учні в цих школах були ізольовані й навчалися за спеціальними програмами, розробленими для окремих груп інвалідів. Так, у школах для глухих упроваджували альтернативні системи спілкування, мову знаків, мову жестів тощо. Оскільки це були великі заклади, вони часто розташовувалися за сотні кілометрів від домівок [257].

Сьогодні соціальна ситуація розвитку студентів з інвалідністю у середовищі ЗФПО України характеризується тим, що у нашій державі вже розроблена ціла низка нормативно-правових документів, які мають сприяти розвитку освіти осіб з особливими потребами: закони України „Про освіту”, «Про фахову передвищу освіту», „Про вищу освіту”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні”, „Про державні стандарти та державні соціальні гарантії”, „Про соціальні

послуги”, Наказ Міністерства освіти і науки України „Про проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб із особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності та підпорядкування” (від 27.06.08 р. № 587).

Сучасні теоретичні і практичні дослідження в галузі педагогіки та соціальної педагогіки розкривають сутність та зміст освіти дітей та молоді з особливими потребами не в межах спеціалізованих освітніх установ, а в умовах загальноосвітніх навчальних закладів і ЗФПО. Однак попри розширення кола наукових пошуків у цій галузі, питання соціалізації та соціальної інтеграції студентів із особливими потребами, розвитку у них соціально значущих характеристик особистості ще залишаються у стані вирішення. Потреба у розробці і реалізації ефективних систем соціального виховання студентської молоді із особливими потребами, зокрема розвитку соціальної компетентності залишається нагальною і важливою для вчених.

У цілому ж, можемо зробити висновок, що сьогодні в Україні важливою ознакою соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами є розгортання процесу інтегрованої освіти як нового педагогічного явища, що зумовлює визначення ще однієї *специфічної особливості*: попри створення відповідної нормативної бази, зростання кількості наукових досліджень питань освіти людей із інвалідністю та нагромадження практичного досвіду інтегрованої вищої освіти студентів-інвалідів України, питання соціалізації та соціальної інтеграції студентів із особливими потребами в умовах вищого навчального закладу, розвитку в них соціально значущих характеристик особистості ще залишаються в стані вирішення. Тож розвиток соціальної компетентності студентів у закладі фахової передвищої освіти підлягає впливу певних організаційних труднощів, пов’язаних із недосконалістю самого процесу інтегрованої освіти. Серед таких труднощів: низький рівень методичного забезпечення інтегрованого навчально-виховного процесу через нерозуміння викладачами сутності роботи зі студентами з особливими потребами в освітньому

середовищі ЗФПО; особистісна неготовність викладачів до налагодження взаємодії в інтегрованому мікросередовищі; відсутність у середовищі ЗФПО системи стимулювання розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю через необізнаність кураторів і викладачів щодо індивідуального підходу до роботи з молоддю з особливими потребами.

Четвертою ознакою соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО, що підлягає аналізу у межах нашого дослідження є власне сама характеристика середовища ЗФПО, де відбувається соціальне виховання студентів з особливими потребами. При описі цієї ознаки ми будемо дотримуватися дещо іншої логіки викладу матеріалу, розглядаючи її у прогностичному сенсі як певну умову вирішення проблем студентів з особливими потребами, які були висвітлені у ході попереднього аналізу ситуації розвитку соціальної компетентності молоді з інвалідністю. А отже проаналізуємо дану ознаку, зважаючи на виняткову значущість створення у вищих закладах освіти умов для соціального виховання студентської молоді, діяльності соціального педагога в освітньому закладі як логічного продовження загальнодержавної системи соціального виховання в цілому.

Досліджуючи специфіку соціально-виховного впливу у процесі виховання молоді з інвалідністю, ми спирались на наукові праці В. Тесленка, де студенти з особливими потребами досліджувалися як суб'єкти виховної роботи, визначено особливий вид спеціально організованої професійної соціально-педагогічної діяльності, що полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем цієї категорії дітей та молоді з метою реалізації й захисту їх прав на повноцінний розвиток, і яка ґрунтується на індивідуально-орієнтованій допомозі та співпраці в їх життєвому самовизначенні [254].

У визначенні ролі середовища в процесі соціального виховання молоді з особливими потребами особливий інтерес становили наукові доробки В. Ляшенко, в яких здійснено вивчення й обґрунтування педагогічних умов ефективного формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах

ранньої соціальної реабілітації, зміст якої передбачає взаємодію з батьками, створення реабілітаційного середовища, залучення до різних сфер життєдіяльності [154].

Питання сутності та характерних ознак інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасний освітній заклад зумовлено тим, що поняття „інтегрування особистості”, зокрема молоді з особливими потребами, є одним із тих, що засвідчує складне й багатоаспектне явище в системі соціалізації людини, її освіти, працевлаштування та подальшого повноцінного життя. Соціально-педагогічне інтегрування, що характеризується нами з опорою на доробок авторів (О. Безпалько [29], Ю. Богінська [37], Т. Добровольська [77], І. Зверева [93], А. Капська [108], М. Малофеев [159], О. Рассказова [221], О. Шароватова [279], А. Шевцов [283] та ін.), охоплює такі сфери життя особистості як знання, уміння, навички, способи діяльності, сприйняття дійсності і взаємодія з оточуючим світом. Соціальна інтеграція з погляду соціальної педагогіки розглядається як процес і стан поєднання складових частин соціуму, передусім індивідів і груп, в єдину соціальну цілісність або систему, а саме: процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, систему, цілісність утворення; процес уходження до певної системи (цілісності), яка вже утворилася, тієї чи іншої соціальної частини (групи, індивіда), що поєднується з системою й набуває ознак структурного, складового елемента [248].

Специфіка розвитку особистості студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі висвітлена в науковій літературі з різних аспектів, окремі питання супроводу навчання студентів із інвалідністю у вищому навчальному закладі розглядалися в працях К. Кольченко [89], Г. Нікуліної [89], Ш. Равер-Лампман [89], П. Таланчука [248], А. Шевцова [283] та ін.; використання групової навчальної діяльності студентів із обмеженими можливостями в складі малих гетерогенних груп як фактора формування їх адекватної самооцінки досліджувала Л. Волошко [52]. Більшість із цих наукових

праць розглядають проблеми спеціальної освіти, дають наукове обґрунтування системи й змісту навчання і виховання в спеціальних школах, визначають методологію корекційного навчання та виховання дітей із особливими потребами, їх медико-психолого-педагогічного супроводу, здійснюють пошук ефективних методів та засобів корекційно-виховної роботи. Однак за останнє десятиліття Україна поступово переходить до позиції інклюзії, тобто включення всіх громадян незалежно від рівня їхнього здоров'я до суспільного життя. Ураховуючи це, виникає необхідність створення не окремих систем для освіти людей з інвалідністю, а інтеграція корекційних програм до навчально-виховної системи вищого навчального закладу.

Аналізуючи четверту ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО, особливо слід звернути увагу на відповідні умови, що створюються в навчальних закладах, де навчаються студенти з особливими потребами. Серед таких умов А. Шевцов виділяє: спеціальне технічне оснащення навчального процесу; створення корекційно-реабілітаційних програм для кожного студента відповідно до нозологічних, навчальних та особистісних потреб; реалізація цих програм командою фахівців різних напрямів; спеціальний дидактичний, психологічний, медичний, оздоровчий та соціальний супровід студентів; соціально-психологічну підготовку до роботи на майбутньому робочому місці та ефективне працевлаштування [283]. На наш погляд, перелічені умови забезпечать найбільш ефективно й педагогічно доцільне функціонування вищих навчальних закладів, де саме й відбувається формування провідних компетентностей особистості: професійної, культурної, комунікативної і соціальної.

Обґрунтовуючи четверту ознаку соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО, варто також відзначити, що гуманістичний напрям організації роботи вищого закладу освіти є шляхом вирішення глобальних проблем вищої освіти. Оскільки це, передусім, передбачає виховання гуманістичного типу особистості студента – особистості,

орієнтованої на саморозвиток і творче перетворення навколишньої соціальної дійсності. Підкреслимо, що особливого значення в діяльності ЗФПО з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами набуває процес їх соціального виховання.

На думку К. Торпа, навчально-виховний процес у вищій школі - це спеціальна робота співробітників закладу освіти, що спрямована на становлення у студентів системи знань, умінь, навичок у майбутній професії, переконань, моральних норм, загальнокультурних якостей, передбачених вищою освітою та ін. І якщо навчальна діяльність, на відміну від виховної, може контролюватися за допомогою іспитів і заліків, то моральність індивіда виявляється у його вчинках, насамперед поза закладом освіти. Тому у ЗФПО необхідно створити умови не тільки для успішного навчання, але й для спрямування соціалізації студента [258]. Задля досягнення поставленої мети виникає необхідність створення соціально-педагогічного середовища у ЗФПО. Посилаючись на Н. Максимовську, відзначимо, що соціально-педагогічне середовище – це частина загального виховного простору, в якому формується соціальність особистості завдяки цілеспрямованій, науково обґрунтованій і системній соціально-педагогічній діяльності для ефективного соціального становлення людини, активного перетворення її на суб'єкта соціального розвитку самої себе й соціуму [158].

Для розуміння четвертої ознаки соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО важливо відзначити, що соціально-виховна діяльність у середовищі ЗФПО відбувається на двох рівнях (внутрішньому та зовнішньому). Соціально-педагогічна діяльність на внутрішньому рівні відбувається з урахуванням функцій, а також згідно з виховними сферами закладу освіти (навчання, дозвілля, громадська діяльність, студентське самоврядування, волонтерська робота). Усі сфери знаходяться в постійному взаємозв'язку між собою та навчально-виховним процесом узагалі. Оскільки навчання і виховання нерозривно пов'язані між собою, не можна припускати, що вони будуть відповідати за різні аспекти

формування і розвитку особистості. Усі виховні сфери взаємопов'язані, але кожна з них водночас несе своє навантаження, що дозволяє структурувати та наповнювати змістом соціально-педагогічну діяльність під час її планування. На зовнішньому рівні передбачаються зв'язки з громадськими організаціями, соціальними службами, дозвіллевими закладами, засобами масової інформації, релігійними установами, медичними закладами, органами місцевого самоврядування, родинами, виробництвом та ін.

Соціальне виховання в освітньому закладі сприятиме розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами і важливого значення в цьому процесі набуває постать соціального педагога, діяльність якого і має забезпечувати організацію і координацію цього процесу на всіх рівнях (зовнішньому і внутрішньому) функціонування ЗФПО.

Дослідники виховання і соціального виховання у ЗФПО (М. Євтух, С. Курінна, Н. Максимовська, С. Омельченко, Г. Пономарьова, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко) визначають єдність навчання, виховання, розвитку особистості в процесі здобуття вищої освіти, що, на наш погляд, є важливим, оскільки формування професіонала передбачає всебічний розвиток особистості і не тільки у виробничій сфері і незалежно від рівня здоров'я з урахуванням компенсаторних можливостей особистості. Суть соціально-педагогічної роботи із студентами з особливими потребами – сприяти розкриттю потенціалу молодій людині, а не втручання в її саморозвиток.

Таким чином, аналіз четвертої ознаки соціальної ситуації розвитку студентів із особливими потребами у середовищі ЗФПО показав, що сприяння розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами на зовнішньому і внутрішньому рівнях функціонування вищого навчального закладу є важливим завданням соціально-педагогічної діяльності ЗФПО, а провідним шляхом розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами має стати соціальне виховання студентської молоді, організоване фахівцями соціально-педагогічної сфери, за умови впровадження посади соціального педагога в освітньому закладі як

логічного продовження загальнодержавної системи соціального виховання в цілому. З цього погляду розвиток соціальної компетентності студента з особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти можна визначити як спеціально організований і керований процес набуття особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-сміслових і діяльнісних характеристик, що дозволять інтегрувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей із чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі. Специфіка змісту соціально-педагогічної діяльності з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами полягає в соціально-педагогічному сприянні набуттю особистістю когнітивних, ціннісно-мотиваційних та діяльнісних характеристик шляхом цілеспрямованого соціально-виховного впливу на внутрішньому і зовнішньому рівнях вищого навчального закладу.

Проаналізувавши специфіку розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти, ми дійшли наступних висновків:

1. Розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами будемо розуміти як спеціально організований і керований процес набуття особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-сміслових і діяльнісних характеристик, що дозволять інтегрувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей із чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі.

2. Спираючись на проведений вище аналіз, підкреслимо, що розвиток соціальної компетентності у певній соціальній ситуації залежить як від конкретних умов, що складаються у соціальному середовищі, освітньому середовищі вищого навчального закладу, так і від певних характеристик студента, можливостей та особливостей його морфологічного і функціонального, а також соціального вдосконалення протягом усього життя: розвитку його організму, психіки, збагачення зв'язків з навколишнім світом та багато іншого.

3. Специфіка розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами в умовах ЗФПО полягає в наступному:

– враховуючи те, що студентський вік є важливим етапом становлення людини як особистості, громадянина і майбутнього професіонала, особливого значення в цей час набуває розвиток провідних компетентностей, особливе місце серед яких займає соціальна. Процес її розвитку набуває провідного значення для студентів із обмеженими можливостями, які внаслідок соціальної ексклюзії зазвичай уступають до ЗФПО зі значно нижчим рівнем соціальної компетентності порівняно зі студентами, які мають нормативний рівень здоров'я;

– зважаючи на специфічну траєкторію розвитку соціальної групи „молодь з інвалідністю” можна визначити, що процес розвитку соціальної компетентності набуває провідного значення для студентів із обмеженими можливостями, які внаслідок соціальної ексклюзії зазвичай вступають до ЗФПО зі значно нижчим рівнем соціального досвіду порівняно зі студентами, які мають нормативний рівень здоров'я. Тож розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО має проходити з урахуванням проблем соціального виховання молодшої людини з інвалідністю та притаманних їм потенційних можливостей компенсації. До того ж, слід враховувати, що для повноцінного навчання студента з особливими потребами у ЗФПО мають значення не самі захворювання, що зумовлюють зміну траєкторії соціального розвитку молодшої людини, а ті перешкоди та обмеження, що визначають недоступність для особистості тих чи інших складових соціального досвіду. Такі обмеження можуть бути компенсовані через створення спеціальних умов у середовищі ЗФПО;

– попри зростання кількості наукових досліджень питань освіти людей із інвалідністю та нагромадження практичного досвіду інтегрованої вищої освіти студентів-інвалідів України, питання соціалізації та соціальної інтеграції студентів із особливими потребами в умовах закладу фахової передвищої освіти, розвитку в них соціально значущих характеристик

особистості ще залишаються в стані вирішення. Тож розвиток соціальної компетентності студентів у ЗФПО підлягає впливу певних організаційних труднощів, пов'язаних із недосконалістю самого процесу інтегрованої освіти.

4. Визначені проблеми студентів з інвалідністю зумовлені:

внутрішньою ситуацією розвитку:

- відсутність у студентів суб'єктної поведінки, пасивність у громадській роботі, безініціативність у навчанні;

- недостатність життєвого досвіду, безвідповідальне ставлення до власного життя, професії, відсутність прагнення до здобуття нових знань, професійної та творчої самореалізації;

- байдуже ставлення до здоров'я, невпевненість у власних силах;

- обмеженість нової інформації через відсутність широкого кола соціальних зв'язків, дезорієнтація у соціальних цінностях, не толерантне й споживацьке ставлення до оточуючих;

- наявність у студента попереднього негативного чи обмеженого соціального досвіду;

- наслідки гіперопікування у сім'ї, порушення порозуміння з батьками, заперечення ними можливості повноцінного соціального розвитку їх дитини, що зумовлює несаможиттєвість, тривожність, конфліктність студента, настанову на пасивне існування.

зовнішньою ситуацією розвитку:

- нетолерантне ставлення студентського мікросередовища до молодої людини з інвалідністю;

- незацікавленість студентської групи у спільній позанавчальній діяльності зі студентами з особливими потребами;

- особистісна неготовність викладачів до налагодження взаємодії в інтегрованому мікросередовищі;

- низький рівень методичного забезпечення інтегрованого навчально-виховного процесу через нерозуміння викладачами сутності роботи зі студентами з особливими потребами в освітньому середовищі ЗФПО;

- відсутність у середовищі ЗФПО системи стимулювання розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю через необізнаність кураторів і викладачів щодо індивідуального підходу до роботи з молоддю з особливими потребами.

5. Сприяння розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами на зовнішньому і внутрішньому рівнях функціонування вищого навчального закладу є важливим завданням соціально-педагогічної діяльності ЗФПО. Тож шляхом розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами має стати соціальне виховання студентської молоді, організоване фахівцями соціально-педагогічної сфери, за умови впровадження посади соціального педагога у вищій школі як логічного продовження загальнодержавної системи соціального виховання в цілому.

1.3. Методики визначення стану розвитку соціальної компетентності у здобувачів освіти із особливими потребами

Цілеспрямоване вивчення проблеми розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, ступеня її розробленості в теорії відображені в практиці виховної роботи ЗФПО, виявлення сутнісних характеристик розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами дозволило нам розробити критеріальну базу та підібрати діагностичні методики.

У процесі розробки критеріальної бази ми відштовхувалися від загального визначення поняття соціальної компетентності й специфіки її розвитку у студентів з особливими потребами. У якості критеріїв визначення розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами нами було обрано: когнітивний (рівень соціальних знань); ціннісно-мотиваційний (рівень сформованості соціальних цінностей і вмотивованість до просоціальної діяльності); діяльнісний (норми поведінки). Цей вибір

обґрунтовується тим, що соціальна компетентність особистості включає в себе соціальні знання (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова), й просоціальну поведінку (діяльнісна складова). Соціальна компетентність людини з нормативним розвитком не відрізняється від соціальної компетентності особи з інвалідністю, але шлях досягнення поставленої мети має низку ускладнень і специфічних рис, які необхідно враховувати у процесі розробки критеріїв.

За першим критерієм – когнітивним – оцінюється рівень соціальних знань молодшої людини, ґрунтовність уявлень про систему соціальних цінностей і свідомість обрання фаху. Для успішної взаємодії молодшої людини з соціумом необхідні знання й навички спілкування. За відсутності таких знань успішний розвиток соціальної компетентності молодшої людини з особливими потребами не можливий.

Другий критерій – ціннісно-мотиваційний – відображає цінності, що превалюють у молодшої людини, вони передбачають ціннісне ставлення до життя і здоров'я, толерантність, прагнення до творчої і професійної самореалізації.

Третій критерій – діяльнісний – допомагає оцінити рівень засвоєння соціальної поведінки в суспільстві (наявність здоров'язберігаючої поведінки, активність вирішення соціальних задач та відповідальність за власні вчинки).

Визначивши змістовні характеристики критеріїв та рівнів розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі, ми звернулися до пошуку діагностичного інструментарію, який би максимально достовірно та зручно виявив необхідну для аналізу інформацію. З цією метою нами були підібрані методики, що давно відомі та досить часто застосовуються для доказовості результатів у психолого-педагогічних дослідженнях (Таблиця 1.2).

Показники й методики оцінки рівня розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами за когнітивним, ціннісно-мотиваційним та діяльнісним критеріями

Критерій	Показник	Методика
Когнітивний	Соціальні знання	Шкала соціального самоконтролю [72, С. 429] Метод соціально-педагогічних ситуацій
	Свідомість обрання фаху	„Диференційно-діагностичний опитувальник” (ДДО) Л. Кабардової [72, С.787] Карта інтересів А.Голомштока [72,С. 657]
	Уявлення про систему соціальних цінностей	Методика „Мій Всесвіт” [60, С. 48-49] Методика „Життєве призначення” [62, С. 85-89]
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісне ставлення до життя і здоров'я	Тест Купера [72, с.507] Тест „Схильність до ...” [72, С.575]
	Толерантність	Діагностика комунікативної толерантності О.Бойко [72, С. 454] Тест личностных конструктов Дж.Келли (модифікація) [72, С. 48-49]
	Прагнення до творчої і професійної самореалізації	Методика Смекала-Кучери [62, с.760] Методика Т. Елерса [72, С. 770] Методика Шуберта [72, С 786]
Діяльнісний	Здоров'язбережувальна поведінка	Тест „Ваш спосіб життя” [72, С.498] Тест „Здорова поведінка” [72, С.490]
	Активність вирішення соціальних задач	Методи якісних (експертних) оцінок педагогів та батьків „ Особиста біографія” [62, с. 91-96]
	Відповідальність за власні вчинки	Тест „Коли я не правий” [72, С.356]

Наведена в таблиці сукупність критеріїв, показників та методик діагностики розвитку соціальної компетентності забезпечує надійність та вірогідність результатів.

Ми не стали відхилятися від уже традиційної схеми розподілу шкали виміру критерію на три рівні. Трирівнева шкала є, на наш погляд, найзручнішою для інтерпретації й порівняння отриманих у процесі

експерименту даних та наступного викладу й сприйняття загальних результатів. Таким чином, ми визначили три рівні для кожного критерію розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, які отримали назви: низький, середній і високий рівні.

Високий рівень розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами передбачає позитивне ставлення до себе, самосприйняття, молода людина не обтяжена „комплексом неповноцінності”, правильно реагує на зауваження й рідко піддає сумніву власні дії; професія обрана свідомо, студент має схильність до фаху, зацікавленість в обраній спеціальності максимально висока.

Також студент має широке коло спілкування (розмір мережі 15-30 осіб), щільність мережі достатня, велика кількість друзів, однолітків, осіб, які надають інструментальну підтримку, 1-2 особи, що надають емоційну підтримку, кількісний показник родичів менший за кількісний показник товаришів, однолітків і друзів.

Сформовані етичні якості розкривають позитивне ставлення молодих людей до суспільства, праці, гуманне відношення до людей і принципово-вимогливе ставлення до самого себе. Соціальна компетентність студентів із особливими потребами визначається не окремими позитивними якостями, а їх гармонійною сукупністю.

Студент має глибоке і ґрунтовне уявлення про систему соціальних цінностей у сучасному суспільстві й розуміє важливість дотримання їх.

Середній рівень передбачає адекватну самооцінку, критичність до себе. Молода людина лише іноді намагається підлаштовуватися під думку інших.

Професія обрана не за бажанням, студент має схильність до обраного фаху, зацікавленість в обраній професії середня. Середня моральна направленість особистості, наявність не стійких моральних поглядів, середній рівень дипломатичності і поваги до інших. Сформований мотив до вибіркового видів навчальної діяльності.

Також цей рівень характеризується частково сформованим науковим світоглядом; взаємодія з оточуючими людьми не завжди успішна; посередня компетентність у системі спілкування і включення в діяльність: незначний досвід орієнтування в соціальних ситуаціях; не завжди правильно визначає особистісні особливості та емоційні стани інших людей; вибирає адекватні способи контакту з ними й реалізовує їх у процесі взаємодії; не завжди може зрозуміти іншого, прогнозувати його поведінку, визначити своє власне місце в процесі спілкування; середня успішність у різних видах діяльності, зокрема в навчанні, середній статус у колективі. Виконує громадські доручення охоче, але не вимагає цього від інших.

Для середнього рівня властиві стійка позитивна поведінка, наявність регуляції і саморегуляції, хоча активна суспільна позиція не виявляється.

Низький рівень передбачає негативне ставлення до себе, самозвинувачування, неадекватність самосприйняття, болісна реакція на критичні зауваження на свою адресу, „комплекс неповноцінності”. Професія обрана не свідомо і не за бажанням, студент має мінімальну схильність до обраного фаху, зацікавленість в обраній професії відсутня.

Моральні установки невисокі або слабо виражені, знижена моральність, відповідальність, самоконтроль. Несформований мотив навчальної діяльності або не збігаються вибір з мотивом. Негативний відгук щодо навчання у ЗФПО, незадоволення стосунками з одногрупниками, викладачами, гостро негативне сприйняття оточуючого середовища.

Відсутність комунікативної толерантності, прояви ксенофобії, шовінізму та ін. Уживання ненормативної лексики, агресія до оточуючих. Наявність шкідливих звичок і небажання їх позбутися. Відсутність ініціативи в колективі, небажання брати відповідальність за власні вчинки.

Зауважимо, що аналіз одних і тих же експериментальних даних одночасно може надавати інформацію для характеристики різних показників, а інколи навіть і різних критеріїв. Розподіл у цьому випадку є досить умовним. Це пояснюється внутрішньою структурною цілісністю та взаємозалежністю

компонентів такого складного процесу, як розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі.

Для визначення рівня соціальних знань ми пропонуємо дві методики - Шкалу соціального самоконтролю і Метод соціально-педагогічних ситуацій. Шкала соціального самоконтролю допомогатиме визначити рівень знань студентів про різноманітні соціальні ситуації та їх знання про поведінку в кризових ситуаціях. Метод соціально-педагогічних ситуацій передбачає моделювання життєвих ситуацій і аналіз шляхів, які обирали студенти для їх вирішення.

Через відсутність спілкування, соціальну ексклюзію і недостатній рівень комунікації з однолітками, молодь з особливими потребами часто опиняється під негативним впливом соціальних мереж, Інтернет спілкування або неформальних субкультур, через це може відбуватись зміна або деструкція соціальних цінностей.

Методика **„Ціннісне ставлення до життя і здоров'я” ціннісно-мотиваційного критерію розвитку соціальної компетентності (за тестами Купера і „Схильність до ...”)** передбачає відповіді на тестові запитання, пов'язані з визначенням ставлення до власного здоров'я, схильності до паління, алкоголізму та адитивної поведінки.

