

УДК 378.147:376.2

Наталія Клименюк

Миколаївський національний університет
імені В.О.Сухомлинського
ORCID ID 0000-0001-8442-8466
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/072-086

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтована необхідність і сутність формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників як результату готовності до інклюзивного супроводу дітей із обмеженнями у здоров'ї. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми, виокремлено основні дослідницькі підходи, сучасні педагогічні концепції. Описано експериментальне дослідження в центрі соціальної реабілітації для дітей-інвалідів як один із шляхів оптимізації практичної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» в напрямі інклюзивної компетентності на засадах педагогіки конструктивізму, зазначена ефективність проведеної роботи. Визначені завдання щодо розробки педагогічних умов формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, соціальний працівник, соціальна робота, інклюзивний супровід, конструктивна педагогіка.

Постановка проблеми. Вирішення такого актуального питання, як інклюзія вимагає суттєвих змін усієї системи підготовки фахівців для роботи з людьми, а особливо дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Широке впровадження інклюзивного підходу в загальноосвітні навчальні заклади України вимагає внесення змін у процес підготовки фахівців, які в майбутньому працюватимуть із цією категорією населення. І якщо питання щодо інклюзивної компетентності майбутніх педагогів – учителів та вихователів сьогодні розглядаються українськими практиками й теоретиками в галузі освіти і виховання, то про фахівців, які б готували дітей із обмеженими можливостями до школи, а також супроводжували їх у позашкільний час, сьогодні майже не йдеться. Отже, особливої важливості набувають питання повноцінної професійної підготовки спеціалістів, які могли б займатися такою діяльністю. У багатьох країнах світу цю роботу виконують соціальні працівники. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників. Інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежуватиметься тільки перебуванням дитини у навчальному закладі, тому саме на фахівця із соціальної роботи покладається завдання соціального супроводу дитини з обмеженнями здоров'я в різних видах її життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням питання інклюзії присвячено чимало праць та здобутків. Переважно це автори, які вивчали та продовжують вирішувати проблеми інклюзивного навчання й виховання і впровадження його в освітній простір: М. Айбазова, Л. Блінов, П. Воробієнко, Н. Дятленко, А. Крикун, О. Кучерук, С. Овсяннікова, Г. Першко, Є. Синьова, О. Таранченко, М. Чайковський та інші.

Проблема компетентнісного підходу в процесі становлення фахівця досить інтенсивно досліджується науковцями. Теоретичні та методологічні аспекти професійної компетентності розглянуто в працях таких авторів, як: Т. Бартошик, Л. Ващенко, П. Воробієнко, І. Задніпрянець, О. Онопрієнко, Л. Пуховська, Ю. Швалб та інші.

Питання впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників вивчають сучасні науковці: Д. Бирик, М. Букач, О. Гадзинська, Н. Горішна, А. Денисюк, О. Карпенко, Т. Кремнева, Т. Матвійчук та ін.

Мета статті – обґрунтування сутності інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника як результату його готовності до інклюзивного супроводу дітей із обмеженими можливостями в процесі професійної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів: теоретичні – аналіз довідкової, філософської, педагогічної, психологічної, методичної літератури з проблем інклюзії і підготовки фахівців соціального захисту населення, що дало змогу проаналізувати стан досліджуваної проблеми й виокремити основні дослідницькі підходи, сучасні педагогічні концепції та новаторський досвід; емпіричні – спостереження, бесіди, вивчення продуктів діяльності студентів з метою виявлення сформованості професійних компетенцій майбутніх фахівців; опис констатувального та формувального етапів експерименту під час практичної підготовки студентів в умовах центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота в Україні на сучасному етапі знаходиться на піку свого розвитку. Соціальна робота – це складний процес, який потребує від фахівця ґрунтовних знань щодо життєдіяльності людини. Ефективність соціальної роботи знаходиться в прямій залежності від професійної компетентності фахівця, тобто його знань, умінь, досвіду та професіоналізму. Соціальний працівник з високим рівнем професійної компетентності має володіти сучасними технологіями соціальної роботи, які включають різноманітні методи й прийоми та вміння застосовувати їх у потрібних ситуаціях при роботі з тим чи іншим клієнтом.