Студентам із особливими потребами зазвичай бракує розуміння власної цінності для студентського колективу, зокрема й для держави й суспільства в цілому. Молода людина з інвалідністю почуває себе відчужено, незважаючи на можливість отримання вищої освіти й перспективи майбутньої професійної реалізації. Також ми звернули увагу на соціальну дезадаптованість молодих людей з обмеженими можливостями. Через відсутність широкого соціального досвіду в спілкуванні й дружніх стосунках із однолітками, що мають нормативний розвиток, велика кількість студентів відмовляється від реалізації цієї частини власного життя, сприймаючи її як непотрібну, або маловажливу.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що діяльність

із розвитку саме соціальної компетентності у студентів із особливими потребами, як мало захищеної категорії студентської молоді, має бути в центрі уваги науково-педагогічного колективу.

Заслуговує на увагу співпраця з батьками студентів із особливими потребами, тому що родина була і залишається найважливішим і найупливовішим фактором соціалізації особистості. Через те, що велика кількість студентів, що навчається, приїжджає до ВНЗ з інших міст і областей, для спілкування ми використовували мережу Інтернет (зокрема систему Skype, ZOOM, Viber, Telegram, Google meet) і метод анкетування (Додаток Б).

РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Теоретичне обґрунтування системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти

Сформульовані нами в першому розділі концептуальні основи склали достатнє підґрунтя для переходу до вирішення завдання розробки системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти.

Для застосування системного підходу необхідно виділити розроблені у його межах та адекватні поставленому завданню сутнісні характеристики системи взагалі й педагогічної системи зокрема. Для цього визначимо основу для методологічного аналізу, якою будуть виступати дослідження С. Архангельського [18], В. Афанасьєва [22], В. Безрукової [30], В. Беспалька [34], І. Васильєва [47], Т. Ільїної [98], Н. Кузьміної [133] та ін.

Слово „система” грецького походження й у перекладі українською мовою визначається як ціле, складене з окремих частин, поєднання елементів [48, с. 1126]. На думку В. Безрукової, педагогічна система являє собою цілісну єдність усіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей розвитку вихованців [30]. Ми погоджуємося з визначенням більшості прихильників системного підходу – В. Бахрушиним [65], В. Волковою [53], О. Горбань [65], Ф. Перегудовим [196], В. Сагатовським [235], Ф. Тарасенко [196], Ю. Черняком [277], що система є множиною узаємопов’язаних і взаємодіючих елементів, відокремленою від середовища і, водночас, взаємодіючою з ним як ціле.

Погоджуємося з думкою В. Садовського, який характеризує властивості системи наявністю специфічного зв’язку й відношень між

елементами і їх взаємозалежністю, що забезпечує її відносно самостійне функціонування і розвиток [232]. В. Афанасьєв акцентує увагу на тому, що система являє собою сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових, інтегративних якостей, не властивих частинам, компонентам, що її утворюють [22]. Отже, основною ознакою системи є інтегративна єдність і взаємозалежність елементів, що забезпечують її виокремлення із простої суми властивостей притаманних будь-якій множині.

Суттєвим для нашого дослідження є педагогічні погляди на систему В. Беспалька, який визначає її як певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями [34]. Наведене визначення характеризує функціональну основу системи, але не визначає її структури.

Для більш ґрунтовного розуміння педагогічної системи варто звернути увагу на твердження Н. Кузьміної, за яким педагогічна система – множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти і навчання молоді й дорослих [133]. Виходячи з такого тлумачення системи, Н. Кузьміна розрізняє структурні і функціональні її компоненти. Структурні визначаються як основні базові характеристики, сукупність яких, з одного боку, утворює цю систему, а з іншого відрізняє її від всіх інших (не педагогічних): це мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, педагоги й учні. Виключення будь-якого компоненту унеможливило б існування системи. Функціональні компоненти являють собою базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів, вони забезпечують рух, розвиток і вдосконалення педагогічних систем і як наслідок їх стабільність [133].

Для визначення компонентів педагогічної системи, що можуть бути покладені в основу нашого дослідження, особливе значення має твердження В. Беспалька, що специфіка педагогічних систем полягає в тому, що в них

протікають педагогічні процеси, тому педагогічна система, по суті, є системою управління педагогічним процесом [34]. Підкреслимо, що на діалектичну єдність й одночасно специфічність педагогічного процесу й педагогічної системи указує також С. Архангельський: „Навчальний процес – система специфічна; головна її відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожен з яких аналізує й формує багатоманітні інформаційні потоки відповідно до своєї індивідуальної змістовної діяльності при вирішенні тих чи тих загальних завдань навчання [18]. Все це зумовлює необхідність розгляду процесу розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у середовищі закладу фахової передвищої освіти як системи, що характеризується такими взаємодетермінованими складовими: об’єкт, суб’єкти, мета, завдання, принципи, зміст, методи, форми тощо.

Аналіз праць, виконаних у русі системного підходу, дає підстави для твердження про особливе значення мети, яка часто виступає системоутвірним компонентом педагогічної системи. На думку В. Беспалька, у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цільова установка і відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Для визначення загальної мети функціонування педагогічної системи необхідно дати діагностичний опис особистості випускника цієї системи [34].

У цілому, при розробці системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти ми будемо спиратися на такі усталені вихідні положення системного підходу:

1. Система передбачає інтегративну єдність елементів, що мають специфічні зв’язки і відношення.

2. Компоненти є обов’язковими і невід’ємними структурними частинами, взаємодія яких призводить до виявлення цілої низки особливостей.

3. Стабільність системи забезпечується структурою, яка відбиває впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв’язків об’єкта.

4. Функціонування системи неможливо без наявності мети і функцій.

5. Педагогічна система забезпечує управління педагогічним процесом, при цьому основними компонентами є: об'єкт, суб'єкти, мета, завдання, принципи, зміст, методи, форми тощо.

6. Усі елементи педагогічної системи взаємодіють, забезпечуючи ефективність її функціонування [109].

Перш ніж перейти до обґрунтування педагогічної системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі, вважаємо за доцільне визначити умови створення педагогічної системи. Спираючись на дослідження Н. Кузьміної [133] та І. Васильєва [47] можемо визначити наступні умови створення системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у середовищі ЗФПО:

1. Створення системи обумовлено потребою у системному і організованому навчанні й вихованні осіб із особливими потребами у ЗФПО, що забезпечує їх інтеграцію до громади, незважаючи на дефекти фізичного розвитку.

2. У вітчизняній педагогічній науці накопичений значний науковий доробок з питань освіти і виховання осіб з особливими потребами, який, на жаль, знаходить своє практичне відображення здебільшого у закордонних навчально-виховних системах.

3. Створення педагогічної системи розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю обумовлено щорічним збільшенням кількості молоді із особливими потребами, що вступає до закладу фахової передвищої освіти, але не має достатнього рівня соціальних знань, які можуть забезпечити її успішне функціонування у суспільстві.

4. Педагогічна система може існувати тільки тоді, коли результат її діяльності задовольняє потреби суспільства, а у сучасному суспільстві на першому місці враховуються професійні якості фахівців, які можуть компенсувати вади здоров'я. Як наслідок, надаючи змогу особам із

інвалідністю здобути вищу освіту, держава забезпечує країну висококваліфікованими фахівцями.

Завдяки системному підходу можна розглянути систему розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі на різних рівнях та їх ієрархічних зв'язках: макрорівні – державної освітньої системи в цілому, мезорівні – регіону, в якому знаходиться ЗФПО, мікрорівні – конкретному вищому навчальному закладі, особистості студента з інвалідністю; а також у межах підсистем, що виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи й являють собою функціональні зв'язки – об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, результат тощо.

Спираючись на соціально-педагогічне дослідження О. Караман [109], визначимо такі ознаки системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти: цілісність (ознака дозволяє розглядати систему розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю і як підсистему систем вищих рівнів, і як єдине ціле. Варто зазначити, що цілісність характеризується не механічним поєднанням елементів, а взаємозалежністю і функціональною єдністю, коли зміни однієї частини призводять до змін в усіх інших); цілеспрямованість (передбачає наявність об'єктивних і суб'єктивних цілей, що мають узгоджуватися між собою без протиріч і суперечностей); структурність (за цією ознакою визначаються всі елементи та їх узаємозв'язок між собою); динамічність (система розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі має бути динамічною, тобто їй притаманне виникнення, становлення, розвиток, зміни, припинення функціонування й зникнення); відкритість (характерною особливістю системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі має бути її взаємодія з навколишнім середовищем, що можуть вносити певні зміни і корегування у її функціонування); синергетичність (прогнозована система має

характеризуватися самоорганізацією, тобто здатністю виходити на новий рівень розвитку та адаптуватися до мінливих умов); концептуальність (наявність логічно обґрунтованої системи поглядів на цілі, сутність та способи досягнення цілей досліджуваного об'єкта).

Для створення системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти нами розроблено п'ять основних концептуальних ідей. Зазначимо, що під концепцією дослідження ми розуміємо сукупність теоретичних положень, які сприяють розумінню, тлумаченню, трактуванню явищ і процесів, що відповідно до поставлених дослідницьких завдань підлягають вивченню та перетворенню в ході дослідження.

Перша концептуальна ідея нашого дослідження ґрунтується на актуальності і необхідності системного розгляду та організації соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти, зумовленими трьома суперечностями між: 1) зростанням кількості молоді з особливими потребами, яка вступає до вищих навчальних закладів і відсутністю спеціально організованої системи соціально-педагогічної роботи з нею і як наслідок зниженням рівня соціальної адаптації й активності молоді з інвалідністю; 2) поступовим „відкриттям” суспільства для осіб із особливими потребами і відсутністю підготовки людей із інвалідністю до активного функціонування в ньому і як наслідок відбувається скрита соціальна ексклюзія; 3) підвищенням вимог до майбутнього фахівця з боку суспільства, яке вимагає високого рівня соціальної компетентності від випускника вишу, і відсутністю соціально компетентних професіоналів, здатних поповнити ринок праці, внаслідок чого дипломовані фахівці, які мають особливі потреби, не спроможні реалізувати свій професійний потенціал.

Другою концептуальною ідеєю є розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами, що має на меті забезпечення спеціально організованого і керованого процесу набуття особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, що дозволять інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси особистості для досягнення соціально значущих цілей із чітким розумінням власної ролі в цьому процесі.

Третьою концептуальною ідеєю є врахування специфіки розвитку соціальної компетентності саме у студентів із особливими потребами. Цей процес значно ускладнюється через те, що більшість студентів із інвалідністю вступають до вищого навчального закладу соціально дезадаптованими, через постійну соціальну ексклюзію, яка спостерігається в нашій державі протягом багатьох років. Тому, плануючи цей процес, необхідно враховувати: нозологію захворювань студентів; специфіку соціального середовища, з якого прибув студент на навчання; базовий рівень соціальної компетентності студента з інвалідністю.

Четверта концептуальна ідея полягає в тому, що процес розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами буде ефективним за умови збільшення кількості практичної колективної діяльності в аудиторній і позааудиторній роботі, залучення студентів із інвалідністю до волонтерської і громадської діяльності. Таке справжнє (а не формальне) включення в суспільну діяльність повинно забезпечити прояв самостійності, відповідальності, готовності здійснювати усвідомлений вибір, ставити цілі, приймати рішення, оцінювати наслідки власної активності.

І, нарешті, остання – п'ята – концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що за час здобуття вищої професійної освіти майбутній фахівець зобов'язаний не тільки розвинути природжені здібності й набути нові професійно важливі особистісні властивості та якості, але й розвинути власні соціально значущі риси, навчитися громадській взаємодії, діям у кризових

ситуаціях, розвинути соціальний інтелект та дивергентне мислення, свідомо ставитися до обраної справи та оточуючих, уміти планувати власне життя й розуміти соціальну дійсність, розвинути здатність до власних суджень і вміти відстоювати їх на засадах толерантності й поваги до інших.

Виходячи із визначених вище концептуальних положень, ми переходимо до створення системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО.

Отже, наша наукова увага зосереджується на розробці педагогічної системи, у рамках якої здійснюється виховання студентів із особливими потребами, що зумовлює розгортання цілеспрямованого процесу організації й стимулювання педагогічної діяльності з розвитку когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик особистості із інвалідністю, які дозволять їй самореалізуватись у навчальному та професійному середовищах у різних соціальних ситуаціях.

Безперечно, створення педагогічної системи вимагає визначення й опису структури й складу процесу виховання. В якості структурних одиниць (компонентів) педагогічної системи ми, спираючись на класичне уявлення про її структуру, визначаємо мету, принципи, зміст, форми й методи, суб'єкт, об'єкт і результат. На цій основі визначимо такі компоненти системи розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю в умовах ВНЗ: *цільовий*, що поєднує мету, завдання та принципи функціонування системи; *змістовий*, що визначає напрями реалізації системних завдань; *методичний*, що описує форми, методи, засоби, використання яких є доречним у системі, а також її *об'єкт* та *суб'єкт*.

Розроблена нами з урахуванням зазначених компонентів педагогічна система розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти наочно представлена на рис. 2.1.

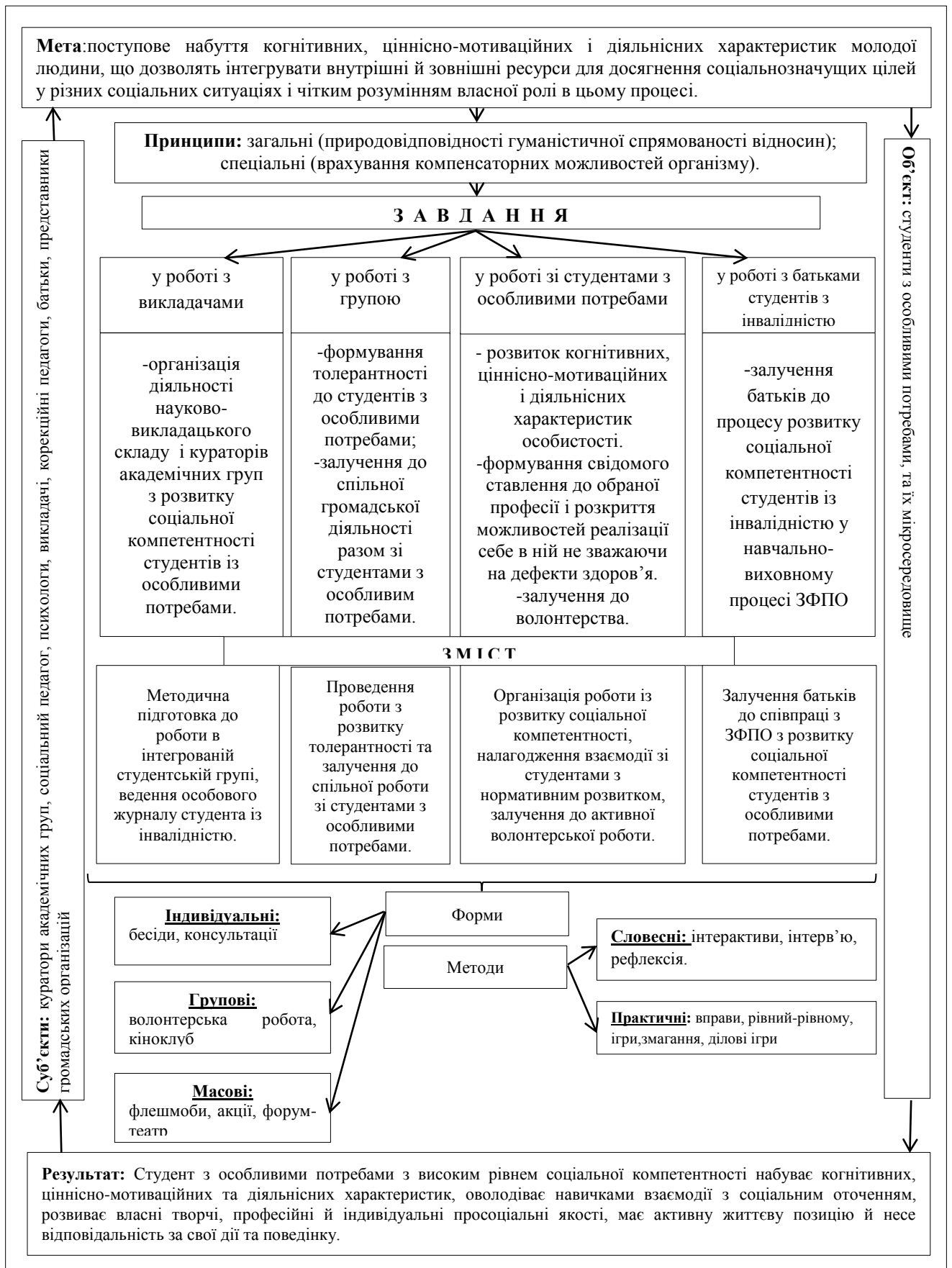


Рис. 1. Система розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти

Спираючись на наведену вище схему, переходимо до покомпонентного аналізу системи розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, що передбачає розробку й опис кожного структурного компоненту розробленої системи.

Як було з'ясовано вище, особливе значення при створенні моделі на основі системного підходу має *цільовий* компонент, зокрема визначення мети. Метою системи прийнято вважати стан, якого потрібно досягти в результаті її функціонування [169]. На думку З. Шершньової, мета має відповідати наступним вимогам: реальність і досяжність, орієнтація на високий результат, наукова обґрунтованість, вимірюваність, ясність, гнучкість, прийнятність, відображення змісту [284]. Дотримуючись перелічених вимог, можемо визначити перший компонент системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі – її мету.

Ґрунтуючись на проведеному вище (розділ 1) аналізі, вважаємо, що метою зазначеної системи є поступове набуття студентом з особливими потребами когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, через суспільно корисну працю і налагодження міжособистісної взаємодії у студентській групі та за її межами, вироблення стимулів для формування й реалізації активної життєвої позиції молодій людині, а також створення умов для набуття студентами соціального досвіду, необхідного для реалізації себе як особистості, громадянина, професіонала, незважаючи на інвалідність. Визначаючи мету розвитку соціальної компетентності, ми враховували інтереси суспільства в цілому і кожного студента з обмеженими можливостями зокрема.

Продовжуючи розробляти *цільовий* компонент системи, зазначимо, що мета зазвичай конкретизується й деталізується у завданнях, сукупність яких дає уявлення про те, що слід зробити для її досягнення. Враховуючи вище зазначене, виділимо основні завдання системи, умовно поділивши їх на чотири групи:

1. Робота із викладачами – передбачає організацію діяльності педагогічних працівників і кураторів груп з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами;

2. Робота з батьками – спрямована на залучення батьків до процесу розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю освітньому процесі ЗФПО;

3. Робота зі здобувачами освіти з нормативним розвитком – включає в себе формування толерантного ставлення до студентів із особливими освітніми потребами; залучення до спільної громадської діяльності.

4. Робота зі студентами з особливими освітніми потребами – націлена на розвиток когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик особистості; формування свідомого ставлення до обраної професії і розкриття можливостей реалізації себе в ній, не зважаючи на дефекти здоров'я; залучення до суспільно-корисної праці і волонтерства.

Від вирішення цих завдань безпосередньо залежить швидкість та успішність досягнення поставленої мети. Однак не менш важливе, у процесі розробки цільового компонента педагогічної системи, значення має визначення педагогічних принципів. Ці принципи виконують у педагогічній системі регламентуючу функцію і базуються на загальнопедагогічних, соціально-педагогічних і специфічних принципах навчально-виховного процесу. Ураховуючи специфіку інтегрованого навчання, слід визначити такі провідні принципи, які мають змогу забезпечити розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами: загальні (природовідповідності та гуманістичності) і специфічний, характерний для інтегрованого навчання (врахування компенсаторних можливостей організму).

Принципи виховання характеризуються в педагогіці як основоположні ідеї або ціннісні підстави виховання людини та відображають рівень розвитку суспільства, його потреби та вимоги до відтворення конкретного

типу особистості, визначають його стратегію, цілі, зміст і методи виховання, загальний напрям його здійснення, стиль взаємодії суб'єктів виховання.

Загальнопедагогічні принципи в умовах інтегрованого навчання набувають своєї специфіки, яку можна охарактеризувати наступним чином: принцип природовідповідності передбачає, що розвиток соціальної компетентності має спиратися на розуміння та послідовне використання впливу різноманітних природних чинників, які впливають на соціальне становлення особистості, при цьому слід звертати увагу: природні можливості молодих людей з нормативним розвитком і вадами здоров'я будуть різнитися, тому необхідно уникати розділення учнів за ознаками здоров'я; принцип гуманістичності вимагає від педагога гуманного ставлення до студента, не залежно від рівня його фізичного розвитку та можливостей здоров'я. Цей принцип набуває особливого значення саме в умовах навчання осіб з особливими потребами, тому вимагає надмірної уваги з боку науково-викладацького складу [180].

Актуальну специфіку гуманістичної спрямованості виховання в умовах освіти осіб із інвалідністю, О. Рассказова визначає у вигляді низки таких положень: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна дитина здатна відчувати й думати; кожен учень має право на спілкування й на те, щоб бути почутим; усі учні класу, як і всі люди у суспільстві, мають потребу один в одному; учні, незалежно від стану здоров'я та наявності психофізичних обмежень, потребують підтримки й дружби однолітків [221]. Спираючись на цю думку, можна стверджувати, що в умовах ЗФПО цей принцип є також актуальним і його визначення може уточнюватися специфікою вищої освіти, тобто, готуючи фахівця, необхідно готувати його до реалізації визначеного принципу у професійній діяльності.

Принцип компенсаторних можливостей організму визначається в дослідженнях Л. Виготського, який зазначав, що втрачені через інвалідність навички завжди компенсуються. Якщо пряма компенсація, тобто можливість повного відновлення втраченої функції ускладнена, то відбувається соціальна

компенсація – наближення дитини з дефектом розвитку до нормального функціонування, через набуття соціальної повноцінності [58]. Отже, принцип компенсаторних можливостей організму передбачає: розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами має базуватися на розумінні того факту, що дефект розвитку особа може компенсувати за рахунок гіперрозвитку інших соціально значущих якостей.

Розробка системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами передбачає визначення суб'єктів і об'єкта педагогічної взаємодії, задля цього уточнимо, що інтегрований освітній процес ЗФПО – це двостороння взаємодія всіх його учасників, оскільки передбачає взаємообмін соціального досвіду між студентами з нормативним розвитком, студентів із особливими потребами та педагогічним колективом. Цей процес дозволяє студентам із інвалідністю розширити коло своїх соціальних зв'язків і надає можливості розвитку соціально значущих якостей, які могли бути недостатньо розвиненими внаслідок дефекту чи соціальної ізоляції, яка часто спостерігається в спеціальних закладах інтернатного типу чи домашньому навчанні. Тож *об'єктом* системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами виступають як особи з інвалідністю, так і їхнє мікросередовище. Наведений вище (розділ 1) аналіз соціальної ситуації розвитку студентів з особливими потребами дає підстави визначити такі узагальнені проблеми зазначеного об'єкту, як: відсутність суб'єктної поведінки, пасивність у громадській роботі, безініціативність у навчанні; недостатність життєвого досвіду, безвідповідальне ставлення до власного життя, професії, відсутність прагнення до здобуття нових знань, професійної та творчої самореалізації; байдуже ставлення до здоров'я, невпевненість у власних силах; обмеженість джерел отримання нового соціального досвіду через відсутність широкого кола соціальних зв'язків; дезорієнтація у соціальних цінностях; не толерантне й споживацьке ставлення до оточуючих; несамотійність студента, зумовлена гіперопіклуванням сім'ї; тривожність, конфліктність, у зв'язку з порушенням

порозуміння з батьками; настанова на пасивне існування, у зв'язку з запереченням батьками можливості повноцінного соціального розвитку їх дитини.

Зважаючи на те, що у ЗФПО розвиток соціальної компетентності відбувається в межах освітнього процесу, то цілком закономірним є те, що *суб'єктами* цього процесу виступають соціальний педагог, куратор групи (на якого покладається відповідальність за забезпечення соціальної адаптації здобувачів освіти до умов навчання у ЗФПО, виховна робота, організаційна та ін.), викладачі (нерозривність процесу навчання і виховання передбачає роботу зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін), корекційний педагог (залучення таких спеціалістів є епізодичним у випадках, коли студент потребує корекційної допомоги або для підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я), психологи, тьютори, батьки, представники громадських організацій та ін.

Як було обґрунтовано вище, важливим суб'єктом розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у середовищі ЗФПО має виступати соціальний педагог, основними функціями якого в інтегрованому освітньому середовищі є:

- організаторська (організація спільної діяльності здобувачів освіти зі звичайним розвитком та здобувачів освіти з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю);

- діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (перш за все духовного) молодої людини, зокрема, студента з особливими потребами, групи, мікросередовища та виявлення можливих перспективи їх розвитку при збереженні даної сукупності соціальних впливів);

- попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична

(приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема, студентів із інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організація соціально-терапевтичної допомоги молодим людям із інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі);

- комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги та підтримки у процесі включення до навчання, організація обміну інформацією з питань соціального виховання, соціально-педагогічної допомоги та соціальної реабілітації студентів із інвалідністю, залучення добровільних помічників (волонтерів, студентів, викладачів, батьків) до ділових та особистісних контактів, спрямованих на створення безбар'єрного середовища, зосередження інформації, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, у тому числі й медичними закладами та закладами спеціальної освіти, в роботі з дитиною-інвалідом);

- правозахисна (забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав молодих людей, незалежно від стану здоров'я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів молоді з інвалідністю та їх родин);

- психолого-соціально-педагогічна (передбачає різноманітні види консультування та корекції міжособистісних відносин студентів в умовах групи, сприяння подоланню психологічних та соціально-педагогічних труднощів, що можуть виникнути у молодих людей в процесі адаптації до освітнього середовища ЗФПО);

- морально-гуманістична (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості, полягає у створенні умов для спільної, основаної на принципах колективізму діяльності студентів з різним рівнем здоров'я, формування гуманних відносин між викладачами та студентами) [217].

Підкреслимо, що сьогодні, коли у більшості вищих навчальних закладів України ще немає фахівця – соціального педагога, значна кількість функцій, пов'язаних із упровадження інтегрованого навчання виконується кураторами академічних груп. Так, на куратора покладається відповідальність за формування колективу, що в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з інвалідністю, нозології їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами.

Функції основних суб'єктів розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами в умовах ЗФПО узагальнено у табл.2.1.

Таблиця 2.1.

Функції основних суб'єктів розвитку соціальної компетентності здобуваїв освіти з особливими потребами в умовах ЗФПО

Фахівець	Функції
соціальний педагог	<ul style="list-style-type: none"> - організація спільної діяльності студентів зі звичайним розвитком та студентів з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю; - вивчення ознак, які характеризують стан розвитку молоді людини, зокрема, студента з особливими потребами, групи, мікросередовища; - приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема, студентів із інвалідністю, організація соціально-терапевтичної допомоги молодим людям із інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі; - організація обміну інформацією з питань розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю, залучення добровільних помічників до створення безбар'єрного середовища;

Продовження таблиці 2.1.

	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав молодих людей, незалежно від стану здоров'я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів молоді з інвалідністю та їх родин; - консультування та корекція міжособистісних відносин студентів в умовах групи, сприяння подоланню психологічних труднощів, що можуть виникнути у молодих людей у процесі адаптації до освітнього середовища ЗФПО.
куратор академічної групи	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення соціальної адаптації студентів до умов навчання у ЗФПО, - вивчення особливостей розвитку студентів з інвалідністю, нозологій їх захворювань; - визначення перспективи розвитку колективу і шляхів компенсації дефекту студента груповою взаємодією; - контроль діяльності студентів академічної групи на засадах демократичності; - організація позааудиторної діяльності, яка відіграє особливо важливе значення у процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами.
психолог	<ul style="list-style-type: none"> - психологічний супровід осіб з особливими потребами у навчально-виховному процесі ЗФПО; - діагностика психологічного стану студентів, виявлення наявних або латентних особистісних проблем молоді людини.
корекційний педагог	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуальна робота зі студентом, який потребує корекційної допомоги; - підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я.
викладачі	<ul style="list-style-type: none"> - підвищення кваліфікації у питаннях навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою; - робота зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін.
тьютори, асистенти педагога	<ul style="list-style-type: none"> - індивідуальний навчально-виховний супровід студента.

Продовжуючи розробку системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, переходимо до обґрунтування *змістового* компонента, що визначає напрями реалізації та зміст системи. Зазначимо, що зміст роботи полягає у здійсненні усебічного соціально-виховного впливу на

рівень розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, кураторами, викладацьким складом ЗФПО, соціальними педагогами, психологами й розкривається в реалізації таких основних напрямів:

1. Організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами. Зміст цього напрямку вимагає розробки викладачами циклу завдань з профільних предметів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності студентів, ведення особового журналу студента із інвалідністю, організацію кураторами такої виховної роботи, яка б забезпечувала налагодження взаємодії між студентами із нормативним розвитком і інвалідністю.

Успішністю роботи куратора значною мірою зумовлені такі соціально-педагогічні характеристики академічної групи, як згуртованість, сприятливий моральний мікроклімат, висока активність усіх членів студентського колективу.

У ході реалізації першого напрямку особливого значення набуває підготовка педагогічних кадрів до роботи зі студентами з особливими потребами, що полягає у :

- проведені науково-практичних семінарів із досвідченими фахівцями з корекційної педагогіки, психології та інклюзивної освіти з питань організації спільного навчально-виховного середовища для осіб з особливими потребами і нормативним розвитком;
- розробці методичних рекомендацій з організації навчання осіб із особливими потребами;
- обміні досвідом із досвідченими фахівцями, що мають досвід роботи в інтегрованому освітньому середовищі;
- організації кураторських клубів і відкритих виховних заходів для обміну досвідом між педагогами.

2. Робота з групою здобувачів освіти. Зміст другого напрямку включає в

себе проведення роботи з розвитку толерантності серед студентів із нормативним рівнем здоров'я та залучення їх до спільної роботи зі студентами із особливими освітніми потребами. Студентська група є першим й основним осередком, де формується особистість майбутнього фахівця. Студентська група – складне соціальне явище, яке розвивається за об'єктивно існуючим законом спілкування.

Обґрунтовуючи змістовий компонент варто враховувати певні стадії розвитку колективу [156]:

Перша стадія – становлення колективу (стадія початкового згуртування). Слід зазначити, що перший етап матиме певні особливості саме у випадку спільного навчання студентів із нормативним розвитком і студентів із інвалідністю, тому куратор групи повинен із самого початку враховувати нозології захворювань студентів і особливості їх розвитку, що пов'язані з цим. Це має особливе значення на етапі розподілу обов'язків у групі і визначенні органів самоврядування.

На другій стадії посилюється вплив активу. На цьому етапі також слід звертати увагу на стосунки студентів із особливими потребами і нормативним розвитком. Студенти з інвалідністю можуть відчувати себе відчужено, тому куратор має проводити заходи щодо встановлення взаємодії, а також індивідуальну роботу, щоб допомогти студентам подолати перешкоди в налагодженні взаємопорозуміння. На цій стадії велику допомогу можуть надати активні та свідомі студенти групи зі сформованим толерантним сприйняттям людей з особливими потребами; складаючи актив групи, вони можуть дієво сприяти компенсації специфіки розвитку студента з інвалідністю в колективі.

Третя і наступні стадії характеризують розквіт колективу. На цих стадіях кожен студент, завдяки міцно засвоєному колективному досвіду, сам пред'являє до себе певні вимоги, виконання моральних норм стає його потребою, процес виховання переходить у процес самовиховання [130]. Вплив куратора на цих етапах поступово зменшується, натомість особливого

значення набуває взаємодія студентів всередині колективу, а також активна громадська діяльність студентів.

Більшість студентів з нормативним розвитком не мають достатнього досвіду спілкування із особами з інвалідністю. Тому побудова двосторонньої взаємодії у студентському колективі, залучення всіх студентів до волонтерської діяльності, формування у студентів із нормативним рівнем здоров'я навичок толерантного спілкування – все це забезпечить успішність досягнення поставленої мети.

Варто зазначити, що особливого значення у розвитку соціальної компетентності набуває студентське самоуправління і створення студентського активу, залучення студентів до безкорисної допомоги однокурсникам з інвалідністю. Для студентів із особливими потребами цей процес є гіперважливим, оскільки вступаючи до закладу фахової передвищої освіти, молода людина залишає звичне для себе соціальне середовище (родину, інтернат, рідне місто), опиняється в новому вимірі й має будувати своє життя за новими правилами і вимогами, й саме одногрупники можуть стати підтримкою на цьому шляху. Якщо в групі, до якої потрапив студент із особливими потребами, налагоджена взаємодія і відбувається взаємообмін соціальним досвідом, то це полегшить соціальну адаптацію і сприятиме розвитку соціальної компетентності в усіх учасників навчально-виховного процесу.

3. Робота зі студентами з особливими потребами. Цей напрям передбачає організацію роботи із розвитку соціальної компетентності, налагодження взаємодії зі студентами з нормативним розвитком, залучення до активної волонтерської роботи. У нашому дослідженні окрему увагу ми звернули на діяльність з реалізації власної соціальної активності студентів з особливими потребами за межами навчального закладу. Саме поняття соціальної активності особистості пов'язане з розглядом особистості в якості суб'єкта соціальних відносин; соціальна активність являє собою сукупність формуючих її чинників, специфічних узаємозв'язків між ними і виражається

в різних видах і формах діяльності [156]. Таким чином, розвиток соціальної активності забезпечить включення студента з інвалідністю у нові соціальні відносини, збагачення його життєвого досвіду, засвоєння нових форм та методів діяльності.

Для розробки змісту системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у цьому напрямі важливо враховувати те, що соціальна активність особистості представляє собою прояви суспільно корисної людської життєдіяльності в усіх сферах життя суспільства: економічній, політичній, культурній, духовній – і визначається головним чином сутністю людини: її невід'ємністю від розгляду в контексті інших особистостей [240]. Тож соціальну активність студентів слід стимулювати у різних напрямках та сферах життя.

Одним із проявів соціальної активності як безумовної складової соціальної компетентності є участь студентів з особливими потребами у волонтерській діяльності. За визначенням І. Зверевої, волонтерський рух – це добровільна робота, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот та суспільства в цілому [93].

Залучення студентів із особливими потребами до волонтерської діяльності сприятиме розвитку комунікативних, організаторських, прогностичних якостей особистості. Ці якості здатні забезпечити можливість участі студентів з особливими потребами в соціальному, культурному, політичному й громадському житті суспільства і успішний рух у своєму подальшому розвитку.

4. Робота із батьками студентів із особливими потребами. У змісті цього напрямку передбачено залучення батьків до участі у вебінарах, круглих столах з теми розвитку соціальної компетентності, робота з відео-курсом для батьків. Сім'я є найважливішим осередком формування і розвитку у людини провідних компетентностей. Формуючи у батьків суб'єктну позицію у

вихованні їх дітей, ми забезпечуємо додатковий організований вплив на особистість.

Узагальнений аналіз змістового компоненту системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами наведено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Змістовий компонент системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами

	Напрямок діяльності	Зміст діяльності
1.	Організація діяльності науково-педагогічних працівників і кураторів груп з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами	<ul style="list-style-type: none"> - проведення науково-практичних семінарів із досвідченими фахівцями з корекційної педагогіки, психології та інклюзивної освіти з питань організації спільного навчально-виховного середовища для осіб з особливими потребами і нормативним розвитком; - розробка методичних рекомендацій з організації навчання осіб із особливими потребами; - обмін досвідом із досвідченими фахівцями, що мають досвід роботи в інтегрованому освітньому середовищі; - організація кураторських клубів і відкритих виховних заходів для обміну досвідом між педагогами; - розробка циклу завдань з профільних предметів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності здобувачів освіти; - ведення особового журналу студента із інвалідністю; - організація виховної роботи, яка б забезпечувала налагодження взаємодії між студентами із нормативним розвитком та студентів з інвалідністю.
2.	Робота зі студентами, що мають нормативний розвиток	<ul style="list-style-type: none"> - проведення роботи з розвитку толерантності серед студентів із нормативним рівнем здоров'я та залучення їх до спільної роботи зі студентами із особливими потребами; - навчання вірній соціальній взаємодії з однолітками з інвалідністю, акцентуванню у спілкуванні з ними уваги на перевагах, а не недоліках;

Продовження таблиці 2.2.

		<ul style="list-style-type: none"> - розвиток студентського самоуправління, створення студентського активу із безкорисної допомоги одногрупникам з інвалідністю; - залучення студентів до сприяння соціальній адаптації та соціального супроводу молодших студентів.
3.	Робота зі студентами з особливими потребами	<ul style="list-style-type: none"> - уключення осіб з особливими потребами у реальне активне студентське життя; - залучення до волонтерської діяльності; - активізація пізнавальної активності у соціальних ситуаціях; - активне включення у самоврядування; - проведення роботи з розвитку толерантності і відповідальності за свої вчинки; - залучення до творчої діяльності.
4.	Робота із батьками студентів із особливими потребами	<ul style="list-style-type: none"> - залучення батьків до організації ґрунтового і змістовного дозвілля студентів із особливими потребами; - гармонізація виховного впливу сім'ї на студента; - компенсація негативних характеристик, набутих у родині.

За наведеними напрямками відбувається розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами, що й визначає зміст розробленої нами системи. Ефективність такої системи забезпечується розробкою комплексу необхідних форм та методів. Отже, наступним компонентом нашої системи виступає *методичний*, що поєднує форми та методи, які розглянуті далі.

Розробляючи зазначений компонент системи, будемо розглядати методи виховання як конкретні шляхи впливу на свідомість, відчуття, поведінку особистості студентів для вирішення педагогічних завдань у спільній діяльності з педагогами [168]. Усе розмаїття методів, що можуть бути використанні у роботі зі студентами з особливими потребами в умовах ЗФПО, можуть бути розподілені на: словесні (бесіда, консультація, роз'яснення, інформування, навіювання, рефлексія, асоціація) і практичні

(вправи, рівний-рівному, гра, змагання, тренування, створення виховних ситуацій, психотренінгові вправи, ділові ігри). Використання методів першої групи забезпечує у системі розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами набуття усіма суб'єктами навчально-виховного процесу нових знань щодо специфіки інтегрованого навчання; набуття студентами з особливими потребами соціальних знань, свідомості обрання фаху, розвиток уявлень про систему соціальних цінностей. Застосування методів другої групи є доречним при залученні студентів з особливими потребами до активної навчально-виховної діяльності, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, засвоєння основ здоров'язбережувальної поведінки, розвиток прагнення до творчої і професійної самореалізації, активності у вирішенні соціальних задач, відповідальності за власні вчинки. Використання зазначених методів забезпечує формування толерантних відносин у студентських групах.

Продовжуючи аналіз методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, відзначимо, що форми роботи у системі розвитку соціальної компетентності розуміються як вид, в якому відбувається соціальна взаємодія, що забезпечує успішність набуття студентами з особливими потребами соціальних знань, умінь, досвіду соціальної поведінки, що відповідає вимогам середовища ЗФПО.

У дослідженні будемо враховувати, що організаційні форми класифікуються за кількістю учасників (індивідуальні, групові і масові) й мають різне значення у системі розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами. Враховуючи специфіку розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, варто відзначити, що ефективність цього процесу залежить від активності включення молодшої людини з інвалідністю до суспільного життя, що забезпечується, у першу чергу, застосуванням у навчально-виховному процесі групових форм (форум-театр, волонтерські загони). Однак, на нашу думку, при розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю не

варто відмовлятися від традиційних індивідуальних форм (консультації, бесіди), використання яких має насичуватися активними, практичними методами роботи, та масових форм організації діяльності (флешмоби, акції), що надають широке поле для застосування педагогічних інновацій.

Для уточнення методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами докладніше розглянемо індивідуальні, групові та масові форми, а також методи роботи, використання яких, на нашу думку, є доцільними в організації інтегрованого навчання в умовах ЗФПО.

Серед індивідуальних – можемо відзначити важливість для розвитку соціальної компетентності студентів традиційних – бесід та консультувань. Визначаючи сутність та зміст індивідуальних форм, а також особливості їх використання у роботі зі студентами з особливими потребами та їх оточенням, підкреслимо, що під бесідою будемо розуміти „метод виховання та отримання інформації про особистість за допомогою безпосереднього словесного спілкування. Бесіда – діалогічна взаємодія, яка припускає реалізацію інформативної (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативної (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативної (вираження та передача емоцій і переживань) функцій” [54].

При обґрунтуванні методичного компоненту системи розвитку соціальної компетентності студентів ми будемо розглядати бесіду як додаткову, хоча й важливу та необхідну форму організації діяльності. Бесіди зі студентами незалежно від рівня здоров'я можуть охоплювати широкий спектр тем, які стосуються їх проблем, потреб, інтересів, переживань, пов'язаних як із навчанням, так і зі спілкуванням з однолітками. При застосуванні даної форми, окрему увагу варто приділити обговоренню можливостей реалізації студентами власної громадянської позиції шляхом залучення їх до участі у волонтерській діяльності. До таких обговорень доцільно залучати студентів-волонтерів, які мають досвід організації й проведення волонтерської роботи в будинках дитини, притулках,

ХОСПСах, центрах реабілітації інвалідів тощо. Вважаємо, що, обговорюючи методом рівний-рівному інформацію про реально проведені заходи і роль, яку виконують волонтери, студенти з особливими потребами зацікавляться можливістю індивідуального внеску в роботу волонтерів. Індивідуальна форма таких бесід забезпечуватиме можливість більш особистісного спілкування, обговорення гострих питань, які непокоять студентів з інвалідністю, застосування індивідуального підходу у мотивуванні молодих людей до участі у волонтерській роботі. Зазначимо, що такі бесіди можуть використовуватись не лише на індивідуальному, а й на груповому рівнях.

Як показав аналіз практики розвитку соціальної компетентності в умовах ЗФПО (п.п.1.3), для викладачів найскладнішими формами соціальної взаємодії зі студентами з особливими потребами виявилися індивідуальні бесіди, оскільки важливо, щоб під час їх проведення не виник психологічний бар'єр між куратором і студентом, а тому вона має бути короткою, щирою. Студенти цієї соціальної групи внаслідок обмеження спілкування часто замкнуті, важко йдуть на контакт. Студент лише тоді реагує на звертання викладача, коли відчуває, що поставлене питання дійсно турбує його співрозмовника й педагог поважає його гідність і хоче допомогти.

Проте зазначимо, що вірно побудовані індивідуальні та групові інтерактивні бесіди якнайкраще сприятимуть налагодженню спілкування між студентською молоддю й обміну соціальним досвідом між співрозмовниками. Вибір розробленої нами та запропонованої для викладачів ЗФПО (Додаток Д) тематики занять не є випадковим, він зумовлений підсумками проведеної діагностики, опис якої поданий у підрозділі 1.3, питання для обговорення спрямовані на ефективне вирішення проблем молоді із інвалідністю та їх успішний розвиток і соціалізацію.

Наступною формою, використання якої є доречним у нашій системі, виступає індивідуальне консультування, що передбачає взаємодію між консультантом та консультованим, під час якої спеціаліст використовує свої

знання для допомоги останньому в осмисленні його ситуації, розв'язанні поточних проблем, налагодженні діяльності на перспективу [253].

Розробляючи методичний компонент розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, слід зазначити, що студенти з особливими потребами можуть потребувати консультативної допомоги різного характеру: психологічної (подолання психологічних проблем, нормалізація внутрішнього стану, боротьба зі стресами, формування адекватної самооцінки, впевненості в собі та ін.), соціально-педагогічної (підвищення мотивації до навчання, організація вільного часу, подолання проблем у спілкуванні із соціальним оточенням та ін.), інформаційної (надання необхідної інформації, просвітницька діяльність з питань, що цікавлять молоду людину та ін.), правової (інформування студента із інвалідністю про його права та обов'язки, а також права й обов'язки ЗФПО, підвищення правової грамотності студента) тощо. Інформація, отримана під час консультування, допоможе студентам із інвалідністю орієнтуватися у різних життєво важливих питаннях, правильно будувати свою поведінку.

Методичний компонент передбачає наявність групових форм роботи, що є найбільш ефективними для розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, оскільки у таких формах власне і відбувається соціальна взаємодія особистості та найближчого мікросоціуму, через яку здійснюється опанування нового соціального досвіду, безпосередньо необхідного для вирішення конкретних життєвих ситуацій. Для цього доречним є застосування таких групових форм, до яких на паритетних началах залучаються студенти із особливими потребами і з нормативним розвитком, як: тематичні класні години, заняття-ігри, заняття на вирішення соціально-педагогічних ситуацій, театралізації, інтерактиви, заняття гуртків, групові волонтерські заходи та засідання кіноклубу.

Продовжуючи розробку методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, відзначимо, що особливо дієвим методом налагодження соціально-педагогічної взаємодії під час реалізації

групових форм виховання в інтегрованих студентських групах, на нашу думку, є гра. Гра, що визначається у довідковій літературі як вид непродуктивної діяльності, обмеженої правилами, спрямованими на створення, розвиток і підтримку процесу в заданих рамках [240], у групових формах організації діяльності студентів може використовуватися як елемент виховного заняття або в якості основного методу, що визначає специфіку педагогічної взаємодії у груповій формі (заняття-гра). Основне завдання гри – викликати в учасників певні переживання й емоції, створити ситуації, в яких вони зможуть набути новий досвід через безпосередню практичну участь [240], детермінує її надзвичайні можливості у справі налагодження взаємодії студентів з різним рівнем здоров'я та збагачення особистості студентів з інвалідністю позитивним соціальним досвідом. До того ж, гра, що є формою самовираження людини, спрямованою на задоволення потреб у розвазі, отриманні насолоди, знятті напруги, а також на розвиток певних умінь та навичок [240], забезпечує вирішення проблем самовираження студентів з особливими потребами, забезпечує зменшення в них тривожності та негативних очікувань, створює умови для зняття напруги у спілкуванні у студентській групі.

Зважаючи на викладене вище, як одну з ефективних групових форм роботи зі студентами з особливими потребами ми пропонуємо застосовувати виховні години з використанням творчих ігор (сюжетно-рольові, драматизації з вільним розвитком сюжету, ігри-жарти). За допомогою таких занять можна вплинути на внутрішній світ, установки та ціннісні орієнтації молодих людей, налагодити взаємодію між студентами з інвалідністю та зі студентами, що мають нормативний розвиток, створити й „розіграти” проблемні ситуації, пошук виходу з яких міг би стати корисним у їхньому реальному житті. Отже, вважаємо, що роль групових ігрових форм у роботі з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами є досить значною.

Взагалі для ефективного розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю пропонуємо переважно активні, практичні форми та методи

діяльності, що забезпечують включення їх у реальні або змодельовані життєві ситуації, стимулюють їх ініціативу, дозволяють апробувати нові соціальні ролі. Хоча необхідними, особливо на початковому етапі організації діяльності в інклюзивній групі є й такі форми, що забезпечують розширення кола інформації про нову для нашої країни навчально-виховну ситуацію, що передбачає спільне набуття вищої освіти студентами з різним рівнем здоров'я.

Продовжуючи розробку методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, підкреслимо, що особливе значення в розробленій нами системі посідає організація волонтерської роботи, яка на нашу думку, має здійснюватися у різних формах та відбувається у різних видах: налагодження роботи гуртка „Школа волонтера” (мотивуючі заходи, адаптаційні заняття, заняття з навчання основам соціальної взаємодії з різними соціальними групами тощо); робота волонтерського загону (практичні заняття, творчі заняття, заняття з підтримки мотивації, волонтерські заходи тощо); тьютерська робота (заняття-знайомства, заняття рефлексії, бесіди, супровід підопічного у ході волонтерської діяльності тощо). Таким чином, спочатку забезпечується інформаційна та психологічна підготовка студентів до волонтерської роботи, потім їх активне залучення до роботи із різними категоріями населення, що потребують допомоги. Згодом досвідчені студенти-волонтери беруть на себе обов'язки тьютерів, що навчають волонтерству початківців.

Відзначимо, що волонтерська діяльність є безпосередньо пов'язаною із студентським самоврядуванням як формою підвищення соціальної активності студентських колективів, що забезпечує задоволення молодіжних потреб, сприяє реалізації студентських інтересів, створенню позитивного середовища спілкування і взаємодії молоді. Неформальна ініціатива студентства здійснює значний соціально-виховний вплив на молодь, сприяє розвитку здібностей, вирішенню різноманітних життєвих проблем.

Застосування таких форм організації діяльності студентів з інвалідністю є конче потрібним в процесі інтегрованого навчання, оскільки молодь із особливими потребами здебільшого звикла відчувати себе об'єктами волонтерського піклування, не уявляючи себе в ролі безкорисних помічників. Організуючи волонтерську роботу, до якої студенти з особливими потребами залучаються на рівні з іншими, у різноманітних групових формах соціально-педагогічної взаємодії забезпечується набуття ними збагаченого соціального досвіду, створення додаткових умов для самореалізації, випробовування власних сил, набуття визнання та поваги з боку інших.

Як елемент діяльності Школи волонтера, або в якості незалежної форми можуть застосовуватися кіноклуби, що забезпечують творчий розвиток особистості через перегляд і обговорення кінематографічних творів. Тематика художніх фільмів обирається з урахуванням інтересів і потреб студентів. Через соціальну ексклюзію у студентів із особливими потребами може спостерігатися відсутність соціального досвіду або його обмеженість, тому перегляд і обговорення художніх фільмів разом зі студентами з нормативним розвитком може забезпечити його індукцію. У межах розробки методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю пропонуємо також зробити підбір відеотеки корисної для роботи з родиною студентів із особливими потребами, які через перегляд фільмів можуть отримати позитивний досвід з виховання дітей і молоді з особливими потребами.

Спираючись на аналіз літератури та власний досвід, пропонуємо широко застосовувати гурткові заняття у роботі зі студентами з особливими потребами. Особливо цікавими можуть стати гуртки кіномистецтва, в яких студенти створюють власні відеоролики на соціально-значущі теми. У таких гуртках варто так організувати роботу, щоб студенти мали змогу проявляти свої здібності в залежності від прагнення як режисери, сценаристи, оператори або актори.

Обґрунтування методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю, окрім вже проведеного аналізу індивідуальних та групових форм виховної роботи, передбачає також вивчення можливостей масових форм роботи зі студентами із особливими потребами і студентами з нормативним розвитком. Вважаємо, що особливе місце серед таких форм займають соціальні акції, флешмоби і форум-театри.