Виходячи із завдань, які стоять перед сферою соціальної допомоги, сучасна наука поняття «соціальна робота» розглядає з декількох точок зору. З точки зору наукового знання та професійної діяльності, соціальна робота

«спрямована на підтримку й надання кваліфікованої допомоги будь-якій людині, групі людей чи громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню». Як вид гуманістичної діяльності «включає створення соціальних умов для поліпшення життя окремої особистості, має за мету оптимізацію суб'єктивної ролі людини в усіх сферах життя суспільства» [11]. Соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [8], діяльність якого спрямована на надання допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, організації різних форм підтримки й обслуговування хворих чи самотніх людей. Оскільки соціальний працівник взаємодіє з людиною та її оточенням, він повинен володіти знаннями щодо розвитку і поведінки людини в конкретному середовищі, а це означає, що психолого-педагогічна компетентність спеціаліста становить базову основу його функціональної грамотності, підготовленості [10, 310]. Соціальна робота в Європі та Америці розглядається як професійна діяльність із надання допомоги інвалідам, групам чи спільнотам, для посилення чи відродження їх спроможності до соціального функціонування та створення прийнятних суспільних умов задля досягнення цієї мети. Практика соціальної роботи передбачає надання необхідних послуг, консультування, психотерапевтичний вплив і медичне обслуговування [1].

Важливо зрозуміти структуру професійних компетентностей фахівця із соціальної роботи. Для цього варто проаналізувати основні концепції компетентнісного підходу взагалі, адже саме поняття «компетентнісний підхід» є досить багатоваріативним.

Аналізуючи зазначене поняття крізь призму європейського виміру, Л. Пуховська зазначає, що розробка компетентнісно-кваліфікаційного підходу тривала не одне десятиліття. Реальне його запровадження в освіту розпочалося з 1996 року на симпозіумі з проблем середньої освіти, де експерт Ради Європи В. Хутмахер, узагальнюючи різні підходи, виділив одну спільність, яка полягає в тому, що поняття «компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю, що». Було запропоновано п'ять ключових груп компетентностей: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися; компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; уміння вчитися впродовж життя [9, 76].

Унаслідок тривалої роботи над обґрунтуванням компетентнісного концепту було створено офіційний документ «Ключові компетентності для навчання впродовж життя», головними з яких були визначені наступні: спілкування рідною та іноземною мовами; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки; цифрова компетентність;

уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; культурна виразність; підприємливість [9, 77].

Щодо Європейської концепції компетентнісного підходу у вищій школі, то вона розвивалася за допомогою проектів у межах Болонського процесу, де й було обґрунтовано такі базові компетентності: інструментальні (здатність до аналізу й синтезу, організації та планування; базові загальні знання та базові знання з професії; письмові й усні комунікаційні вміння рідною мовою та знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння та вміння управління інформацією; здатність розв'язувати проблеми і здатність приймати рішення); міжособистісні (здатність до критики та самокритики; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в предметних галузях; здатність працювати в міжнародному контексті; сповідування етичних цінностей); системні (здатність до навчання та здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі вміння; здатність до адаптації в нових ситуаціях; лідерство та здатність до генерації нових ідей; здатність працювати автономно; здатність до розроблення проектів і управління ними; здатність до ініціативи й підприємливості; відповідальність за якість та прагнення до успіху) [9, 77].

Зміст компетентнісного підходу в США сучасними американськими вченими в узагальненому вигляді об'єднано в такі складові: концептуальну (наукову); інструментальну (володіння вміннями); інтегративну (здатність поєднувати теорію і практику у процесі вирішення проблем); контекстуальну (розуміння соціально-культурного середовища); адаптивну (готовність до змін); комунікативну [6, 32].

Аналізуючи концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті, узагальнюючи напрацювання в освітніх системах різних країн (Швейцарії, США, Канади, Фінляндії, Австрії, Бельгії, Нідерландів, Шотландії), О. Онопрієнко зазначає, що компетентнісний підхід у будь-якому випадку пов'язується з діяльнісним результатом. Проводячи аналогію з українськими дослідженнями, учений зауважує на ту різницю, яка відбулася в розвиткові компетентнісного підходу в Україні. А саме: якщо раніше українські вчені здебільшого пов'язували компетентності з поняттями «майстерність», «професіоналізм», «професійна готовність», то сьогодні акцент робиться на європейському контексті. Таким чином, можна зробити висновок, що Україна сьогодні пов'язує компетентнісний підхід з ідеями життєтворчості (І. Єрмаков, І. Погоріла), у центрі якого знаходяться суспільно-значущі цінності, такі як творчий продукт, свобода вибору, життєвий досвід та проектна діяльність особистості, що відповідають його концепції у країнах Європейського Союзу [6, 33].