На нашу думку, соціальні акції як масові форми роботи з розвитку соціальної компетентності забезпечують формування у студентів із особливими потребами активної громадської позиції, соціальної активності, громадянської свідомості тощо. Для їх організації активно залучаються громадські та благодійні організації неполітичного спрямування.

Також у розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю можуть активно використовуватися флешмоби, які можна організовувати як заздалегідь сплановані масові акції, в яких велика група людей з'являється в громадському місці і виконує раніше обговорені демонстративні дії (діє за сценарієм). Збір учасників флешмобу та обговорення сценарію може здійснюватися за допомогою Інтернет-засобів. При виборі такої форми масової роботи з розвитку соціальної компетентності студентів тематику флешмобів пропонуємо урізноманітнювати й обирати просоціальну тематику заходів. Наголосимо, що така форма роботи допомагатиме молоді з інвалідністю відчувати себе частиною колективу, створюватиме відчуття єдності і порозуміння. При чому, чим точніше продуманий сценарій і враховані особливості, тим точніше буде досягнута його мета. Специфіка організації флешмобів як складової методичного компонента розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю полягає у врахуванні нозології студентів, а також доборі відповідної тематики їх проведення.

В якості дієвої масової форми розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю пропонуємо організацію роботи форум-театрів. Нині форум-театр набирає все більшої популярності як метод розвитку особистості у демократичному суспільстві, формування культури прав людини, захисту й

відстоювання інтересів різних суспільних груп. Головною ідеєю форум-театру є демонстрування суспільству важливої ролі кожного у побудові кращого майбутнього, наочне пояснення того, що у більшості випадків покращення життя й зміна соціальної ситуації залежить від них самих. За своєю сутністю форум-театр розглядається як засіб стимулювання молодих людей з особливими потребами до активних дій щодо захисту своїх прав, покращення громади через зміну своєї поведінки засобами мистецтва. Для них форум-театр може стати чудовою умовою реалізації творчого потенціалу як автора вистави або актора.

Розробляючи методичний компонент системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, варто відокремити таку масову форму роботи, як ведення публічних інтернет-щоденників. Такий щоденник може стати зручною формою систематичного самоспостереження, саморефлексії як для студентів з обмеженими фізичними можливостями, так і для студентів із нормативним розвитком. Щоденники можуть створюватись на електронному ресурсі daigu.com у мережі Інтернет, у які мають занотовуватись не тільки думки автора, але й підбиратися музичний супровід, ілюстрації. Студенти можуть фіксувати у щоденнику власні відчуття й емоції від участі у роботі, аналіз своїх життєвих проблем, аналіз текстів або художніх фільмів, що порушують важливі соціальні й особисті проблеми, враження від різних форм виховної роботи куратора, аналіз своїх думок і настроїв. Підсилювати свої записи можна музичним та артсупроводом. Сучасним студентам значно легше висловити свої думки й емоції у соціальних мережах. Це може стати зручною формою спілкування, тому що куратор виступає в ролі модератора співтовариства на ресурсі і може спілкуватися зі студентами в режимі on-line, що може значно полегшити співпрацю на канікулах і святах, тобто під час перерв в освітньому процесі.

Підсумовуючи аналіз розробленого методичного компоненту системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, зазначимо, що форми та методи, використання яких є доцільним у нашому

дослідженні можуть бути класифіковані не лише за кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові), а й за ступенем інноваційності: традиційні (бесіди, лекції, ігри, круглі-столи, конференції) та інноваційні (інтерактиви, флешмоби, інтернет-щоденник, форум-театр, вебінари, кіноклуби). Ми також пропонуємо власний підбір форм і методів, в основу якої покладені можливості тієї чи іншої форми та методу щодо вирішення конкретних проблем студентів з інвалідністю у зовнішній та внутрішній ситуації розвитку. Зазначена розробка подана у Додатку Д.

При розробці методичного компонента системи не слід забувати, що методи та форми у свою чергу складають цілісну систему, в якій використання окремого засобу не забезпечить вирішення локальної проблеми. Тому на практиці усі, наведені у таблиці 1, форми та методи мають використовуватися у комплексі, доповнюючи та підсилюючи один одного. Вибір методів та форм виховної роботи зі студентами з особливими потребами має визначатися:

- потенціалом особистісних можливостей куратора, рівнем його розвитку соціальної компетентності, рівнем теоретичної та практичної підготовленості до роботи з цією групою студентів, його методичної майстерності, сприйняттям таких студентів як рівноправних членів суспільства;
- психологічними та фізичними особливостями студентів;
- умовами, за яких відбувається її організація та матеріально-технічне забезпечення, наявність обладнання і наочних посібників, пристосування приміщення до потреб студентів.

У цілому, дослідження, здійснене нами у даному підрозділі, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Спираючись на визначення педагогічної системи розглядатимемо систему розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти як спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів (викладачів, кураторів академічних груп, соціальних педагогів, психологів) та об'єктів (студентів із особливими потребами та їх мікросередовища), що реалізується через мету, принципи,

завдання, зміст, форми і методи і забезпечує поступове набуття особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, що дозволять інтегрувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей у різних соціальних ситуаціях із чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі.

2. Зазначена система є єдністю структурних одиниць (компонентів), серед яких визначемо такі компоненти системи розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю в умовах ЗФПО: *цільовий*, що поєднує мету, завдання та принципи функціонування системи; *змістовий*, що визначає напрями реалізації системних завдань; *методичний*, що описує форми, методи використання яких є доречним у системі, а також її *об'єкт* та *суб'єкт*.

3. Об'єктом системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами виступають особи з інвалідністю та їх мікросередовище. Суб'єктами педагогічної системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО є соціальний педагог, куратор академічної групи, корекційний педагог, викладачі, психологи, батьки, громадські організації та ін.

4. Обґрунтована система у цілому спрямована на поступове набуття когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик молодій людині через суспільно корисну працю і налагодження міжособистісної взаємодії, вироблення стимулів для формування й реалізації активної життєвої позиції, а також створення умов для набуття студентами соціального досвіду, необхідного для реалізації себе як особистості, громадянина, професіонала, незважаючи на інвалідність. Мета конкретизується і деталізується у завданнях, що полягають в організації діяльності науково-педагогічних працівників і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами; формуванні толерантного ставлення до студентів із особливими потребами; залученні до спільної громадської діяльності разом зі студентами з

особливим потребами; розвиток когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик особистості; формуванні свідомого ставлення до обраної професії і розкриття можливостей реалізації себе в ній, не зважаючи на дефекти здоров'я; залученні до суспільно-корисної праці і волонтерства; залученні батьків до процесу розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю у освітньому процесі ЗФПО.

5. У системі визначаються дві групи принципів: загальні (гуманістичності і природовідповідності) та специфічні (компенсаторних можливостей), що забезпечують унормоване існування та функціонування усіх компонентів системи.

6. Змістовий компонент системи конкретизується за чотирма напрямками: організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами (проведення науково-практичних семінарів із досвідченими фахівцями з корекційної педагогіки, психології та інклюзивної освіти; розробка методичних рекомендацій з організації навчання осіб із особливими потребами; організація кураторських клубів і відкритих виховних заходів для обміну досвідом між педагогами; розробка циклу завдань з профільних предметів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності студентів; ведення особового журналу студента із інвалідністю; організація виховної роботи, яка б забезпечувала налагодження взаємодії між студентами із нормативним розвитком і інвалідністю); робота із студентами, що мають нормативний розвиток (проведення роботи з розвитку толерантності та залучення їх до спільної роботи зі студентами із особливими потребами; навчання соціальній взаємодії з однолітками з інвалідністю; розвиток студентського самоуправління, створення студентського активу із безкорисної допомоги однокурсникам з інвалідністю; залучення студентів до сприяння соціальній адаптації та соціального супроводу молодших студентів); робота зі студентами з особливими потребами (уключення осіб з особливими потребами у реальне активне

студентське життя; залучення до волонтерської діяльності; активізація пізнавальної активності у соціальних ситуаціях; активне включення у самоврядування; проведення роботи з розвитку толерантності і відповідальності за свої вчинки; залучення до творчої діяльності); робота із батьками студентів із особливими потребами (залучення батьків до організації ґрунтового і змістовного дозвілля студентів із особливими потребами; гармонізація виховного впливу сім'ї на студента; компенсація негативних характеристик, набутих у родині.).

7. Складовими методичного компоненту системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами є такі основні методи як: словесні (бесіда, консультація, роз'яснення, інформування, навіювання, рефлексія, асоціація) і практичні (вправи, рівний-рівному, гра, змагання, тренування, створення вихованих ситуацій, психотренінгові вправи, ділові ігри) й форми – індивідуальні (бесіди, консультації), групові (кіноклуби, інтерактиви, засідання школи волонтера, ігри, театралізації), масові (форум-театр, флешмоби, соціальні акції, волонтерські свята), спрямовані на вирішення конкретних проблем студентів з інвалідністю у зовнішній та внутрішній ситуаціях розвитку їх соціальної компетентності.

Підсумовуючи, додамо, що для реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу доцільною вважаємо розробку та реалізацію відповідної програми, створеної з урахуванням визначених та проаналізованих вище компонентів обґрунтованої системи.

2.2 Особливості реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти

Проведена й описана у підрозділі 2.1. детальна теоретична розробка педагогічної системи розвитку соціальної компетентності студентів із

особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти надала нам можливість обґрунтовано з погляду науки й доцільно з погляду педагогічної практики здійснити її упровадження в реальний процес освіти молодих людей з інвалідністю у ВНЗ, характеристику якого ми наводимо нижче.

Ми виокремили та сформулювали визначення педагогічної системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти, що представляє собою спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів (викладачів, кураторів академічних груп, соціальних педагогів, психологів) та об'єктів (студентів із особливими потребами та їх мікросередовища), що реалізується через докладно розкриті нами вище мету, принципи, завдання, зміст, форми і методи.

Спираючись на традиційні погляди щодо найважливіших етапів будь-якого педагогічного процесу (В, Безрукова, І. Підласий та ін.), ми визначили: підготовчий, основний, підсумковий етапи реалізації обґрунтованої нами системи у процесі її експериментальної апробації. Розроблена нами послідовність впровадження, цільова спрямованість та зміст етапів реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у закладі фахової передвищої освіти представлені у Додатку Ж.

Перший *підготовчий* етап – спрямований на підготовку суб'єктів педагогічного процесу до впровадження системи, розробку та збагачення необхідного методичного забезпечення, а також на роботу зі студентами, що мають нормативний розвиток, з формування толерантності.

Безперечно на цьому етапі провідним є перший і другий напрями діяльності – робота з науково-педагогічними порацівниками вищого навчального закладу з підготовки їх до розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами і робота зі студентами із нормативним розвитком, що реалізувалися у низці заходів: проведенні лекцій, круглих столів і вебінарів для викладачів і кураторів академічних груп з питання організації роботи зі студентами, що мають інвалідність, і розвитку у них

соціальної компетентності, а також студентських виховних заходах з розвитку толерантного ставлення до людей із особливими потребами.

Діяльність на цьому етапі передбачала об'єднання зусиль колективу значущою гуманістично-спрямованою ідеєю, перспективним педагогічним завданням розвитку провідних компетентностей майбутніх фахівців, підготовку їх успішної самореалізації в обраній професії; орієнтацією свідомості педагогів і кураторів на гуманістичні цінності, досягнення єдності у питаннях освіти осіб з особливими потребами; підвищення кваліфікації всіх педагогів у питаннях компетентнісного підходу в освіті; організацію діяльності психологічної служби з метою налагодження порозуміння і взаємодії викладачів та студентів. У роботі зі студентами особливого значення набули виховні бесіди і круглі столи з питань порозуміння і налагодження взаємостосунків із однолітками, що мають особливі потреби.

Реалізація першого і другого напрямів діяльності на підготовчому етапі забезпечувалася об'єднанням зусиль соціальних педагогів, кураторів і викладачів на меті розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами; організовувалося видання методичних рекомендацій щодо виховної роботи зі студентами з особливими потребами; проведення педагогічних рад, гуртків кураторів, науково-методичних семінарів і круглих столів із запрошенням фахівців із корекційної педагогіки та інклюзивної освіти.

У результаті осмислення змісту явища „соціальна компетентність” та визначення особливостей її розвитку у студентів із особливими потребами (розділ 1) нами було встановлено, що важливого значення для студентів із особливими потребами набуває міжособистісне спілкування з однолітками, тому ми намагалися у роботі з викладачами наголошувати не тільки на важливості виховної роботи, але й на можливостях забезпечення взаємодії між студентами під час занять. У процесі здобуття професійних знань студенти мають не тільки засвоювати нові професійні вміння і якості, але й планувати майбутню самореалізацію в обраній справі, розвивати дивергентне

мислення для подолання критичних і кризових станів, а також розкривати власну індивідуальність, через обраний фах. Нами було проведено низку семінарів щодо активного залучення студентів до групового вивчення матеріалу, що полягає в розподілі студентської аудиторії на „бригади” по 5-6 осіб, які протягом відведеного часу готують інформаційний матеріал за темою заняття. Наступним етапом було перегрупування, тобто повна зміна складу групи, і де кожен її член мав доступно і зрозуміло викласти досліджуваний матеріал, узявши на себе роль викладача. Таким чином, усі учасники „бригад” беруть на себе відповідальність за рівень знань своїх одногрупників. Цей процес відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності, тому що, як уже зазначалось у параграфі 1.2, здатність відповідати за власні вчинки, дивергентне мислення й ініціативність є важливими змістовими компонентами соціальної компетентності й особливого значення вони набувають саме у студентів з особливими потребами.

Також для моніторингу процесу якісних змін активності залучення студентів із інвалідністю до аудиторної роботи було розроблено індивідуальний журнал студента з особливими потребами, в якому викладачам пропонувалося позначати зміни у пізнавальній і навчальній активності студентів із інвалідністю (Додаток 3).

Окрім вищезазначених заходів у роботі з викладачами і кураторами академічних груп, особлива увага має приділятися їхній підготовці до роботи з батьками студентів із особливими потребами. Силами соціальних педагогів, психологів і корекційних педагогів варто систематично проводити методичні семінари „Батьки молоді з інвалідністю – об’єкти педагогічної підтримки”. Мета семінару – підготувати кураторів груп до налагодження взаємодії „родина- ЗФПО -студент”. Через соціальну ексклюзію молодь з особливими потребами найчастіше веде усамітнений спосіб життя, проводячи більшість часу в родині, тому для викладачів і кураторів особливо важливо заручитись підтримкою сім’ї. У ході семінару обговорювались питання залучення батьків до співпраці з куратором; визначалась специфіка сімейного

спілкування родин, де виховується дитина з інвалідністю; розроблялись стратегії залучення батьків до виховної роботи ЗФПО.

За другим напрямом діяльності – зі студентами, що мають нормативний розвиток, – було проведено низку заходів, спрямованих на формування толерантності і підготовки їх до взаємодії зі студентами з інвалідністю на наступних етапах реалізації програми.

Рекомендуємо організовувати інтерактиви „Толерантність у спілкуванні” зі студентами на формування толерантності. Окремо має наголошуватись на важливості комунікативної толерантності й культури спілкування. У ході заходу увага студентів акцентується на неприпустимості використання таких формулювань, як „інвалід”, „хворий”, „неповноцінний” у відношенні до людей з особливими потребами. Окрему увагу студентів ми звертали на потребу у взаємодії людей із особливими потребами і людей з нормативним рівнем здоров'я. Ми запропонували долучитись до діяльності Школи волонтера, де всі бажаючі, незалежно від рівня здоров'я, можуть займатись корисною просоціальною діяльністю, а також робота в межах школи надасть можливість поспілкуватись студентам не тільки у межах навчання, але й під час дозвілля. Досягти порозуміння і налагодження товариських стосунків у спілкуванні можливо у спільній діяльності і за умови взаємоважливої мети.

У результаті реалізації підготовчого етапу ми забезпечили підготовку викладачів і кураторів академічних груп до роботи з розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами, що дозволило підвищити їх методичний рівень, підготувати до конструктивної взаємодії зі студентами і організації спільної діяльності. Також було проведено підготовку мікросередовища (студентів із нормативним розвитком) до гуманного і толерантного спілкування зі студентами з інвалідністю.

Наступний *етап* реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі – *основний*. На цьому етапі робота проводилась за усіма чотирма напрямками і передбачала організацію діяльності з розвитку соціальної компетентності студентів із

особливими потребами, налагодження взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу із залученням батьків до активної співпраці з кураторами.

Варто відзначити, що у проведеній нами роботі ми намагалися максимально відійти від індивідуальної роботи, застосування інформаційних заходів і залучати всіх студентів до групової активної суб'єктної діяльності, що передбачала набуття студентами нового соціального досвіду, створення умов для самореалізації. Особливу увагу ми приділяли інтерактивам, практикумам, ігровим заняттям, театралізаціям, заняттям на розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, кіноклубам, круглим столам і організації діяльності Школи волонтера.

Розкриваючи особливості організації експериментальної роботи, не будемо детально зосереджуватись на характеристиці усіх форм та методів, що забезпечували розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі, оскільки це питання докладно висвітлювалось вище (п.п. 2.1), відзначимо лише серед заходів, які реалізовувались на основному етапі ті, що виявилися найрезультативнішими:

- інтерактиви – комплексні виховні заходи, що поєднують у собі міні-лекції, круглі столи, ігри;
- організація роботи школи волонтера „Відкрите серце”;
- рольові ігри соціально-виховного змісту („Суд над...”, „Субкультури” тощо);
- кіноклуб „Сінемаманія” (перегляд та обговорення художніх фільмів „Дитина місяця”, „Правила Джорджії”, „Цирк „Батерфляй”, „Хлопчик у смугастій піжамі”, „Фрест Гамп”, „Август Раш”);
- робота групи форум-театру (вистави „Ми всі рівні”, „Школа – дім-?”, „Я хочу вчитися!”);
- організація флешмобів „Крок до зірок”, „День обіймів”.

У ході проведення інтерактивних виховних заходів ми намагалися урізноманітнювати форми роботи. На початку кожного заходу для створення

сприятливої атмосфери, довірливих стосунків і порозуміння у студентській групі проводились ігри на знайомство, порозуміння й згуртування колективу, а саме: „Мені подобається, коли мене називають...”, „Снігова куля”, „Павутиння”, „Очікування і побажання”, „Бінго” тощо. Варто зазначити, що у проведенні інтерактивної гри найважливішою виявилася особистість організатора та його зацікавленість у співпраці зі студентами. Звичайно, на початку роботи учасники гри соромилися, деякі студенти відмовлялися від участі, тому, керуючись принципами демократичності і гуманістичності, ми не наполягали, проте намагалися максимально зацікавити і заохотити їх до участі, так, й поступово до гри залучалися всі студенти, навіть ті, що на початку заходу виявляли ознаки дезадаптованості.

Варто також зазначити, що у технічних ЗФПО залучити студентів до активної участі в інтерактивних заняттях було складніше, для них більш звичними формами спілкування виявилися бесіди і кураторські години, через це такій категорії студентів доводилося створювати додаткові стимули для спілкування – залучати авторитетних викладачів, використовувати технічні засоби для унаочнення. Тож для студентів технічних спеціальностей, через їх особисту неготовність, залучення до активних форм діяльності мало відбуватися через організацію більш звичних, традиційних для ВНЗ форм виховної роботи. Особлива увага має приділятися традиційній кураторській годині, яку ми намагалися максимально урізноманітнити. Кураторська година – це умовний термін, що означає чіткий час, який обирається для проведення групової та індивідуальної роботи зі студентами.

В розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами кураторська година має виконувати такі функції:

- просвітницьку, спрямовану на інформування студентів з соціально важливих питань (правила і норми спілкування, шляхи творчої і професійної реалізації, суб'єктність поведінки, інтелектуальний розвиток, культура мовлення, політична обізнаність, соціальна гігієна, здоровий спосіб життя);

- орієнтувальну, що полягає у формуванні у студентів із особливими потребами відповідного ставлення до об'єктів і суб'єктів навколишнього соціального середовища в різних ситуаціях (налагодження порозуміння з однолітками, дорослими, батьками, викладачами, майбутніми роботодавцями, з протилежною статтю тощо);

- практичну, що полягала в допомозі використання набутих соціальних знань на практиці (проведення ігор і вправ);

- рефлексивну, що полягала у спонукальних мотивах проаналізувати отримані знання (самоаналіз особистості за допомогою традиційних анкет, щоденників, або за допомогою інтернет-щоденника).

Слід відзначити, що кураторська година проводиться спільно з усіма студентами (за винятком індивідуальної роботи), тому це створює додаткові можливості для налагодження порозуміння між студентами з інвалідністю і їхнім мікросередовищем.

Структура кураторської години з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами має такі складові частини: мотиваційна частина (тема, мета, завдання, заглиблення в проблему), основна (змістовна) частина, висновок, рефлексивний аналіз.

Розглянемо детальніше проведення кураторської години з використанням інтерактиву „Творчість як засіб самовираження”. Мета інтерактиву – обговорення і визначення можливостей власної творчої реалізації і шляхів самовдосконалення. Завданнями було визначено: допомогти студентам з особливими потребами усвідомити власну неповторність, сформулювати бережливе ставлення до свого життя як до цінності і розробити стратегії творчої реалізації кожного члена студентської групи.

Інтерактив було розпочато з гри-вправи „Павутиння”. Для проведення гри був необхідний клубок ниток. Ми, починаючи із себе, передавали клубок ниток будь-кому з учасників (не випускаючи нитки з рук), водночас розповідаючи про себе. Ця процедура продовжувалась, доки клубок не побував в усіх учасників. У ході вправи утворилась павутина, далі яку треба

було розплутати. Кожен з учасників повертав клубок тому, від кого його отримав, при цьому наголошував про власні очікування від бесіди. Завдяки цій грі ми дізнались більше про всіх учасників і також отримали уявлення про очікування студентів від спілкування, що допомогло скоригувати перебіг бесіди. Ми намагались підвести студентів до висновку, що кожен із них дійсно наділений особливою цінністю і творчим потенціалом, притаманним тільки йому. Підведення підсумків проходило в атмосфері роздумів і занурення у власні думки, після недовгого мовчання всієї групи під тиху, спокійну музику.

У ході експериментального дослідження ми звернули увагу, що студенти особливо чуйно відгукувалися на неординарний і харизматичний стиль мислення і спілкування, на вміння знайти оригінальний виклад проблеми, висловлення власного ставлення до матеріалу, про який повідомляється. Це досягалося шляхом застосування у процесі роботи дискусій, фрагментів створення проблемних ситуацій для переконливого прикладу тощо.

Також активно застосовувався у ході інтерактиву метод диспутів і дебатів на соціально значущі теми. У процесі впровадження програми було проведено низку різноманітних диспутів, спрямованих на формування власної думки, вміння її відстоювати, вміння класифікувати й ієрархізувати цінності, а також здатності до подолання життєвих криз. Найцікавіші на наш погляд: „Толерантність у нашому житті”, „Що б я хотів змінити в собі”, „ЗМІ – друг чи ворог? ”, „Шляхи самореалізації” тощо. Пріоритетним на основному етапі для нас було заохочення студентів до висловлювання власної думки, незалежно від того, чи збігається вона з думкою кураторів або опонентів. Необхідно було навчити студентів аргументовано і толерантно доводити власний погляд без остраху бути засудженим. У той же час ми звертали увагу студентів на важливість здатності чути думку опонента. Для студентів із особливими потребами такі заходи набували особливого значення, тому що пасивна особиста позиція уповільнює розвиток соціальної компетентності у молодій людині.

Наприклад, у ході проведення дискусії „ЗМІ - друг чи ворог?” стало зрозуміло, що для студентів з особливими потребами сучасні засоби комунікації є важливою частиною життя і можливістю налагодження спілкування з однолітками.

У межах кураторських годин нами було організовано і проведено й інші традиційні і нетрадиційні форми позанавчальної виховної роботи:

- лекції-бесіди священників, психологів;
- робота дискусійних клубів за інтересами, творчих об'єднань;
- літературний вечір;
- зустріч з параолімпійськими чемпіонами;
- реконструкція лицарського турніру, проведеного членами Харківського історичного товариства тощо.

Диспути ми проводили й у межах діяльності студентського кіноклубу „Синеманія”, що функціонував в обох експериментальних навчальних закладах. На показах кіноклубу було переглянуто художні фільми на різноманітну соціальну тематику. Наведемо, як приклад, проведення диспуту „Чи всі ми талановиті? ”, який проводили після перегляду зі студентами фільму „Цирк „Батерфляй”.

Метою диспуту було сприяння розвитку у студентів із особливими потребами розуміння власної неповторності й здатності реалізувати приховані та наявні таланти. Під час диспуту розглядалися такі питання:

1. Що таке здібності, обдарованість і талант?
2. Чи всі люди можуть бути обдарованими і талановитими?
3. Чого Ви прагнете в житті?
4. Чи відчуваєте Ви в собі таланти?
5. Як Ви можете реалізувати Ваші здібності?

У ході обговорень більшість студентів відзначили, що за останні роки режисери і сценаристи все частіше звертаються до гостро соціальної тематики у своїй творчості, але, на жаль, вітчизняні ЗМІ не поспішають демонструвати такі фільми в ефірі. Перевага віддається популярним, високо бюджетним

художнім фільмам, не враховуючи рівня їх виховного значення, але в той же час можливість переглянути глибокі і філософські художні фільми на засіданнях кіноклубів позитивно впливатиме на сучасну молодь.

Тематика талановитості й обдарованості людей із особливими потребами глибоко зворушила студентів, які поступово від загальних питань перейшли до обговорення особистих перемог і програвів на шляху до визнання власних талантів. У ході диспуту висловлювалися різні думки і про те, що „людині з інвалідністю не до реалізації талантів”, „дуже важко бути обдарованим, коли тебе ігнорують”, „держава не дає змоги реалізувати себе”. Але після дискусії всі студенти погодилися з тим, що всім людям – і здоровим, і з особливими потребами – необхідно прагнути до самовдосконалення і самореалізації, що умови, які надає ЗФПО, всіляко сприяють розвитку творчості й обдарованості та необхідне бажання й зусилля для того, щоб реалізувати себе. Диспут закінчився обговоренням гуртків і секцій, які працюють у ЗФПО і мікрорайонах міста, а також пропозицією організації творчого клубу у межах роботи Школи волонтера.

На основному етапі реалізації системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами ми впевнилися в тому, що підготовка диспутів вимагала певного рівня самосвідомості і ґрунтовної попередньої підготовки як викладачів, так і студентів. Труднощі полягали в тому, що далеко не відразу вдавалося залучити всіх студентів до низки питань, що обговорювалися. Час від часу виникали труднощі з підбором тем для обговорення та небажанням деяких студентів брати участь у відкритому обміні думками.

Викликаючи активність студентів, торкаючись емоцій, диспути сприяли самостійним пошукам істини, пробуджували чуттєву сферу молодих людей і залучали студентів із особливими потребами та студентів з нормативним розвитком до самовдосконалення. Під час обговорень, суперечок формувалися моральні критерії, підвищувалася самооцінка, здобувалися навички відстоювання власної думки. При проведенні диспутів студенти вчилися

культурі дискусії, умінню спільно шукати істину. Але куратору слід пам'ятати, що тільки його чесність, прямота думки імponує студентам, і тільки тоді вони теж стають відвертими.

На наш погляд, чільне місце у списку методів роботи зі студентами з особливими потребами за своїм розвивальним потенціалом, за кінцевим ефектом, і за частотою використання на практиці справедливо посіли вправи-ігри, у процесі яких студенти набували практичних навичок і вмінь гуманного спілкування, ставлення до людей (вправа-гра „Німий малюнок”, „Субкультури”, „Суд над ...”). Вправи-ігри допомагали вирішити як загальні, так і конкретні завдання: утвердити право кожного студента на повагу його гідності, розширити і поглибити особистісну самосвідомість молоді, розвинути взаємопорозуміння в колективі, дати змогу відчувати себе в нехарактерній соціальній ролі тощо.

Аналізуючи хід основного етапу експериментального дослідження, особливу увагу необхідно звернути на гру „Німий малюнок”, мета якої – згуртування колективу, налагодження міжособистісних стосунків, розвиток порозуміння між членами колективу. За умовами гри студенти мають намалювати спільний плакат на соціально значущу тематику, але зробити це необхідно, не використовуючи вербальної мови. Під час гри в учасників значно покращився настрій, тому що гра, незважаючи на умову мовчати, давала широкий спектр можливостей для невербального спілкування. Відчувши незвичність і цікавість такого спілкування, студенти з особливим зацікавленням поставилися до виконання завдань. Особливістю цієї гри для студентів із інвалідністю стало те, що у „мовчазній” формі їм було легше проявляти свої творчі здібності. Це створило ситуацію успіху і дало змогу впевнитись у власних силах. Варто відзначити, що всі плакати, виконані студентами, відрізнялися гострою соціальною тематикою і розумінням проблематики, про яку йшлося.

У процесі упровадження розробленої нами системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами зацікавлення викликала гра

„Субкультури”, що мала на меті дати змогу студентам відчутти себе у незвичній соціальній ролі, розкрити приховані у підсвідомості риси та побажання. Кожному гравцю пропонувалося обрати роль представника субкультури, яка б повністю не відповідала його звичній поведінці і характеру. Учасник мав заздалегідь підготувати для себе „костюм”, продумати зачіску і стиль мови, ознайомитися зі сленгом і особливостями світогляду представника обраної субкультури. Опинившись у нехарактерній для себе соціальній ролі, студенти мали змогу, ховаючись за „маскою” костюма, розкрити свої незвичні риси і побачити себе в іншій ролі. Така гра допомогла зрозуміти, що ми самі обираємо для себе соціальні ролі і моделі поведінки, які насправді можуть змінюватися і коригуватися за нашим бажанням. Обов’язковим було обговорення результатів гри, тих відчуттів і бажань, які виникали у процесі діяльності.

Особливою формою роботи, що поєднувала всі чотири напрями, стала школа волонтера „Відкрите серце”, у межах якої студенти отримували необхідні знання про роботу з різними соціально незахищеними групами і можливостями надати їм необхідної допомоги. У волонтерській діяльності, що відбувалася на базі Центру раннього втручання, студенти з особливими потребами допомагали дітям із особливими потребами та здоровим дітям у роботі гуртків, зокрема з малювання, ужиткового мистецтва та театрального. Так, форма роботи, з одного боку, допомагала реалізувати бажання бути корисним суспільству, а з іншого, реалізовувати власні творчі здібності. Незамінною в цій діяльності була постать соціального педагога, який проводив для студентів-волонтерів низку теоретичних і практичних заходів, присвячених організації волонтерської роботи.

Наприклад, у межах діяльності Школи волонтера студенти брали участь у нетрадиційних формах роботи, таких, як арттерапія. Як відомо, арттерапевтичні методи поєднують у собі, з одного боку, можливості інтенсивного природного розвитку, самовираження і самореалізації особистості у творчості, а з іншого боку, полегшують процеси емоційних

реакцій, надають агресивним, конфліктним проявам соціально допустимі форми, відкривають можливості перетворення негативних емоцій і переживань на позитивні, створюють умови для розвитку довільності поведінки і здатності до саморегулювання, сприяють формуванню позитивної Я-концепції й підвищенню впевненості в собі тощо [200]. Студенти із зацікавленням ставились до цих занять із дітьми. З однієї сторони, це давало їм можливість творчо працювати з тими, хто потребував їхньої підтримки і допомоги. Відчуття своєї важливості і необхідності підштовхувало їх до урізноманітнення діяльності, пошуку нових форм спільної роботи. З іншої сторони, студенти мали змогу проявляти й власну творчість, занурюючись у свій внутрішній світ.

Особливу увагу ми приділили підтримці ініціативи студентів створити власну систему самоврядування у волонтерських загонах. Студенти, що мають досвід роботи, розробили власний алгоритм тьютерської роботи. Проведення практичних занять з організації акцій, роботи форум-театру, флешмобів, новорічних свят здійснювалось силами активних студентів, які методом рівний-рівному мали змогу працювати із молодшокурсниками.

Студентський актив також забезпечував роботу гуртків. Діяльність наукового гуртка, гуртка кіномистецтва і театрального була організована наступним чином: на початку навчального року проводилась серія показових заходів з метою залучення студентів молодших курсів до спільної роботи; бажачі співпрацювати залучались до роботи гуртка, в якому старші студенти організовували мікрогрупи обміну досвідом. Наприкінці навчального року проводилась серія підсумкових заходів залежно від спрямування гуртка, на яких підбивались підсумки проведеної роботи. Наступного року найуспішніші студенти мали змогу спробувати власні сили у ролі тьютерів.

Окрему увагу в роботі Школи волонтера ми приділяли організації масової роботи з молоддю, до якої залучалися студенти з особливими потребами і студенти з нормативним розвитком. Серед таких заходів окремо можна виділити організацію флешмобів і діяльність форум-театрів. Такі

заходи покликані об'єднувати студентський колектив, створювати відчуття єднання і виконання спільної справи. Доречно зазначити, що проведення таких заходів має висвітлювати різноманітні соціальні проблеми, а не тільки проблеми осіб із інвалідністю. Через розуміння різноманітності складнощів, з якими стикаються всі люди, незалежно від рівня здоров'я, молода людина з особливими потребами визначає власні можливості і шляхи соціальної самореалізації та позицію активного громадянина.

Наприклад, нами був організований флешмоб „Крок до зірок”. Зміст флешмобу передбачав виготовлення стенду з назвою „ДО ЗІРОК ЛИШЕ КРОК! ЗРОБИ ЙОГО!!!”. Було встановлено стенд й усі бажаючі мали змогу записати на стікер свою заповітну мрію, приклеїти її поряд з назвою, тим самим повіривши, що її здійснення можливе. Метою флешмобу було допомогти людям повірити в те, що їх мрії збуваються.

Також ефективним заходом можна вважати організацію роботи форум-театрів. За період дослідження нами було підготовлено три вистави студентського форум-театру: „Ми рівні” (тематика гендерної рівності та висвітлення проблеми насилля в сім'ї); „Школа-дім-?” (тематика дитячого дозвілля і висвітлення проблем дитячих шкідливих звичок); „Я хочу вчитися!” (тематика впровадження й реалізація інклюзивної освіти в Україні). Участь у масових заходах допомогла студентам з особливими потребами відчутти себе частиною молодіжного колективу, взяти активну участь у діяльності на рівних з іншими. Такі форми роботи якнайкраще надають можливість особистості стати активним діячем і реалізатором власної громадянської позиції.

На основному етапі активно залучались до співпраці громадські організації, а також здійснювалась робота за четвертим напрямом – із батьками студентів із особливими потребами. Робота передбачала проведення комплексу інформативних заходів, зокрема конференцій і семінарів „Сучасна молодь із обмеженими можливостями – права та реальність”, „Інвалідність - не бар'єр” (обмін досвідом із Харківським благодійним фондом „Інститут раннього втручання”, Батьківським клубом „Світанок”), „Працевлаштування

молоді з особливими потребами” (проводилось спільно з Харківським обласним центром зайнятості).

В межах співпраці із громадськими організаціями було проведено благодійну акцію з формування та розвитку толерантного ставлення до осіб із інвалідністю серед учнівської молоді. Студенти з нормативним розвитком, спільно зі студентами із особливими потребами відвідували початкові класи ЗОШ і старші групи ДНЗ Харкова й області з циклом уроків про людей із особливими потребами. Уроки розроблялись за книгою „Познайомся – другом стань” А. Кравцової. Своїм прикладом студенти з інвалідністю наочно демонстрували дітям, що особливі потреби не можуть стати на заваді дружби і спілкування між ними і тими, хто має нормативний розвиток здоров’я.

Для учнів середньої, старшої школи і студентів молодших курсів (навчальних закладів, що не увійшли до експерименту) було розроблено уроки із відеопрезентаціями про людей, що досягли успіху, незважаючи на проблеми здоров’я. Студенти з нормативним розвитком здоров’я намагались власним прикладом довести, що дружба не має враховувати будь-які відмінності, особливо різницю у рівні здоров’я.

Активну участь студенти із інвалідністю брали у організації свят для дітей з особливими потребами. Свята організовувались у Батьківському клубі „Світанок”, Дитячому реабілітаційному центрі „Промінь”, Благодійному фонді „Центр раннього втручання”. Метою організації таких заходів було залучення студентів із особливими потребами до активної співпраці зі студентами, що мають нормативний розвиток, до альтруїстичної просоціальної діяльності, а також реалізація власного творчого й організаційного потенціалу. Силами студентів було організовано святкування Нового року, Свята Осені, Веснянки, відкриті літні ігри. Перед студентським активом поставало завдання не тільки написати сценарій і провести захід, а також, урахувавши захворювання дітей, підібрати ігри, конкурси тощо. Варто відзначити, що, допомагаючи дітям зі значно складнішими діагнозами, студенти із особливими потребами мали змогу змінити ставлення до власної

специфіки і зрозуміти, що незважаючи на власні захворювання, можуть допомагати оточуючим. Також організація свят допомогала згуртувати студентський колектив – кожен мав змогу проявити лідерські якості, творчий потенціал, розкрити таланти. На відміну від студентських свят, у яких не всі молоді люди із інвалідністю мали бажання приймати участь через сором'язливість, свята для дітей допомогали подолати страх публіки, оскільки діти відкрито висловлювали своє захоплення і радість, не помічаючи фізичних особливостей організаторів.

Співпраця із громадськими організаціями також набула подальшого розвитку за ініціативи студентів, які розширили діяльність кіноклубу й організувати щомісячний „Батьківський кінозал”. Робота передбачала запрошення батьків із громадських організацій сімей, що мають дітей з особливими потребами, на спільні перегляди художніх фільмів, пов’язаних саме із проблематикою дитячої інвалідності й обговорення тем, затронутих у фільмах. Метою цієї роботи стала підтримка сімей, в яких виховується дитина з особливими потребами, і попередження появи і розвитку негативних явищ (гіперопіка, розбещеність, жорстокість у вихованні). У свою чергу студенти мали змогу проаналізувати власні сімейні стосунки і знайти шляхи їх покращення. До цієї роботи особливо важливо залучати соціального педагога, який кваліфіковано і професійно допоможе у побудові бесіди із батьками, подоланні ніяковості і замкненості батьків.

В організації волонтерської діяльності важливу роль відіграє соціальний педагог не тільки як організатор і координатор, але й як помічник у згуртуванні колективу, подоланні внутрішніх протеріч.

Завершувався цикл педагогічного процесу третім – *підсумковим етапом* розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі, що мав на меті рефлексію всіх учасників перебігу і результату педагогічного процесу. Відомо, що навіть у бездоганно організованому процесі виникають помилки, тому цей етап важливий для їх урахування, опрацювання і не повторення у майбутньому.

На підсумковому етапі для нас, у першу чергу, важливо було не кількісно оцінити рівень розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю, а дати якісну характеристику процесу реалізації системи, оцінити його успішність та визначити особливості за кожним напрямом діяльності. Для цього наприкінці навчального року нами було здійснено низку рефлексивно-виховних, самооцінних підсумково-узагальнюючих заходів.

За першим напрямом діяльності – робота з викладачами і кураторами академічних груп – організовано і проведено:

1. Рефлексивний семінар „Розвиток соціальної компетентності студентів із інвалідністю у парадигмі сучасної вищої освіти”.

2. Розробку методичних рекомендацій з виховної і навчально-виховної роботи зі студентами із особливими потребами.

3. Круглий стіл з обговорення й удосконалення індивідуального журналу студента із особливими потребами.

За підсумками проведеної роботи можна було простежити позитивне налаштування викладачів на організацію діяльності студентів із особливими потребами, збагачення їхнього практичного досвіду і налаштованість на удосконалення реалізованих форм роботи у майбутньому.

Зважаючи на важливість налагодження взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, ми вирішили проводити підсумкові заходи за другим і третім напрямом діяльності спільно, тобто робота зі студентами з нормативним розвитком і студентами з особливими потребами проводилась разом, а саме:

1. Урочисте підбиття підсумків роботи Школи волонтера і нагородження активних учасників почесними грамотами і сертифікатами.

2. Обрання серед активних волонтерів тьютерів для майбутньої школи, щоб здійснювати обмін досвідом за принципом „рівний рівному”.

3. Проведення профорієнтаційної роботи у школах-інтернатах для дітей із особливими потребами.

4. Організація підсумкового круглого столу „Майбутнє людства у

наших руках”.

У результатах нашого дослідження, втілені у практиці методи та форми, варіювалися відповідно до віку, статі студентів, що брали в ньому участь; цілей, яких прагнули досягти організатори заходів; організаційно-педагогічної форми; змісту пізнавально-емоційного матеріалу тощо. Майже в усіх випадках нам доводилося поєднувати декілька методів, реалізуючи складні форми організації діяльності (кіноклуб, форум-театр, Школа волонтера). Свідченням ефективності виконаної нами роботи стали якісні зміни поведінки студентів: удосконалення виконавчих та організаторських умінь; підвищення вимогливості, рішучості; значне зростання студентської ініціативи; розширення кола спілкування; сформованість вміння правильно оцінювати себе, свої та чужі вчинки, приймати правильні рішення як у студентів із особливими потребами, так і у студентів з нормативним рівнем здоров'я.

Важливу роль у розвитку соціальної компетентності відіграє використання різноманітних видів позанавчальної діяльності, адекватних завданням, що дозволяють урахувати індивідуальні особливості студентів. Це також дозволяє здійснити педагогічне керівництво індивідуальним сприйняттям інформації. Практика розвитку соціальної компетентності довела можливість і необхідність застосування різноманітних форм і методів роботи, здатних впливати як на інтелектуальну, так і на емоційну сфери особистості студента.

Ми прагнули, щоб у процесі діяльності у студентів з особливими потребами: розвивалися творчі, інтелектуальні, моральні і соціальні якості особистості; формувалося свідоме ставлення до обраної професії та розкривалися можливості реалізації себе в ній; формувалося й зміцнювалося розуміння соціальної дійсності, дивергентне мислення, соціальний інтелект; розвивалася здатність мати власну думку й уміння відстоювати її, свідомо ставитися до обраної справи та ієрархізувати і класифікувати цінності; підтримувалася мотивація до продуктивної праці; розвивались ініціативність, креативність, толерантність й адекватне самосприйняття.

Завдяки нашій роботі щодо реалізації програми системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, значно зменшувалися внутрішній конфлікт, напруга, агресія у студентів із інвалідністю, що дозволяло їм контролювати свої емоції, потреби та бажання і відповідно визначати необхідні дії. Важливим показником розвитку соціальної компетентності особистості є внутрішній контроль, дія якого призводить іноді до емоційного дискомфорту, незадоволеності собою. Готовність підпорядковувати свої прагнення уявленням і знанням про культуру людського буття підвищує самооцінку особистості, розвиває відчуття власної гідності, що особливо важливо для студентів, які мають фізичні недоліки.

За останнім – четвертим напрямом діяльності – робота з батьками студентів із особливими потребами – було проведено:

1. Підсумкові батьківські збори „Що змінилось у моїй дитині”.
2. Запрошення до святкування „День волонтера” і нагородження батьків найактивніших волонтерів подяками.

Варто відзначити, що для батьків велике значення має усвідомлення того факту, що їхня дитина може бути активним суб’єктом громадської діяльності, кваліфікованим фахівцем, успішним у будь-якій соціальній сфері.

У цілому, у процесі реалізації розробленої системи на підсумковому етапі нами було досягнуто таких результатів:

- встановлено загальний досить високий рівень розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами;
- визначено успішне налагодження взаємодії між студентами із особливими потребами і студентами з нормативним розвитком;
- з’ясовано, що у викладачів і кураторів академічних груп помітно покращились навички роботи зі студентами з особливими потребами;
- виявлено, що у кураторів академічних груп налагодилась взаємодія із батьками студентів із особливими потребами;
- заплановано та проведено роботу з проблемним контингентом у вигляді додаткового консультування з психологами і соціальними

педагогами, надано індивідуальні консультації, створено ситуації успіху у ході волонтерської роботи тощо;

- визначено та проаналізовано труднощі, що виникали під час роботи; заплановано подальші заходи з удосконалення діяльності щодо розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі, розширення кола відповідних знань викладачів і кураторів, організації роботи із батьками.

Результати, отримані в ході експерименту, підтвердили припущення, що розроблена нами система розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі сприяє розвитку когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик особистості, що дозволяють інтегрувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей у різних соціальних ситуаціях із чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі. Особлива увага надавалася налагодженню взаємодії усіх учасників освітнього процесу, залученню їх до волонтерської діяльності, розвитку дивергентного мислення, творчості, соціальної активності, розвитку ініціативності, створенню ситуацій успіху, виробленню почуття власної гідності та упевненості у власних силах.

ПІСЛЯМОВА

У досвіді проаналізовано й узагальнено чинні в науці підходи до розв'язання проблеми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами в закладі фахової передвищої освіти. На основі здійсненого аналізу визначено понятійно-термінологічний апарат дослідження й розкрито специфіку цього процесу в студентів з інвалідністю у соціально-педагогічному аспекті. Установлено сучасний стан розвитку такої компетентності в студентів з інвалідністю у ЗФПО і визначено потребу в розв'язанні окресленої проблеми.

Грунтовний аналіз широкого кола психолого-педагогічних, соціально-правових, соціологічних, а також міжпредметних досліджень щодо проблеми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами забезпечив їх системне впорядкування за такими проблемними напрямками: міждисциплінарні гуманітарні опрацювання проблематики компетентності, компетенції, зрілості; виконані в межах соціально-філософських та соціальних наук теоретичні роботи з питань соціальності та соціального, аналіз яких дозволяє окреслити змістові межі соціальної компетентності; дослідження, в яких у педагогічному аспекті визначаються зміст та структура соціальної компетентності; сучасні теоретичні розвідки щодо розуміння проблематики розвитку соціальної компетентності в контексті вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем особистості в системі освіти.

Розвиток соціальної компетентності тлумачимо як детермінований певною соціальною ситуацією процес, в якому індивідом на основі природних можливостей напрацьовується здатність до продуктивної соціальної взаємодії в різних життєвих обставинах (як критичних, так і повсякденних), забезпечується успішність у різних видах діяльності в суспільстві, можливість розв'язання конкретних соціальних завдань, з використанням набутих умінь і навичок, навчального і життєвого досвіду, соціальних цінностей і розвинених особистих орієнтацій.

Розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами в середовищі закладів фахової передвищої освіти означено як спеціально організований і керований процес набуття особистістю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, що дозволяють інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей не зважаючи на інвалідність й з чітким розумінням студентом власної ролі в цьому процесі.

Специфіка розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами в умовах ЗФПО визначається тим, що у студентському віці особливого значення набуває розвиток провідних компетентностей, особливе місце серед яких посідає соціальна, що є особливо актуальним для студентів з інвалідністю. Разом з цим, для становлення особистості студента з особливими потребами першочергове значення мають не самі захворювання, що зумовлюють зміну траєкторії соціального розвитку молодшої людини, а перешкоди та обмеження соціального середовища, які можуть бути компенсовані через створення спеціальних умов у ЗФПО шляхом подолання організаційних труднощів, пов'язаних із недосконалістю самого процесу інтегрованої освіти як інноваційного для України.

У досвіді розроблено та розкрито систему розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі, що реалізується через низку компонентів (цільовий – мета, завдання, принципи, об'єкт і суб'єкт; змістовий – напрями та зміст; методичний – форми, методи, засоби,), реалізація яких забезпечує спрямування внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості для досягнення соціально значущих цілей у різних соціальних ситуаціях з чітким усвідомленням студентом власної ролі в цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до Закону України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”: закон України від 05 липня 2001 р. № 2606-III // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 45, 09 листопада. – Стаття 237.
2. Про внесення змін до Закону України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”: закон України від 15 червня 2004 р. № 1773-IV // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2004. – № 37, 10 вересня. – Стаття 453.
3. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 21, 21 травня. – Стаття 252.
4. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / [за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович]. – К.: Університет „Україна”, 2002. – 339 (74) с.
5. Андреева М.О. Особливості розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі/ М.О. Андреева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка № 7 Педагогічні науки: Луганськ: ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013 - С 181-187
6. Андреева М.О. Роль куратора академічної групи у формуванні колективу студентів з різним рівнем здоров'я та можливостей розвитку / М.О. Андреева // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія №13. Проблеми трудової та професійної підготовки: Зб. Наукових праць.- К: НПУ імені Драгоманова, 2012, - Випуск 22 - С 7-15
7. Андреева М.О. Соціальна мобільність як результат розвитку соціальної компетентності у студентів в процесі волонтерської діяльності / М.О.Андреева // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць. – Випуск

14 /частина III/. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 166 - 174

8. Андреева М.О. Формування толерантності учнів початкової школи у інклюзивному навчальному закладі / М.О.Андреева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – Ч.2. – С. 36-42

9. Анікеев А. С. Громадянська освіта в сучасній школі: сутність, зміст, моделі / А. С. Анікеев. – Калуга, 2001. – С.89.

10. Афанас'єв В. Г. Про системний підхід в соціальній свідомості / В. Г. Афанас'єв // Питання філософії. – 1973. – № 6. – С. 34 – 45.

11. Барановська Л. В. Комунікативна компетентність викладача вузу / Л. В. Барановська // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол. Н. В. Гузій [та ін.]. – К.: НПУ, 1999. – С. 146-149.

12. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академвидав, 2004. – 344 с.

13. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посібник / О. В. Безпалько. – К.: Логос, 2003. – 134 с.

14. Бобко Л. О. До питання про сутність гуманістичного виховання студентів / Л. О. Бобко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 218-223.

15. Богинская Ю. В. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями: проблемы и пути их решения / Ю. В. Богинская // Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 149-154.

16. Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 64-76.

17. Болотина Т. В. Политика гражданского образования / Т. В. Болотина // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 9. — С. 8-10

18. Борбич Н. В. Соціальна компетентність майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків функціонування сучасної системи освіти / Н. В. Борбич // Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. (223) Серія Педагогічні науки – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – № 10. – С. 30-35
19. Варецька О.В. Формування соціальної компетентності педагога засобами медіаосвіти / О.В. Варецька // Особистість у єдиному освітньому просторі: збірник наукових тез III Міжнародного Форуму 26-29 квітня 2012. – Запоріжжя, 2012. Випуск 7, с.2
20. Васильев И. Б. Теоретико-методологический основы профессиональной педагогики: дидактический аспект: монографія / И.Б.Васильев. – Алматы: АГТУ; Харьков, 2011. – 467 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2009. – 1426 с.
22. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник для студентів магістратури / С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
23. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності студентів із особливими потребами в умовах групового навчання // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”, 2004. – С. 34–35.
24. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. ; Вид. 2-ге, перероб., доп / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.,
25. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності. Навчально-методичний посібник / Л. Б. Люндквіст, В.В. Бурлака, А.Г. Шевцов, К. Лінгрен, Г. Бата та ін. – К.: ГЕРБ, 2007. – 288 с.
26. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність : поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7-8. – С. 72.

27. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, шляхи розвитку / М. В. Гончарова-Горянська // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / Нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – Полтава, 2004. – С. 82-88.
28. Горбань О.М. Основи теорії систем та системного аналізу / Горбань О.М., [Бахрушин В.Є.](#) // - Запоріжжя, ГУ "ЗІДМУ". – Запоріжжя, 2004. – 154 с.
29. Грановская, Л. Н. Некоторые приемы анализа возрастных преобразований межфункциональных структур интеллекта / Л. Н. Грановская. - С.37-42 Ученые записки / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова, Науч.-исслед. ин-т комплекс. соц. исслед. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1947 - С. 178 - 183
30. Даніельс Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Елен Р. Даніельс, Кей Стаффорд. –Львів : Надія, 2000. – 256 с.
31. Діагностика здоров'я. Психологічний практикум / под ред. проф. Г.С. Нікіфорова – 2007. – 950 с.
32. Дікова-Фаворська О.М. Особа з функціональними обмеженнями в колі проблем: здоров'я – навчання – працевлаштування: монографія / [О.М. Дікова-Фаворська, Г.В. Бурова, С.М. Глоба; за наук. ред. канд. соц. наук, доц. О. М. Дікової-Фаворської]. – Житомир : Полісся, 2009. – 364 с.
33. Дікова-Фаворська О.М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології: монографія / О.М. Дікова-Фаворська. – Житомир : Полісся, 2009. – 488 с.
34. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник/уклад.: Н. А. Зборовська та ін.; за ред. С. В. Кульбіді – К.: „СПКТБ УТОГ”, 2011 – 328 с.

35. Добровольська Т. А., Шабаліна Н. Б. Інвалід й суспільство. Соціально-психологічна інтеграція. // Соціологічні дослідження. – 1991. – №5. – с. 3-7.
36. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 208 с.
37. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
38. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) [та ін.]. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 2 : А-Г / укл. : Р. В. Болдирев [та ін.]. – 1982. – 632 с.
39. Життєва компетентність особистості : науково-педагогічний посібник / [за ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К., 2003. – 520 с.
40. Жуков Д. Д. Коммуникативная компетентность юриста : компоненты, критерии и уровни проявления / Д. Д. Жуков // Молодой ученый. – 2009. – № 9. – С. 108-110.
41. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: Методичний посібник / К. О. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г. Ф. Нікуліна та ін. – К.: Університет „Україна”, 2005. – 76 с.
42. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н. В. Заверико. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 240 с., с. 222-223
43. Зверева І. Д. Соціальна робота з людьми з особливими потребами / І. Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – № 6. – 2002. – С. 35-50.
44. Зінов'єва Т. Формування ключових компетентностей учнів / Т. Зінов'єва // Директор школи. – 2005. – № 42. – С. 19 ; № 43. – С. 25.

45. Іванов Д. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій : (досвід роботи) / Д. А. Іванов // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 23, грудень. – С. 16-27.
46. Капська А.Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник / А.Й. Капська, Л.М. Завадська, С.В. Грищенко. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 248 с.
47. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 448 с.
48. Карпенко О. Г. Педагогічні можливості громадянського становлення студентів / О. Г. Карпенко // Соціальна робота в Україні : теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2004. – № 2 (7). – С. 39-48.
49. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук ; за ред. Н. А. Симоненко. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
50. Кисляк О.П., Кольченко К.О., Місяк С.А. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Університет „Україна”, 2003. – С. 222–223.
51. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлеб'як. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
52. Козлов А. А. Социальная геронтология : [учебно-методические материалы по курсу] / А. А. Козлов. – М., 1995. – 234 с.
53. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 3-8.
54. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: „Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.
55. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні

заклади: Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

56. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: науково-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група „АТОПОЛ”, 2011. – 273 с.

57. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

58. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік, Б. Хасан // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 45-51.

59. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [наук. ред., упорядк., авторство проф. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.

60. Кононко О. Духовність, душевність, моральність... / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4. – С. 4-5.

61. Конощенко С.В. Самоосвіта як складова частина самовдосконалення вихователя // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр / За заг. ред. Євтуха М.Б. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – №11. – С.118-122

62. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія / В. У. Кузьменко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.

63. Кузьміна Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьміна. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

64. Кузьміна О. В. Теоретико-методичні засади формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів:

автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Кузьміна Олена Володимирівна –Луганськ, 2012. - 44 с.

65. Кузьміна О. В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: монографія / О. В. Кузьміна. – Слов'янськ : Маторін Б. І., 2011. – 312 с.

66. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 108 с.

67. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Слов'янськ, 2004. — 246 с.

68. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. І. Курліщук ; Державний заклад „Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2008. – 23 с.

69. Кухтик Т. В. Комплексна реабілітація та виховання духовно-моральних цінностей в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку молоді з обмеженими фізичними можливостями : науково-методичний посібник / Т. В. Кухтик, М. В. Роганова, О. С. Хорошайло. – Краматорськ, 2007. – 48 с.

70. Лактіонова Г.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста: Автореф. дис. докт. ...пед. наук: 13.00.05 / Г.М.Лактіонова; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1999. – 33 с.

71. Ландшеєр В. Концепція мінімальної компетентності / В. Ландшеєр // Перспективи : питання освіти. – 1988. – № 1. – С. 27-34.

72. Лисенко Ю.О. Засоби масової інформації як чинник впливу на соціальне виховання старших підлітків / Ю.О.Лисенко// Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. У 2 кн – К.,2008. – Кн. 2. – С.103-110

73. Лисенко Ю. О. Соціально-педагогічні чинники впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Юлія Олегівна Лисенко; Державний заклад „Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2011. – 20 с.

74. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: ЛГУ, 1974. – 184 с.

75. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 2002. – 400 с.

76. Ляшенко В. І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів: метод. рекомендації [для спеціалістів соц. реабілітації] / В. І. Ляшенко. – Миколаїв: Держ. комплекс ранньої соц. реабілітації дітей-інвалідів, 2004. – 46 с.

77. Максимовська Н.О. Розвиток соціальності жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ: до визначення понять / Н.О. Максимовська // Рідна школа. – 2006 – № 9. – С.28-31.

78. Максимовська Н.О. Формування культури материнства у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу / Н.О.Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 4 – С.45-53.

79. Методы исследований и организация экспериментов / [под ред. проф. К. П. Власова]. – Х.: Изд-во „Гуманитарный Центр”, 2002. – 256 с.

80. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. П. Мироненко; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2001. – 243 с.

81. Мисюра Л. А. Формування життєвих компетентностей учнів початкових класів шляхом організації пошукової діяльності / Л. А. Мисюра // Початкова освіта. – 2009. – № 5-7, лютий. – С. 70.

82. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олександр Васильович Михайлов ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 20 с.

83. Міщук Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л. І. Міщук ; відп. ред. Л. Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

84. Мосьондз М.В. Життєві стратегії як механізм соціальної інтеграції молоді / М.В. Мосьондз // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. Випуск 51. – Запоріжжя. Класичний приватний університет. – 2011. – С.247-254

85. Нечипоренко Л. С. Сучасна педагогіка : навчальний посібник / Л. С. Нечипоренко, Г. Ф. Пономарьова, Я. В. Подоляк. – Харків, 2007. – 216 с.

86. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под. ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа : <http://www.vocabulary.ru/dictionary/487/word122>.

87. Омельченко С.О. Куратор академічної групи — домінуюча фігура у процесі формування здорового способу життя студентської молоді / С. О. Омельченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. —Вип. XXXIV — Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2007. — С. 40—45.

88. Омельченко С. О. Принципи моделювання педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя / С. О. Омельченко, В. М. Пристинський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 77 – 85.

89. Онкович А. Д. Періодичні видання як оперативно-актуальні навчальні посібники / А. Д. Онкович, Г. В. Онкович // Проблеми підручника для вищої школи : збірник матеріалів наук.-практ. конф. (Вінниця, 29-30 травня 2001 р.) .– Вінниця : Універсум, 2001. – Т. 1. – С. 178-185.

90. Павленко О. М. Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників / О. М. Павленко // Збірник

наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 10. – С. 534–544.

91. Пахомова О. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальності дітей підліткового віку / О. Пахомова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4-13.

92. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей зособливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / [Галина Олексіївна Першко](#) ; – Київ : Б.в., 2011 . – 20 с

93. Писарева С. А. Дисертаційні дослідження „компетентності” вчителя і учня / С. А. Писарева // Модернізація педагогічної освіти в Сибіру : проблеми і перспективи : збірник наукових статей. – Омськ : Вид-во ОмГПУ, 2002. – Частина 1. – С. 180-190.

94. Пов'якель Н. І. Психологічні проблеми розвитку творчих здібностей людей із особливими потребами засобами арттерапії / Н. І. Пов'якель // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами : зб. наук. праць за заг. ред / П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. – К. : Університет „Україна”, 2000. – С. 273-286.

95. Полуніна О. В. Психолого-педагогічні передумови та шляхи оптимізації розвивального ефекту навчання в сучасних умовах трансформації освіти в Україні / О. В. Полуніна // Психологічний вісник : зб. наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – С. 177-179.

96. Полянничко А.О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Анжела Олександрівна Полянничко. – Суми, 2011. – 304 с.

97. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія / Т. І. Поніманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.

98. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції: курс лекцій/ Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А., Отрошко Т.В.// Курс лекцій - X:, 2008, - 336 с.

99. Пономарьова Г.Ф. Теоретико-методичні засади оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів: Монографія/ Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А., Отрошко Т.В.// Харків: ХГПІ, 2010. – 180 с.

100. Пономарьова Г. Ф. Формування толерантності вчителя у навчально-виховному процесі освітнього закладу: Монографія/ Пономарьова Г.Ф., Петриченко Л.О., Андрєєв М.В.// Харків: Компанія СМІТ, 2011. – 248 с.

101. Прямікова Є. В. Соціальна компетентність школярів : смисли і практики / Є. В. Прямікова // Соціально-політичний журнал. – 2009. – № 7. – С. 126-132.

102. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валерій Вікторович Радул; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 36 с.

103. Рассказова О. І. Актуальні проблеми розвитку соціальності учнів середньої загальноосвітньої школи / О. І. Рассказова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – Харків, 2012. – № 36. – С. 229-235.

104. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи / О. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки) / гол. ред. В.С. Курило. –Луганськ: Видавництво Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2012 – № 5 (240) березень. – С. 166-175.

105. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів як напрям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозовой.– Харків, 2011. – Вип. 40. – С. 119-128.

106. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2012. – Випуск ХХІХ. – С. 126-138.

107. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія: монографія / О.І.Рассказова. – Х.: ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с.

108. Рассказова О. І. Соціальна ексклюзія як наслідок стигматизації сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / О. І. Рассказова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 80-86.

109. Рассказова О. І. Студентські волонтерські ініціативи у розвитку соціальності дітей з особливими потребами в умовах розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск 14 / частина II. – С. 123-133.

110. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова ; Державний заклад „Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка” . – Луганськ, 2005. – 442 с.

111. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – Харків, 2012. – № 36. – С. 240-245.

112. Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів / І. Родигіна // Директор школи. – 2004. – № 8. – С. 148-153

113. Романова Н. Ф. Проблеми соціалізації студентів у вищому навчальному закладі / Н. Ф. Романова // Соціальна робота в Україні. – 2003. – № 4. – С. 136-143.

114. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ...д-ра пед. Наук : 13.00.05 / Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.
115. Савченко С. В. Суб'єктність личности в контексте соціально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9-13.
116. Севаст'янова О. А. Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Севаст'янова // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – № 3. – С. 14-20.
117. Словник української мови : в 11 т. / [ред. Н. С. Васильєва, М. М. Друченко, В. Є. Дудко та ін.]. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 4. – 840 с.
118. Соціально-педагогічна діагностика : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків, І. С. Сьомкіна; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 429 с.
119. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН 20 грудня 1993 року. – К. : ВГСПО „НАІ України”, 2003. – 40 с.
120. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
121. Тарасенко Н.В. До проблеми формування здорового способу життя підлітків / Н.В.Тарасенко // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2011. – Випуск XXVII. – С. 203-208.

122. Тарасенко Н. В. Формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.05 - соціальна педагогіка / Неллі Вікторівна Тарасенко. — Слов'янськ : МОН Укр. ДВНЗ "Донбаський держ. пед. ун-т", 2013. — 20 с.

123. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики : [колективна монографія] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С. ”, 2004. – С. 16-26.

124. Теорії і методи соціальної роботи : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича]. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с., с. 149

125. Тесленко В. Формування спеціальної етичної компетентності соціальних та педагогічних працівників для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями / В. Тесленко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С.78-85.

126. Томчук М. І. Психологія адаптації до навчання студентів із особливими потребами : монографія / М. І. Томчук, Т. О. Комар, В. А. Скрипник. – Вінниця : Глобус-Прес, 2005. – 226 с.

127. Тороп К.С. Психологічні основи формування професійної ідентичності майбутніх вчителів: Навчальний посібник/ Тороп К.С. – К.: „МП Леся”, 2011. – 176 с.

128. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія та методика [монографія] / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Харків : „Нове слово”, 2007. – 132 с

129. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності / Л. Фурсова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 5. – С. 12-21.

130. Харченко С. Я. Значення категорії „соціальність” у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки /

С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4-13.

131. Харченко С. Я. Проблемы современной реабилитационной педагогики / С. Я. Харченко, Л. Л. Яковлева. – Луганск, 2002. – 80 с.

132. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика. Монографія / С.Я.Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 319 с.

133. Хендрик О. Критерії соціальності студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Хендрик // Вісник Харківської державної академії культури : збірник наукових праць / за заг. ред. В. М. Шейка. – Харків : ХДАК, 2011. – Вип. 32. – С. 279.

134. Хорошайло О. С. Напрямки виховної роботи в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку молоді з обмеженими фізичними можливостями / О. С. Хорошайло // Вісник Київського міжнародного університету : зб. наук. праць. – К. : КиМУ, 2006 – Вип. 9. – С. 322-336. – (Серія „Педагогічні науки”).

135. Хорошайло Е.С. Создание системы дистанционного интерактивного обучения (ДИО) как одно из педагогических условий духовно-интеллектуального развития молодежи с ограниченными физическими возможностями // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол.редактор: Г.П.Шевченко. – Випуск 6. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – С. 180-184.

136. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Станіславівна Хорошайло ; Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 203 с.

137. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посібник / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с., с. 136–137

138. Церклевич В. С. Практика інтегрованого навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / В. С. Церклевич. – Хмельницький : ХІСТ Університету “Україна”, 2009. – 120 с.

139. Чернецька Ю.І. Соціально-педагогічні умови адаптації підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах / Ю.І. Чернецька // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 4 (200). – С. 24-28.

140. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Юлія Іванівна Чернецька ; Державний заклад „Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2007. – 236 с.

141. Шароватова О. П. Організація трудової діяльності осіб з обмеженими можливостями/ Шароватова О. П // Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: Матеріали дев'ятої міжнародної науково-методичної конференції (20-22 травня 2010 р., м. Львів). – Львів: ЛНУ, 2010. – С. 156-157.

142. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Е. Швець ; Державний заклад „Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2011. – 20 с.

143. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А.Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 484 с.

144. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : підруч. – 2-ге вид., перероб. і доп./ З. Є. Шершньова. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с.

145. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2004. – С. 26-35.

146. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті-90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Штефан ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.
147. Щербак С. І. Інтерсуб'єктивність і соціальність : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / С. І. Щербак ; Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – 24 с.
148. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : монографія / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.
149. Ягупов В. В. Процедура і технологія дослідження у військовій педагогіці в Республіці Польща / В. В. Ягупов. – К., 1995. – 118 с.
150. Яппарова Г.М. Ігрові технології як засіб формування соціальної компетентності старших дошкільників [Електронний ресурс] / Г. М. Яппарова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Pedagogica/6_japparova.doc.htm.
151. Balsama A. Disability Handbook, Shepard`s [Text] / Balsama A., Zabin A. – Colorado: McGraw-Hill. Inc., 1990. – 271 p.
152. Bardasley M. Practical experience in auditing patient outcomes [Text] / Bardasley M., Coles J. // Quality in Health Care. – 1992. – Vol. 1. – P. 124–130.
153. Bühler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology / Ch. Bühler // Amer. Psychol. – 1971. – № 4. – v. 26.
154. Bassis M. Sociology: An introduction / M. Bassis, R. Gelles, A. Levin. – 4-ed. – New York : McGraw – Hill, 1991. – 632 p.
155. Cariere K. C. Comparing standardised rates of events [Text] / Cariere K. C., Roos L. L. // American Journal of Epidemiology. – 1994. – Vol. 140, № 5. – P. 472–481.
156. Cockerham W. The global society: An introduction to sociology / W. Cockerham. - New York : McGraw – Hill, 1995. – 590 p.

157. Competence : Inquiries into its Meaning and Acquisition in education Settings / [ed. by Edmund C. Short. Lanham etc.]. – University Press of America, 1984. – Vol. VI.
158. Habermas J. Faktizitat und Geltung: Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie. - Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994. – 662 p.
159. Mary Conya Weishaar Transition for students with disabilities: United States and Ukraine / Mary Conya Weishaar, Phillip Weishaar // Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Університет «Україна», 2003. – С.121-123.
160. Piaget Jean. De la pédagogie / Jean Piaget. – Paris : Éditions Odile Jacob, 1988. – 276 p.
161. Program for education and rehabilitation of disabled students. – Jelenia Gora: Kolegium Karkonoskie, 2001. – 280 p.
162. Sharon Raver Lampman. Early intervention for individuals with special needs: a rationale // Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Університет „Україна”, 2003. – С.95-97.
163. Smelser N/ Sociology. Third edition / N. Smelser – New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1988. – 449 p.
164. Spencer H. An Autobiographi / H. Spencer. – London, 1926. – Vol. 1-2. – P. 277-278.
165. Treseder J. Managing rehabilitation workers for visually impaired people: A study of first line management // Social services research. – Birmingham, 1994. – № 1. – P. 54-60.
166. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальний лист

(для батьків студентів з особливими потребами)

Шановні батьки! Пропонуємо Вашій увазі питання, які стосуються способу життя Вашої дитини-студента закладу фахової передвищої освіти. Точні відповіді нададуть можливість виявити об'єктивну картину, що сприятиме ефективній соціально-педагогічній діяльності зі студентами, які мають особливості здоров'я з розвитку їх соціальної компетентності.

1. Яким чином проводить вільний час ваш(ваша) син(дочка)?

2. Чи брала Ваша дитина участь у шкільній самодіяльності?

3. Як Ви найчастіше проводите сімейне дозвілля?

4. Чи брали Ви участь в обранні Вашою дитиною майбутнього фаху?

5. Чи задоволені Ви виховною системою ЗФПО, де навчається Ваша дитина?

6. Чи знаєте Ви коло спілкування Вашої дитини?

7. З якими складнощами стикається Ваш(Ваша) син(дочка) в спілкуванні з однолітками через свої особливі потреби?

8. Визначте, будь ласка, як Ви розумієте поняття „соціальна компетентність”?

9. Чи вважаєте Ви свою дитину соціально компетентною?

Зазначте, будь ласка, декілька слів про себе:

Вік _____

Стать _____

Освіта _____

Дякуємо за щирі відповіді!

Опитувальний лист

(для викладачів вищих навчальних закладів і кураторів академічних груп)

Шановний колего! Пропонуємо Вашій увазі питання, які стосуються соціальної компетентності і шляхів її розвитку у студентської молоді, що має особливі потреби. Точні відповіді допоможуть визначити шляхи й засоби оптимізації соціально-виховного процесу в ЗФПО й налагодження позитивної співпраці між викладачами, кураторами й студентською молоддю, яка має вади здоров'я.

1. Як Ви розумієте поняття „соціальна компетентність”?

2. Яке значення, на Вашу думку, має соціальна компетентність у житті студентської молоді з особливими потребами?

3. Визначте, які заходи, на Вашу думку, сприятимуть розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами.

4. Чи є в групах, де Ви викладаєте, студенти з особливими потребами?
Якщо „так”, то зазначте, чи враховуєте Ви їхню нозологію при організації аудиторної або позааудиторної роботи?

5. Які складності виникають у Вас у процесі роботи зі студентами, що мають особливі потреби?

6. Скільки часу на тиждень Ви відводите на виховну роботу з групами?
(для кураторів академічних груп)

7. Якої додаткової інформації не вистачає Вам для покращення виховної роботи з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами?

Зазначте, будь ласка, декілька слів про себе:

Предмет, який викладаєте _____

Чи є Ви куратором академічної групи _____

Дякуємо за щирі відповіді!

Форми та методи розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО

Ситуація розвитку	Напрямок роботи	Проблеми студентів з інвалідністю, на вирішення яких спрямована робота	Форми та методи роботи
Зовнішня	Робота з викладачами і кураторами груп	Низький рівень методичного забезпечення інтегрованого навчально-виховного процесу через нерозуміння викладачами сутності роботи зі студентами з особливими потребами в освітньому середовищі ЗФПО	<p>Інтерактивний семінар-тренінг „Студенти з особливими потребами – забезпечення навчально-виховного процесу”.</p> <p>Міжвузівський семінар „Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу”, де було обговорено такі питання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Нормативно-правове забезпечення інтегрованого навчання осіб із особливими потребами. 2. Психологічні особливості студентів з особливими потребами. 3. Розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО. 4. Психологічний супровід студентів із особливими потребами в навчанні і під час виробничої практики. <p>Круглий стіл „Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю”.</p> <p>Засідання «Клубу кураторів» з обговорення питань: специфіка організації практичних занять для студентів із особливими потребами; методичні посібники для осіб з особливими потребами – специфіка застосування.</p> <p>Виставки-перезентації методичних рекомендацій викладачів з проведення виховної роботи в інтегрованих студентських групах.</p> <p>Відкриті звіти провідних кураторів з організації виховної роботи в інтегрованих академічних групах.</p>

		<p>Конфліктність та роз'єднаність у студентській групі через особистісну неготовність викладачів до налагодження взаємодії в інтегрованому мікросередовищі</p>	<p>Вебінар з Кримським гуманітарним університетом Інститутом інклюзивної освіти „Специфіка організації міжособистісного спілкування студентів із нормативним розвитком і студентів із особливими потребами (для кураторів академічних груп)”</p> <p>Регіональний семінар „Доступність і безбар'єрність ЗФПО для молоді з особливими потребами”, де було обговорено такі питання: формування толерантного ставлення до студентів із особливими потребами в умовах ВНЗ.</p> <p>Засідання «Клубу кураторів» з обговорення питань:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностика стосунків студентів у групі. 2. Взаємодія куратора і психологічної служби ЗФПО у налагодженні порозуміння учасників навчально-виховного процесу. 3. Методика організації виховних заходів у інтегрованій студентській групі, спрямованих на згуртування колективу. <p>Відкриті виховні години кураторів академічних груп на теми: літературний вечір „Кого назвать смогу я другом”; музична виховна година „Пісня нас з'єднає”; бесіда-гра „Я тебе розумію”.</p> <p>Зустрічі кураторів та викладачів з соціальним педагогом та психологом ВНЗ з обговорення проблем організації виховної роботи в інтегрованих групах.</p> <p>Семінари для кураторів та викладачів з використанням практичних методів підготовки до роботи (метода «кейсів», метода проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, «Мозкового штурму» тощо) „Типи конфліктів та шляхи їх вирішення”, „Використання рольових ігор для налагодження порозуміння в групі”, „Соціальні ігри як засіб виховання дружнього колективу”.</p>
		<p>Відсутність у середовищі ВНЗ системи стимулювання розвитку соціальної</p>	<p>Круглі столи: „Соціальна компетентність особистості: реалії сучасного суспільства”</p> <p>„Організація та проведення виховної роботи з розвитку соціальної</p>

		<p>компетентності студентів з інвалідністю через необізнаність кураторів і викладачів щодо індивідуального підходу до роботи з молоддю з особливими потребами</p>	<p>компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі”.</p> <p>Регіональний семінар: „Доступність і безбар’єрність ЗФПО для молоді з особливими потребами”, де було обговорено таке питання: можливості методу активного соціально-психологічного пізнання в роботі з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами.</p> <p>Засідання «Клубу кураторів» з обговорення питань:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Індивідуальна робота зі студентами з особливими потребами. 2. Специфіка організації індивідуальних консультацій кураторами інтегрованих академічних груп. <p>Семінари для кураторів та викладачів з використанням практичних методів підготовки до роботи (метода «кейсів», метода проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, «Мозкового штурму» тощо) „Студент волонтер – активний громадянин та фахівець”, „Соціальна активність студентів із особливими потребами”.</p>
	<p>Робота зі студентською групою</p>	<p>Нетолерантне ставлення студентського мікросередовища до молоді людини з інвалідністю</p>	<p>Виховна година „Уроки толерантності” у студентських групах із застосуванням ігор, розв’язання соціально-педагогічних ситуацій, театралізацій, обговорень.</p> <p>Організація силами студентської молоді волонтерських акцій для дітей з особливими освітніми потребами у Центрі раннього втручання „Новорічне свято”, „Осенини”, „Літні відкриті ігрові”, „Центр допомоги батькам на відпочинку”.</p> <p>Залучення студентів до щорічної міської акції „Уроки толерантності”, спрямованої на формування позитивного ставлення вихованців ДНЗ та учнів шкіл до ідей інклюзивного навчання.</p> <p>Інтерактивні заняття:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Навчаємося толерантному спілкуванню!” з вправами для розвитку у студентів комунікативної толерантності й поваги до співрозмовника. 2. „Мі всі рівні, ми всі друзі” з вправами для розвитку толерантного

			<p>ставлення до людей із особливими потребами.</p> <p>Засідання кіноклубу „Сінеманія” Перегляд фільмів „Дитина місяця” (2007 рік, Італія) і „Форест Гамп” (1994 рік, США), дискусії на матеріалі біографічного художнього фільму про взаємні переваги налагодження спілкування осіб з нормативним розвитком і людей з особливими потребами.</p>
		Незацікавленість у спільній позанавчальній діяльності зі студентами з особливими потребами	<p>В межах діяльності кіноклубу „Сінеманія” організація практичних занять циклу „Синема” спрямованих на створення відео-роликів на соціально значущі теми.</p> <p>Гра „Німий малюнок”, у ході якої студенти з різним рівнем здоров’я мають намалювати спільний плакат на соціально значущу тематику не використовуючи вербальної мови; забезпечує згуртування колективу, налагодження міжособистісних стосунків між студентами з нормативним розвитком і з особливими потребами.</p> <p>Масові акції: в рамках організації діяльності Школи волонтерства „Відкрите серце” – підготовка інтегрованих волонтерських мікрогруп для проведення соціальної акції „Уроки толерантності” з формування та розвитку толерантного ставлення до осіб із інвалідністю серед учнівської молоді; участь у роботі форум-театру у виставах „Школа-дім-?” (тематика дитячого дозвілля та висвітлення проблем дитячих шкідливих звичок) та „Я хочу вчитися!” (тематика впровадження і реалізація інклюзивної освіти в Україні); участь у флешмобах „Крок до зірок” зі стимулювання студентської молоді до спільної творчості).</p>
Внутрішня	Робота з батьками студентів з	Несамостійність студента, зумовлена гіперпіклуванням у сім’ї	<p>Аудіо лекція „Можливості самореалізації молодого людини з особливими потребами в суспільстві”, що передбачає обґрунтування для батьків студентів з особливими потребами можливостей самореалізації їх дітей у сучасному суспільстві, окреслення шляхів залучення і заохочення студента до просоціальної діяльності.</p> <p>Круглий стіл „Психологічна підготовка студентів із особливими потребами до самостійного життя й професійної реалізації”, спрямований на розкриття</p>

			<p>психологічних аспектів допомоги молодій людині з інвалідністю у професійній реалізації й підготовці до самостійного життя та ролі батьків у цьому процесі.</p> <p>Індивідуальні консультації батьків з психологом та соціальним педагогом з питань формування суб'єктності молоді людини з особливими потребами у сім'ї.</p>
		<p>Тривожність, конфліктність студента у зв'язку з порушенням порозуміння з батьками</p>	<p>Відео лекція „Сімейне дозвілля – шлях до порозуміння поколінь” що передбачає ознайомлення батьків з можливостями організації ґрунтового і змістовного родинного дозвілля.</p> <p>Вебінар „Організація спільного дозвілля родини і студентської молоді з особливими потребами ” (обмін досвідом з Воронізьким центром сімейного дозвілля, Харківським благодійним фондом „Інститут раннього втручання”, БК „Світанок”, Московським міським ресурсним центром інклюзивної освіти „Зелена ветка”).</p> <p>Індивідуальні консультації батьків психологом та соціальним педагогом з питань педагогізації сімейного середовища, де виховується молода людина з особливими потребами.</p>
		<p>Настанова студента на пасивне існування у зв'язку з запереченням батьками можливості повноцінного соціального розвитку їх дитини</p>	<p>Аудіо лекція „Родина – осередок соціального розвитку молоді людини”, що передбачає розкриття суті та змісту соціального виховання в реаліях сучасного суспільства і визначення ролі родини в цьому процесі. Розроблено практичні рекомендації для батьків зі створення сприятливих умов у родині для соціального виховання молоді людини з особливими потребами.</p> <p>Відео лекція „Сучасне законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю” для ознайомлення батьків з останніми новинами в законодавстві у сфері сімейного права, зокрема родин неповнолітніх і молоді з інвалідністю).</p> <p>Вебінар „Працевлаштування молоді людини з особливими потребами” задля обміну досвідом із російськими й українськими ЗФПО і</p>

			<p>громадськими організаціями.</p> <p>Круглий стіл „Батьки і куратори академічних груп – шляхи налагодження взаємодії” для визначення шляхів взаємодії між батьками студентів із особливими потребами, батьків студентів із нормативним розвитком і кураторами академічних груп для покращення процесу розвитку соціальної компетентності студентської молоді.</p> <p>Індивідуальні консультації батьків з психологом та соціальним педагогом з питань формування активної соціальної позиції молодого людини з особливими потребами у сім’ї.</p>
	Робота зі студентами з особливими потребами	<p>Відсутність суб’єктної поведінки;</p> <p>пасивність у громадській роботі;</p> <p>безініціативність у навчанні</p>	<p>Інтерактиви 1. „Людина – частина суспільства”, спрямовані на роз’яснення важливості кожної особистості в житті соціуму, ролі кожної особистості для культурного, соціального, економічного, політичного і громадського життя держави.</p> <p>2. „Чому так важливо бути громадянином”, що передбачають розвиток почуття патріотизму, поваги до Батьківщини, держави і себе як частини величної історії.</p> <p>Засідання кіноклубу „Сінеманія” Перегляд фільму „Август Раш” (2007рік, США), обговорення складних життєвих ситуацій у яких опинявся головний герой фільму, і визначення власних стратегій поведінки у подібних випадках.</p> <p>Підготовка вистави форум-театру „Ми рівні” з тематики гендерної рівності та висвітлення проблеми насилля в сім’ї.</p> <p>Гра „Субкультури”, у ході якої кожен учасник отримує роль представника субкультури (панк, хіпі, байкар, металіст, хіп-хопер тощо) у межах якої має вивчити стиль, сленг і суть цієї субкультури; при підготовці імпровізованих «сценок» учасники мають вирішити певні ситуації в межах своєї ролі. Гра передбачає надання молодій людині можливості відчувати себе в незвичній соціальній ролі, розкрити приховані в підсвідомості риси та побажання.</p> <p>Ведення Інтернет-щоденника „DairyI” на сайті dairy.ru, в якому студенти можуть записувати не тільки свої думки й емоції, а також підбирати</p>

			<p>ілюстрації, музичний супровід своїх записів. На сайті створюється закрите співтовариство де студенти можуть обмінюватись інформацією, висловлювати свої думки стосовно записів товаришів. Ведення щоденника передбачає рефлексію, створення умов для розкриття емоцій студентів із особливими потребами, висловлення своїх думок і поглядів без остраху бути засудженими чи незрозумілими. Також можливість висловлювати власні думки через музику й живопис має терапевтичний і релаксаційний характер.</p> <p>Проведення волонтерських акцій „Від серця до серця” (збір коштів для будівництва дитячого онкологічного центру), „Новорічне вітання” (допомога у організації святкування Нового року і Різдва у дитячих будинках), „Ми пам’ятаємо” (організація шефської допомоги ветеранам).</p>
		<p>Недостатність життєвого досвіду; безвідповідальне ставлення до власного життя, професії, відсутність прагнення до здобуття нових знань, професійної та творчої самореалізації.</p>	<p>Практикум „Творчість як засіб самовираження”, що передбачає розкриття можливостей власної творчої реалізації і шляхів самовдосконалення.</p> <p>Засідання кіноклубу „Сінеманія” Перегляд фільму „Цирк Батерфляй” (2009 рік, США) і обговорення можливостей самореалізації особистості не залежно від рівня здоров’я.</p> <p>У межах діяльності кіноклубу „Сінеманія” організація роботи гуртка „Синема” діяльність якого спрямована на створення відеороликів на соціально значущі теми.</p> <p>Організація й участь у флешмобі „Крок до зірок” з метою стимулювання студентів до творчості та самореалізації.</p> <p>Вправа „Чарівна крамниця” полягає у пропанові учасникам визначити особистісні, притаманні їм, якості, уявити чарівну крамницю, де кожний може бути продавцем, і в обмін на одну з власних якостей можна отримати іншу. „Покупцеві” необхідно спочатку пояснити, чому він хоче віддати ту чи іншу якість і навіщо хоче отримати іншу. Метою вправи є аналіз власних життєвих цінностей, порівняння своїх цінностей з цінностями інших людей. Основним завданням можна вважати формування позитивного ставлення до себе й уміти ієрархізувати соціальні та власні цінності.</p>

		<p>Байдуже ставлення до здоров'я; невпевненість у власних силах.</p>	<p>Інтерактив „Людське життя - найвища цінність” здала спонукання студентів до поважливого й ціннісного ставлення до власного та чужого життя.</p> <p>Засідання кіноклубу „Сінеманія”. Перегляд фільмів „Правила Джорджі” (2007 рік, США) і „Реквієм за мрією” (2000 рік, США) й обговорення можливих наслідків шкідливих звичок, залежностей тощо.</p> <p>Підготовка вистави форум-театру „Школа-дім-?” (тематика дитячого дозвілля та висвітлення проблем дитячих шкідливих звичок).</p> <p>Вправа „Валіза” передбачає, що студенти на окремих аркушах записують свої найважливіші речі, що оточують їх щодня (мобільний телефон, ноутбук, книги, косметика, техніка тощо). Вправа проходить у декілька етапів, у ході кожного з яких ведучий має назвати, куди збирається гравець і скільки речей він має змогу покласти до своєї валізи, із кожним разом речей усе менше й студентам доводиться обирати зі звичних речей найважливіші, без котрих дійсно не можливо уявити подорож. У ході вправи студенти вчаться ієрархізувати свої потреби й ергономічно ставитися до власних сил тощо.</p>
		<p>Обмеженість нової інформації через відсутність широкого кола соціальних зв'язків; дезорієнтація у соціальних цінностях; не толерантне й споживацьке ставлення до оточуючих.</p>	<p>Інтерактив „Загальнолюдські цінності – які вони?” передбачає формування поважливого і толерантного ставлення до ідеалів суспільства, культурних надбань і соціальних цінностей.</p> <p>Засідання кіноклубу „Сінеманія”. Перегляд фільму „Хлопчик у смугастій піжамі” (2009 рік, Велика Британія) й обговорення такого явища, як самопожертва і альтруїзм у житті людей.</p> <p>Залучення до участі в акції „Уроки толерантності” (благодійна акція з формування та розвитку толерантного ставлення до осіб із інвалідністю серед учнівської молоді). Студенти відвідують початкові класи ЗОШ і старші групи ДНЗ з циклом уроків про людей із особливими потребами, розробленими спираючись, на книгу „Познайомся – другом стань” А.Кравцової</p> <p>Організація та участь у флешмобі „День обіймів”. Зміст: у всесвітній день</p>

			<p>обіймів студенти обіймають з метою демонстрації можливостей підтримки людей).</p> <p>Вправа „Я, як всі... Я, не як всі...” передбачає визначення учасником своїх здібностей тотожних та відмінних від інших. Вправа допомагає студентам із особливими потребами відчутти себе, з одного боку, частиною колективу і таким же, як усі інші – а з іншого підкреслити власну унікальність.</p>
--	--	--	--

**Програма розвитку соціальної компетентності студентів з особливими
потребами у закладі фахової передвищої освіти**

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, поступом українського суспільства, розширенням кола нових життєвих ситуацій, можливостей для прояву людиною соціальної активності, надзвичайно актуальною стає проблема розвитку соціальної компетентності студентської молоді, вирішення якої пов'язано не тільки з підготовкою до професійної самореалізації, а й з розвитком здатності розв'язувати складні проблеми, що висуває перед людиною сучасне життя.

Необхідність сприяння розвитку соціальної компетентності студентів з обмеженими можливостями в умовах сьогодення в Україні посилюється й у зв'язку з загостренням у всіх сферах життєдіяльності молоді людини соціальних проблем: зростанням безробіття, деградацією моральних, зокрема сімейних цінностей, зниженням рівня інтеграції людини в суспільство, професійної відповідальності, низькою соціальною грамотністю та правовою незахищеністю громадян.

Загальна мета програми – поступове набуття когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик молоді людини через суспільно корисну працю й налагодження міжособистісної взаємодії, вироблення стимулів для формування й реалізації активної життєвої позиції, а також створення умов для набуття студентами соціального досвіду, необхідного їм для реалізації себе як особистості, громадянина, професіонала, незважаючи на інвалідність. Визначаючи мету розвитку соціальної компетентності, ми враховували інтереси суспільства в цілому і кожного студента з обмеженими можливостями зокрема.

Основними **напрямами** соціально-педагогічної діяльності в межах програми є:

1. Підготовка науково-педагогічного складу й кураторів академічних груп до роботи з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами;

2. Робота зі студентами з особливими потребами з розвитку соціальної компетентності;

3. Робота з академічною групою;

4. Робота з батьками студентів із особливими потребами;

Об'єкт програми: студенти з особливими потребами.

Суб'єкт програми: соціальний педагог, куратори академічних груп, викладачі, психологічна служба.

Координаційно-творча група: представники соціальних служб, громадських організацій, медичних закладів та інших структур, що входять до соціального середовища, з якими координується соціально-педагогічна діяльність ВНЗ. До співпраці залучаються психологи, соціальні працівники, юристи тощо.

Суб'єкт програми співвідноситься з координаційно-творчою групою таким чином: суб'єкт уособлює „офіційну” ланку від ЗФПО в межах реалізації програми та бере участь у всіх заходах; координаційно-творча група варіюється за чисельністю. Залежно від напрямку роботи залучаються нові її представники, але використовується творчий потенціал обох цих структурних підрозділів, які сприяють реалізації спільної мети.

Принципи реалізації програми: гуманізм, активне залучення студентів із особливими потребами до діяльності в соціальному середовищі, демократичність, гармонізація соціального та індивідуального в процесі соціально-педагогічної діяльності, системність, комплексність, врахування компенсаторних можливостей особистості з інвалідністю.

Завдання програми розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі такі:

1. Організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із

особливими потребами;

2. Залучення батьків до процесу розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю у навчально-виховному процесі ЗФПО;

3. Формування толерантного ставлення до студентів із особливими потребами студентів із нормативним розвитком;

4. Залучення до спільної громадської діяльності всіх студентів академічної групи незалежно від рівня здоров'я;

5. Залучення студентів із особливими потребами до активної волонтерської роботи;

6. Розвиток творчих, інтелектуальних, моральних і соціальних якостей особистості шляхом залучення її досуспільно корисної праці і волонтерської діяльності.

7. Формування свідомого ставлення до обраної професії, розкриття можливостей реалізації себе в ній, не зважаючи на дефекти здоров'я, і підтримка мотивації до продуктивної праці.

8. Формування й зміцнення розуміння соціальної дійсності, дивергентного мислення, соціального інтелекту.

9. Сприяння розвитку здатності ієрархізувати й класифікувати цінності.

10. Розвиток ініціативності, креативності, толерантності й адекватного самосприйняття.

Реалізація програми передбачає три етапи: підготовчий, основний і підсумковий.

I етап – підготовчий.

Робота з викладачами і кураторами академічних груп.

Інтерактивні семінари:

Тема 1. Студенти з особливими потребами – особливості забезпечення навчально-виховного процесу.

Тема 2. Специфіка організації міжособистісного спілкування студентів із нормативним розвитком і студентів із особливими потребами (для кураторів академічних груп).

Регіональні семінари:

Міжвідомчий семінар: Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу

У межах семінару висвітлено такі питання:

1. Нормативно-правове забезпечення інтегрованого навчання осіб із особливими потребами.
2. Психофізичні особливості студентів з особливими потребами.
3. Розвиток соціальної компетентності студентів із особливими потребами у ЗФПО.
4. Психологічний супровід студентів із особливими потребами в навчанні і під час виробничої практики.

Регіональний семінар: Доступність і безбар'єрність ЗФПО для молоді з особливими потребами

У межах семінару висвітлено такі питання:

1. Створення інклюзивного освітнього середовища.
2. Можливості методу активного соціально-психологічного пізнання в роботі з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами.
3. Доступність і безбар'єрність інфраструктури навчальних закладів.
4. Формування толерантного ставлення до студентів із особливими потребами в умовах ЗФПО.

Круглі столи

Тема 1. Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю.

Тема 2. Соціальна компетентність особистості: реалії сучасного суспільства.

Тема 3. Організація та проведення виховної роботи з розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі.

Засідання „Клубу кураторів” з обговорення питань:

1. Специфіка організація практичних занять для студентів із особливими потребами;
2. Методичні посібники для осіб з особливими потребами – специфіка застосування.
3. Діагностика стосунків студентів у групі;
4. Взаємодія куратора і психологічної служби ЗФПО у налагодженні порозуміння учасників навчально-виховного процесу;
5. Методика організації виховних заходів у інтегрованій студентській групі спрямованих на згуртування колективу.
6. Індивідуальна робота зі студентами з особливими потребами.
7. Специфіка організації індивідуальних консультацій кураторами інтегрованих академічних груп.

Робота з академічною групою

Інтерактиви

1. Спілкуймося толерантно!

Мета: розвиток комунікативної толерантності й поваги до співрозмовника.

2. Мі всі рівні, ми всі друзі.

Мета: розвиток толерантного ставлення до людей із особливими потребами.

II етап – основний

Робота зі студентами з особливими потребами та студентами з нормативним розвитком

Цикл інтерактивів зі студентами.

1. Людина – частина суспільства.

Мета: роз'яснення важливості кожної особистості в житті соціуму, ролі кожної особистості для культурного, соціального, економічного, політичного і громадського життя держави.

2. Творчість як засіб самовираження

Мета: розкриття можливостей власної творчої реалізації й шляхів самовдосконалення.

3. Загальнолюдські цінності – які вони?

Мета: формування поважливого й толерантного ставлення до ідеалів суспільства, культурних надбань і соціальних цінностей.

4. Чому так важливо бути громадянином

Мета: розвиток почуття патріотизму, поваги до Батьківщини, держави й себе як частини величної історії.

5. Людське життя - найвища цінність

Мета: спонукати студентів до поважливого й ціннісного ставлення до власного та чужого життя.

Цикл диспутів зі студентами

1. Реалії та перспективи розвитку сучасного суспільства

Мета: розвинути критичне мислення щодо сучасних суспільних цінностей і навчитися диференціювати їх.

2. Хочу і потребую

Мета: сприяти розвитку в студентів розуміння, що бажання не завжди відповідають дійсній потребі людини і необхідно чітко розрізняти те що дійсно потрібно, а що ні.

3. Які якості найважливіші в сучасному світі

Мета: навчити студентів висловлювати власну точку зору на засадах толерантності і відстоювати її, формування поважливого ставлення до думок ближніх.

4. Релігія в сучасній культурі

Мета: визначення ролі й місця релігії та релігійного виховання в сучасному суспільстві.

5. Толерантність у нашому житті

Мета: сприяння розвитку в студентів із особливими потребами толерантності по відношенню оточуючих.

6. Мета твого життя

Мета: визначити зі студентами провідні цілі, які має встановлювати особистість на шляху до самореалізації.

7. Що я хотів би змінити в собі

Мета: розкрити зміст якостей особистості та спільний аналіз цих якостей задля визначення стратегій самовдосконалення.

8. ЗМІ – друг чи ворог?

Мета: сприяти розвитку критичного ставлення до ЗМІ і інформації, що популюється в них.

9. Де моє місце в цьому світі?

Мета: визначення шляхів самореалізації студентами з урахуванням можливостей здоров'я.

Діяльність кіноклубу „Сінеманія”

Діяльність кіноклубу передбачає перегляд художніх фільмів на соціально значущі з наступним обговоренням сюжету й ідеї фільму.

1. „Август Раш” 2007 рік, США

Сюжет: Август Раш, 12-річний надзвичайно талановитий для свого віку музикант, відчайдушно прагне знайти своїх батьків. Єдиною можливістю для цього він вважає свою музику - юний музикант вірить, що, коли він буде грати, батьки зможуть дізнатися й знайти його через музику. Тепер, опікуваний загадковим незнайомцем, він грає на вулицях Нью-Йорка і намагається знайти батьків, яких ніколи не бачив, за допомогою свого виняткового музичного дару.

2. „Дитина місяця” 2007 рік, Італія

Сюжет: Історія ядерного фізика Фульвіо Фрізоне, який живе і працює на Сицилії. Родова травма, отримана Фульвіо, призвела до важких пошкоджень головного мозку. Здавалося, дитина не зможе спілкуватися з навколишнім

світом. Але сім'я і, перш за все, мама хлопчика, не здавалися, і Фувльвіо став ученим зі світовим ім'ям.

3. „Цирк Батерфляй” 2009 рік, США

Сюжет: У розпал Великої Депресії шоумен і власник невеликого цирку гастролює зі своєю трупю по зруйнованій американській провінції, радуєчи й піднімаючи настрій простих людей у цей складний період. Під час своєї подорожі він відвідує ярмарковий балаган, де виявляють людину без кінцівок, яку там експлуатують у якості живого експоната шоувиродків. У результаті ця людина стає частиною мандрівної трупи циркових артистів. Пізніше за допомогою своїх нових друзів, він знаходить віру в себе, і робить те, про що раніше не смів навіть мріяти.

4. „Хлопчик у смугастій піжамі” 2009 рік, Велика Британія

Сюжет: Історія, яка відбувається під час Другої світової війни, показана очима безневинного й нічого не підозрюючого Бруно, восьмирічного сина коменданта концентраційного табору. Його випадкове знайомство й дружба з єврейським хлопчиком по іншу сторону огорожі табору, у кінцевому рахунку призводить до найнепередбачуваних і приголомшливих наслідків.

5. „Форест Гамп” 1994 рік, США

Сюжет: Від імені головного героя Фореста Гампа, недоумкуватого нешкідливого чоловіка з благородним і відкритим серцем, розповідається історія його незвичайного життя.

Фантастичним чином перетворюється він на відомого футболіста, героя війни, процвітаючого бізнесмена; стає мільярдером, але залишається таким же нехитрим і добрим. Форреста чекає постійний успіх у всьому, а він любить дівчину, з якою дружив у дитинстві, однак узаємність приходить занадто пізно.

6. „Крута Джоржія” 2007 рік, США

Сюжет: Розпечене міське дівчисько на літо відправляють на заслання до суворої бабусі в штат Айдахо. Опинившись у глушині, вона не збирається нудьгувати й швидко ставить провінційне містечко Халл на вуха. Нахайно

поводиться з бабусею, безуспішно домагається до місцевого доктора й спокушає невинного юнака, що збирався стати мормонським проповідником.

Причиною настільки зухвалої поведінки виявляється важка дитяча травма. Дівчина несподівано зізнається, що з дванадцяти років її регулярно гвалтував вітчим. Однак ніхто не може з упевненістю сказати, правда це чи всього лише чергова жорстока спроба насолити оточуючим.

7. „Реквієм за мрією” 200 рік, США

Сюжет: Кожен із головних героїв фільму прагнув до своєї заповітної мрії. Сара Голдфарб мріяла знятися у відомому телешоу, її син Гарольд зі своїм другом Тайроном - казково розбагатіти, подруга Гарольда Меріон марила про власний модний магазин, але на їх шляху були всілякі перешкоди. Події фільму розгортаються стрімко, герої обтяжені наркотиками. Мрії як і раніше залишаються недосяжними, а життя героїв руйнується безповоротно.

Вправи

1. „DairyI”

Зміст: ведення Інтернет-щоденника на сайті dairy.ru у якому студенти можуть записувати не тільки свої думки й емоції, а також підбирати ілюстрації, музичний супровід своїх записів. На сайті створюється закрите співтовариство де студенти можуть обмінюватись інформацією, висловлювати свої думки стосовно записів товаришів.

Мета: створення умов для розкриття емоцій студентів із особливими потребами, висловлення своїх думок і поглядів без остраху бути засудженими чи незрозумілими. Також можливість висловлювати власні думки через музику й живопис має терапевтичний і релаксаційний характер.

2. „Валіза”

Зміст вправи: студенти на окремих аркушах записують свої найважливіші речі, що оточують їх щодня (мобільний телефон, ноутбук, книги, косметика, техніка тощо).

Гра проходить у декілька раундів, у ході кожного з яких ведучий має назвати, куди збирається гравець і скільки речей він має змогу покласти до своєї валізи, із кожним разом речей усе менше й студентам доводиться обирати зі звичних речей найважливіші, без котрих дійсно не можливо уявити подорож.

Мета: навчити студентів ієрархізувати свої потреби й ергономічно ставитися до власних сил, оточуючого простору тощо.

3. „Чарівна крамниця”

Зміст: учасникам пропонується визначити особистісні притаманні їм якості. Далі уявити чарівну крамницю, де кожний може бути продавцем. В обмін на одну з власних якостей можна отримати іншу. „Покупцеві” необхідно спочатку пояснити, чому він хоче віддати ту чи іншу якість і навіщо хоче отримати іншу.

Мета: аналіз власних життєвих цінностей, порівняти свої цінності з цінностями інших людей. Основним завданням можна вважати формування позитивного ставлення до себе й уміти ієрархізувати соціальні та власні цінності.

4. „Я, як всі... Я, не як всі...”

Зміст: учаснику необхідно визначити, що він уміє робити як всі, а в чому його вміння унікальні.

Мета: допомогти студентам із особливими потребами відчутти себе, з одного боку, частиною колективу і таким же, як усі інші – а з іншого підкреслити власну унікальність.

Ігри

1. Субкультури

Зміст: кожен учасник отримує роль представника субкультури (панк, хіпі, байкар, металіст, хіп-хопер тощо) у межах якої має вивчити стиль, сленг і суть цієї субкультури. Далі в ході імпровізованих «сценок» учасники мають вирішити певні ситуації в межах своєї ролі.

Мета: дати змогу відчувати себе в незвичній соціальній ролі, розкрити приховані в підсвідомості риси та побажання.

2. Німий малюнок

Зміст: студенти мають намалювати спільний плакат на соціально значущу тематику, але зробити це необхідно, не використовуючи вербальної мови.

Мета: згуртування колективу, налагодження міжособистісних стосунків, розвиток порозуміння між членами колективу.

Діяльність школи волонтера „Відкрите серце”

Школа волонтера „Відкрите серце” - це добровільна організація, у яку можуть вступати всі охочі з метою допомоги соціально-незахищеним верствам населення.

Школа має два блоки занять – теоретичні й практичні. У межах теоретичного блоку слухачі школи дізнаються про специфіку роботи з різними категоріями населення, що потребують підтримки (діти з особливими потребами, дорослі з інвалідністю, люди похилого віку, наркозалежні, які проходять курс ресоціалізації тощо). Практичний блок передбачає практичне застосування отриманих знань. Студенти працювали волонтерами у БФ «Інститут раннього втручання», БК „Світанок”, ХОСПСах тощо.

Флешмоби

1. „Флешмоб до всесвітнього дня сну”

Зміст: танцювальний флешмоб, але рухи розраховані навіть для осіб, які мають особливі потреби.

Мета: нагадати оточуючим, що навіть у швидкому темпі сучасного життя необхідно знаходити час для відпочинку й дозвілля.

2. „Флешмоб до дня обіймів”

Зміст: у всесвітній день обіймів студенти обіймають кожного бажаючого, але просять, щоб той у свою чергу теж обійняв когось кому це необхідно.

Мета: продемонструвати людям, що можливостей підтримати оточуючих набагато більше, ніж здається.

3. „Крок до зірок”

Зміст: виготовляється великий стенд з назвою „ДО ЗІРОК ЛИШЕ КРОК! ЗРОБИ ЙОГО!!!”. Стенд установлюється на вулиці й усі бажаючі можуть записати на стікер свою заповітну мрію, приклеївши її поряд з назвою, тим самим повіривши, що її здійснення можливе.

Мета: допомогти людям повірити в те, що мрії збуваються.

Форум-театр

1. „Ми рівні” (тематика гендерної рівності та висвітлення проблеми насилля в сім’ї)

Короткий зміст: описується життя трьох родин для яких проблема насильства в сім’ї є реальністю. Усі історії незакінчені, і глядачам пропонується самостійно запропонувати фінал.

2. „Школа-дім-?” (тематика дитячого дозвілля та висвітлення проблем дитячих шкідливих звичок)

Короткий зміст: історія про двох однокласників, які після закінчення уроків ідуть не до гуртків і секцій, а один – на вулицю, а інший – до комп’ютера. Звичайно, що це не найкращим чином впливає на їх успішність і розвиток. Історія „завмирає” на моменті, коли один із хлопців починає вживати наркотики, а інший починає грати в азартні ігри онлайн на гроші. Джокер зупиняє виставу й пропонує глядачам повернутися назад і змінити перебіг подій.

3. „Я хочу вчитися! ” (тематика впровадження й реалізація інклюзивної освіти в Україні)

Короткий зміст: історія талановитих дітей із інвалідністю, які мріють товаришувати і грати з іншими дітьми, але не можуть цього зробити через те, що весь час проводять удома на „домашньому навчанні”. Батьки не пускають їх гуляти на вулицю, через острах бути засудженими сусідами або „висміяними”.

Глядачі пропонують свої шляхи подолання кризи.

Співпраця з громадськими організаціями

- Акції „Уроки толерантності”

Зміст: благодійна акція з формування та розвитку толерантного ставлення до осіб із інвалідністю серед учнівської молоді). Студенти відвідують початкові класи ЗОШ і старші групи ДНЗ з циклом уроків про людей із особливими потребами розробленими спираючись, на книгу „Познайомся – другом стань” А.Кравцової

- Виставки творчих робіт людей із особливими потребами „Разом ми сила” (виставка творів ужиткового мистецтва)

Зміст: на базі центрів дитячої і юнацької творчості проводяться виставки малюнків, творів ужиткового мистецтва тощо.

Робота з батьками студентів із особливими потребами

Відео і аудіокурс для батьків „Соціально компетентна людина – вимога сучасного суспільства”

1. Родина – осередок соціального розвитку молодшої людини.

Мета: розкриття суті та змісту соціального виховання в реаліях сучасного суспільства і визначення ролі родини в цьому процесі. Практичні рекомендації для батьків зі створення сприятливих умов у родині для соціального виховання молодшої людини з особливими потребами.

2. Можливості самореалізації молодшої людини з особливими потребами в суспільстві.

Мета: обґрунтування для батьків студентів з особливими потребами можливостей самореалізації їх дітей у сучасному суспільстві, окреслення шляхів залучення й заохочення студента до соціальної діяльності.

3. Сімейне дозвілля – шлях до порозуміння поколінь.

Мета: ознайомлення батьків з можливостями організації ґрунтового й змістовного родинного дозвілля.

4. Сучасне законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю.

Мета: ознайомлення батьків з останніми новинами в законодавстві у сфері сімейного права, зокрема родин неповнолітніх і молоді з інвалідністю

Вебінари

1. Працевлаштування молодшої людини з особливими потребами

(обмін досвідом з московськими ВНЗ і громадськими організаціями).

2. Організація спільного дозвілля родини й студентської молоді з особливими потребами (Харківський благодійний фонд „Інститут раннього втручання”, БК „Світанок”).

3. Профорієнтація старших школярів із особливими потребами: теорія і практика (обмін досвідом із Харківським центром зайнятості й батьками студентів із особливими потребами).

Круглі столи

1. Батьки і куратори академічних груп – шляхи налагодження взаємодії.
Мета: визначення шляхів узаємодії між батьками студентів із особливими потребами, батьків студентів із нормативним розвитком і кураторами академічних груп для покращення процесу розвитку соціальної компетентності студентської молоді.

2. Психологічна підготовка студентів із особливими потребами до самостійного життя й професійної реалізації.

Мета: розкриття психологічних аспектів допомоги молодій людині з інвалідністю в професійній реалізації й підготовці до самостійного життя та ролі батьків у цьому процесі.

III етап - підсумковий

Робота з викладачами і кураторами академічних груп

1. Рефлексивний семінар-підведення підсумків „Розвиток соціальної компетентності студентів із інвалідністю у парадигмі сучасної вищої освіти”;

2. Розробка методичних рекомендацій з виховної і навчально-виховної роботи зі студентами із особливими потребами;

3. Круглий стіл з обговорення і удосконалення індивідуального журналу студента із особливими потребами.

Робота зі студентами з нормативним розвитком і студентами з особливими потребами:

1. Урочисте підбиття підсумків роботи школи волонтера і нагородження

активних учасників почесними грамотами і сертифікатами;

2. Обрання серед активних волонтерів тьютерів для майбутньої школи, щоб здійснювати обмін досвідом за принципом „рівний рівному”;

3. Проведення силами студентів профорієнтаційної роботи у школах-інтернатах для дітей із особливими потребами;

4. Організація підсумкового круглого столу „Майбутнє людства у наших руках”

Робота з батьками студентів із особливими потребами:

1. Підсумкові батьківські збори „Що змінилось у моїй дитині”;

2. Запрошення до святкування „День волонтера” і нагородження батьків найактивніших волонтерів подяками.

**Індивідуальний журнал розвитку соціальної компетентності
студента з особливими потребами**

I. Загальні відомості про студента (заповнює куратор академічної групи)

Прізвище	Місце для фото
Ім'я	
По батькові	
Стать (чол./жін.)	
Домашня адреса	
Група інвалідності	

II. Медичні особливості (заповнює медичний працівник)

Медичний діагноз _____

Антропометричні дані	I курс	II курс	III курс	IV курс
Зріст, см				
Маса тіла, кг				
Зросто-масовий індекс				
Артеріальний тиск мм.рт.ст				

III. Соціальні особливості (заповнюється соціальним педагогом або куратором)

1. Соціальний статус _____

2. Коло спілкування студента _____

3. Наявність шкідливих звичок _____

Родина:

4.1. Відомості про батьків:

Батько _____

Телефон _____

Місце роботи _____

Мати _____

Телефон _____

Місце роботи _____

4.2. Наявність братів/сестер

ПІБ, рік народження _____

4.3. Особливості соціального статусу сім'ї _____

4.4. Мікроклімат сім'ї _____

5. Ставлення студента до обраної професії

6. Успішність студента

Показник успішності	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем
Загальна								
Дисципліни загальноосвітнього циклу								
Профільні дисциплін								

IV. Психологічні особливості

Рівень самооцінки _____

Рівень самоусвідомлення особистості _____

Рівень толерантності _____

V. Експертна оцінка динаміки змін рівня розвитку соціальної компетентності студента в процесі вивчення фахових дисциплін.

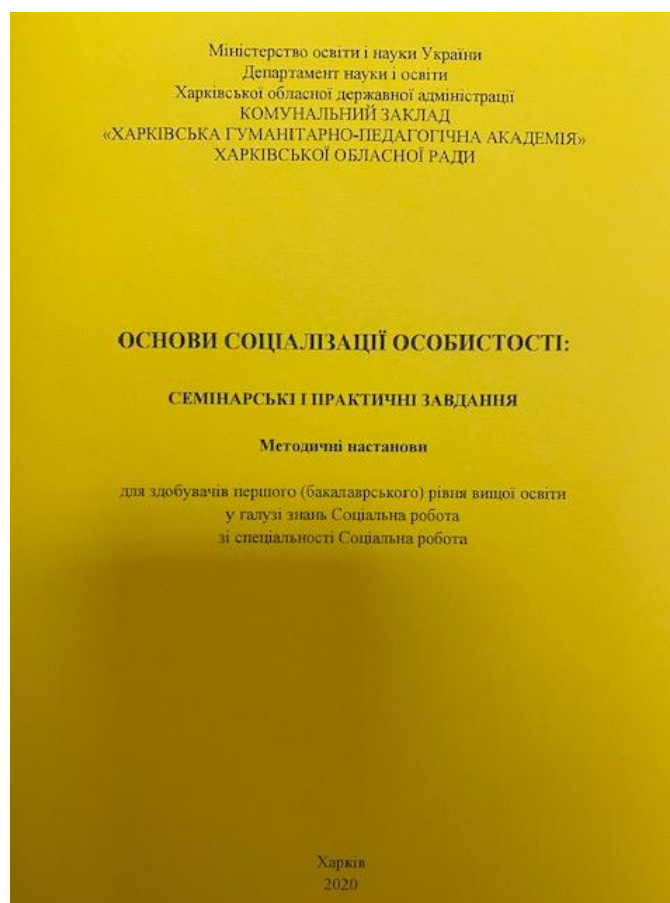
___ курс

Назва навчальної дисципліни _____

Показник	Початок семестру	Кінець семестру
Активність		
Рівень успішності		
Рівень взаємодії з іншими студентами		
Успішність вирішення соціальних задач		
Зацікавленість у вивченні дисципліни		
Загальна характеристика студента		

Дата

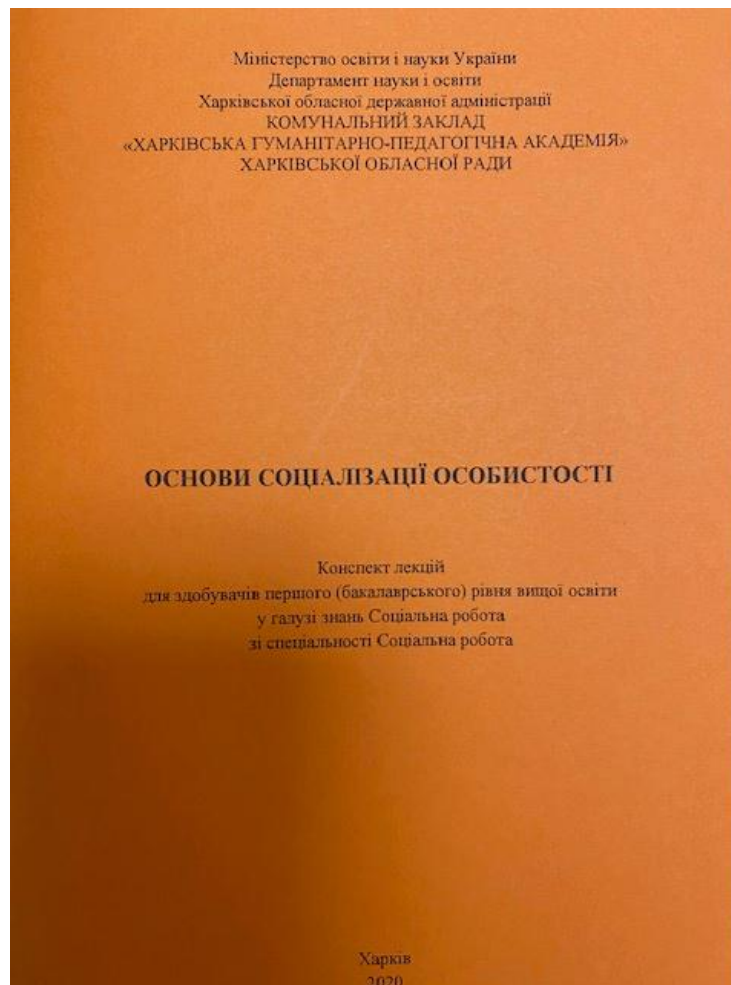
ПІБ викладача

Репрезентація матеріалів досвіду у навчально-методичних виданнях

Укладачі Андрєєва М.О., Гладун Т.О.

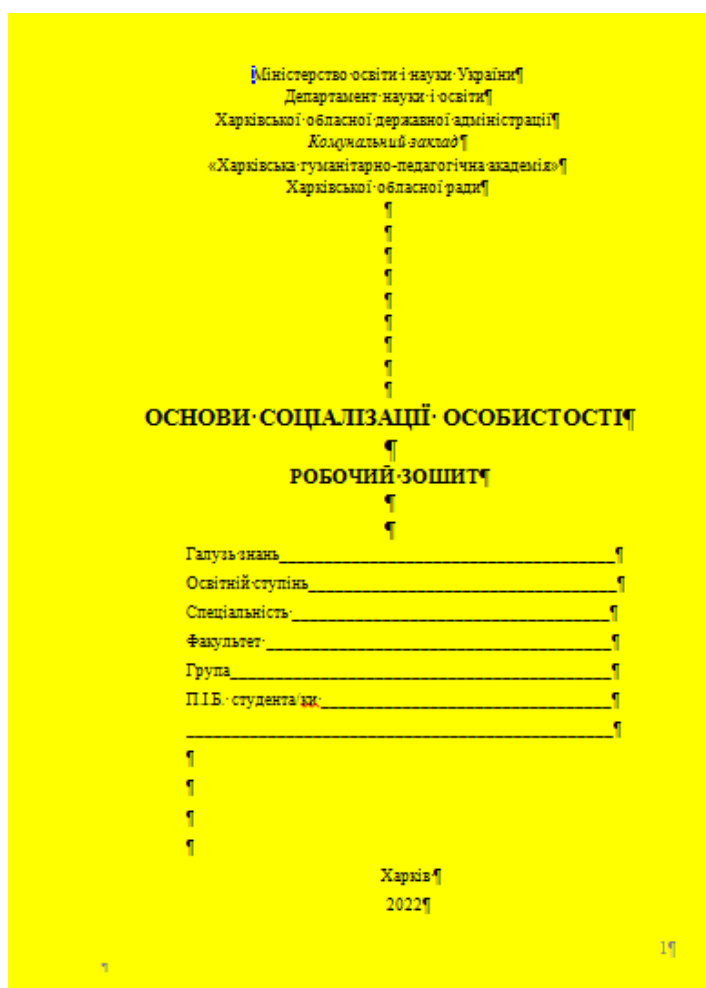
Навчальне видання підготовлено відповідно до вимог навчальної програми з дисципліни «Основи соціалізації особистості». Видання містить методичні вказівки до семінарських і практичних занять, які охоплюють такі модулі як «Соціалізація як складова процесу формування особистості», «Фактори соціалізації» і «Виховання у контексті соціалізації». У методичних вказівках розроблені завдання спрямовані на поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань, розвиток логічного мислення студентів, набуття ними умінь працювати з різними літературними джерелами, формування умінь аналізувати процес соціалізації та його вплив на розвиток особистості і громади, формувати здатність до діяльності з попередження негативної соціалізації, а також формувати вміння студентів оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів. Здатність розробляти шляхи подолання проблем пов'язані з негативною соціалізацією.

Навчальне видання призначено для викладачів та студентів денної та заочної форм навчання зі спеціальністю Соціальна робота.



Укладачі Андрєєва М.О., Гладун Т.О.

Навчальне видання підготовлено відповідно до вимог навчальної програми з дисципліни «Основи соціалізації особистості». Видання містить конспекти лекцій, які охоплюють такі модулі як «Соціалізація як складова процесу формування особистості», «Фактори соціалізації» і «Виховання у контексті соціалізації». У навчальному посібнику висвітлено погляди вітчизняних і зарубіжних науковців на проблеми соціалізації особистості. Окреслене питання подано з позиції суб'єкт-суб'єктного підходу. Розкрито суть і універсальні характеристики процесу соціалізації; охарактеризовано вплив різних факторів на соціалізацію особистості. Навчальне видання призначено для викладачів та студентів денної та заочної форм навчання зі спеціальністю Соціальна робота



Укладачі Андрєєва М.О., Василенко О.М., Гладун Т.О.

Робочий зошит розроблено відповідно до навчального плану та робочої програми освітнього компоненту «Основи соціалізації особистості» підготовки фахівців педагогічної сфери освітніх ступенів молодший спеціаліст і бакалавр.

Видання спрямоване на підвищення якості опанування теоретичним і практичним матеріалом з проблем впливу мега-, макро-, мезо-, та міктофакторів на соціалізацію і виховання людини.

У робочому зошиті наведено концептуальну інформацію з основних розділів соціальної роботи, соціальної педагогіки та загальної педагогіки. Для кожної теми запропоновано план та систему завдань. Робочий зошит є збірником допоміжних матеріалів, який доцільно використовувати під час навчальних занять із «Основ соціалізації особистості» та в процесі позааудиторної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери та педагогів.

Навчальне видання рекомендоване для студентів, магістрантів, аспірантів та викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ І ОСВІТИ
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

АНДРЕЄВА М. О.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Методичний посібник



I

Харків
2015

Укладачка Андрєєва М.О.

Методичний посібник орієнтований на соціальних педагогів, психологів, кураторів академічних груп, тьюторів, корекційних педагогів, які працюють у вищому навчальному закладі і здійснюють соціально-педагогічний і психологічний супровід студентів з особливими потребами. Посібник містить інформацію про зміст і структуру поняття «соціальна компетентність», засоби діагностики її рівня і шляхи розвитку.

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

М. О. АНДРЕЄВА

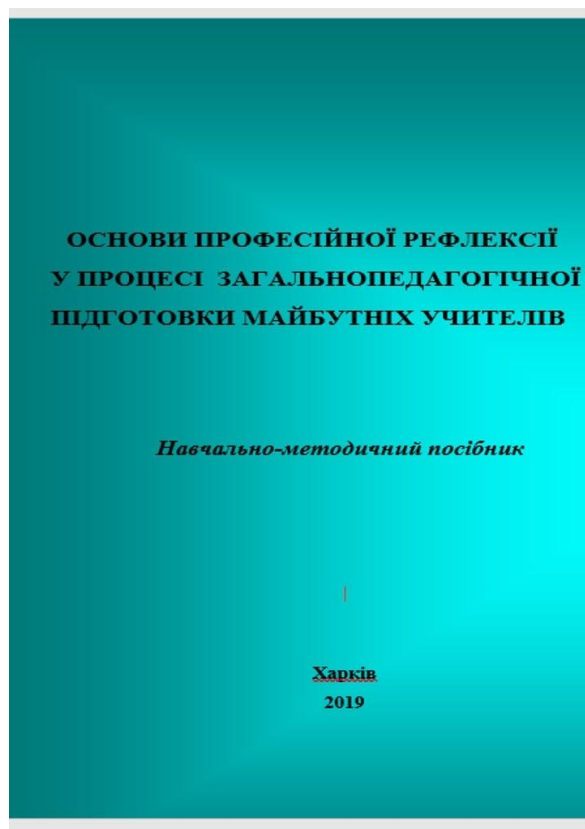
Методичні рекомендації
для кураторів академічних груп, соціальних педагогів, психологів
«Організація роботи студентського кіноклубу в умовах впровадження
інтегрованого навчання у ВНЗ України»



Харків
2015

Укладачка Андрєєва М.О.

У методичних рекомендаціях, орієнтованих на кураторів академічних груп, соціальних педагогів і психологів, які працюють зі студентською молоддю, висвітлюються теоретичні та практично-методичні основи організації роботи студентського кіноклубу як ефективного засобу розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю в умовах інтегрованої освіти.



Укладачі Пономарьова Г.Ф., Андреева М.О., Бабакіна О.О., Василенко О.М., Толмачова І.М.

У навчально-методичному посібнику розкрито теоретичні та методичні аспекти формування професійної рефлексії у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Цей напрям навчально-пізнавальної діяльності студентів розглядається як дієвий чинник забезпечення інноваційного характеру професійно-педагогічної підготовки для реалізації Концепції «Нова українська школа».

Видання є збірником допоміжних матеріалів, які доцільно опрацьовувати на навчальних заняттях із «Педагогіки вищої школи», «Викладання у вищій школі» і в процесі позааудиторної роботи майбутніх викладачів.

Навчально-методичний посібник структуровано у два розділи, в яких висвітлюються відповідні теоретичні питання та методичні підходи. Наприкінці кожного структурного підрозділу посібника запропоновано питання та завдання для контролю рівня засвоєння знань та умінь із теми.

Видання адресоване магістрантам, аспірантам, викладачам педагогічних закладів вищої освіти, а також усім, хто цікавиться питаннями формування професійної рефлексії у майбутніх педагогів.

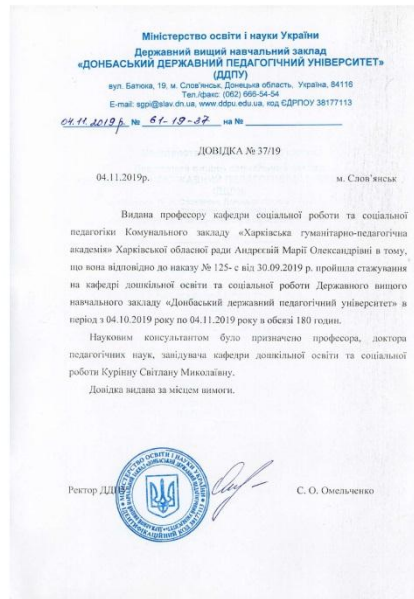


Укладачі: Галина Пономарьова, Алла Харківська, Марія Андрєєва, Катерина Волкова, Тамара Отрошко, Ольга Рассказова, Юлія Чернецька, Сергій Харченко

Становлення інклюзивного підходу освіти вимагає докорінної перебудови світогляду педагогів, учнів, батьків, створення дестигматизуючих умов для будь-яких категорій дітей, подолання проблеми інституціоналізації «незручних» у загальноосвітній школі дітей в окремі соціальні осередки, а згодом – маргіналізації. Одним з основних суб'єктів діяльності з проблемними дітьми і молоддю в умовах інклюзивної та інтегрованої освіти виступає соціальний працівник / соціальний педагог - фахівець соціальної та освітньої сфер, який безпосередньо здійснює соціальне виховання дітей та молоді, займається соціально-педагогічною корекцією, соціальною реабілітацією осіб з інвалідністю, сприяє їх включенню в освітнє середовище. У посібнику репрезентовано соціально-педагогічний підхід роботи з різними категоріями дітей і молоді в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах. Висвітлено існуючі погляди на норму та девіацію в контексті становлення інклюзивного підходу в освіті; причини, чинники, прояви, класифікації нестандартної поведінки дітей у сучасних умовах навчання; надана загальна характеристика специфічних категорій учнівського контингенту в умовах інклюзивної освіти; розкрито специфіку діяльності соціального працівника / соціального педагога з різними категоріями дітей в умовах інклюзивної освіти; висвітлено проблему розвитку соціальної компетентності студентської молоді з особливими освітніми потребами; надано психолого-педагогічний практикум з роботи майбутніх соціальних педагогів з різними категоріями дітей і молоді в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання.

Здобутки викладача в освітній діяльності

Участь у семінарах та вебінарах







Certificate #T0037643425