Аналізуючи різні класифікації професійної компетенції фахівця, М. Букач визначає ті, якими має володіти соціальний працівник, об'єднавши їх в окремі групи: політичні й соціальні; міжкультурні;

комунікативна, соціально-інформаційна, персональна компетенції; науково-дослідні; організаційно-управлінські; соціально-проектні; соціально-особистісні; нормативно-правові та соціально-технологічні компетенції. Та особливо автор виділяє спеціалізовані компетенції [3, 126]. Адже соціальна робота є відповідальною за вирішення досить широкого кола суспільних проблем. Робота з різними категоріями клієнтів потребує різної психолого-педагогічної підготовки, ґрунтується на різній законодавчій базі, а тому потребує володіння різними технологіями. Отже, «компетентність» такого випускника виходить з професійної компетентності фахівця і враховує спеціальну компетентність, яка залежить від об'єкта, виду професійної діяльності та категорії клієнтів і визначається вибором спеціалізації студента у виші [5]. Дійсно, на соціальну роботу сьогодні покладено значну відповідальність за вирішення багатьох завдань. Підготовка фахівця для роботи з дітьми-сиротами, дітьми та дорослими з обмеженими можливостями, дорослими й неповнолітніми, які перебувають в пенітенціарних закладах, людьми похилого віку та іншими категоріями, особливо потребує компетентнісного підходу [3].

Докладно аналізує професійну компетентність майбутнього соціального працівника О. Карпенко, визначаючи її як «інтегративне особистісно-діяльне новоутворення, яке являється збалансованим поєднанням знань і вмінь, що дозволяє самостійно та якісно виконувати всі завдання, пов'язані з професійною діяльністю» [4, 58]. Основними складовими професійної компетентності автор називає: знання, необхідні для професійної діяльності; вміння застосовувати отримані знання у професійній діяльності; наявність спеціальної освіти, загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення професійної підготовки; уміння використовувати адекватні технології й виконувати відповідні соціальні ролі в професійній діяльності; здатність кваліфіковано виконувати визначені види соціально-педагогічних робіт у межах своєї професії, досягаючи при цьому високих якісних і кількісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок [4].

Таким чином, можемо узагальнити, що інклюзивна компетентність майбутнього соціального працівника є складовою професійної компетентності й належить до низки спеціальних.

Проблема інклюзії через свою складність та важливість вимагає особливого підходу та глибокого наукового вивчення, адже повне включення (англ. inclusion – включення) дітей з особливими потребами визнається сьогодні найбільш пріоритетним напрямом у розвиткові системи освіти й соціального захисту населення. Здоров'я та якість життя дітей визнані основоположними цінностями системи освіти та соціального захисту. Але цілком можна погодитись із Л. Бліновим, що при цьому виявляється різноманітність, а іноді й розбіжність або навіть заміщення трактувань термінів [2].

Дійсно, терміни «розширення доступу», «інтеграція», «інклюзія» на початку 2000-х рр. набули широкого вжитку в українському суспільстві. Короткий розгляд питання історії становлення інклюзивної освіти в світовій педагогічній практиці допоможе визначити, на якому ж етапі знаходиться сьогодні Україна в цьому напрямі.

Термін «інтеграція» соціальними науками був запозичений із природничих наук. Виникнення терміну «соціальна інтеграція» пов'язане з вирішенням проблем створення соціально-культурних умов расовим та етнічним меншинам. Його зародження відбувалося переважно в англійській школі соціології та соціальної антропології. У 1940–1950 рр. його почали використовувати фахівці соціальної роботи, працюючи з дітьми емігрантів у США. Починаючи з 1960-х рр. вживання терміну «інтеграція» розповсюджується на категорію людей із обмеженими можливостями здоров'я [2, 52]. Невдовзі термін «інтеграція» поширюється в Європі, й окрім галузі соціальної роботи починає застосовуватись у педагогіці, психології та соціальній медицині.

З 1970-х рр. у Європі та США процес включеності людей з обмеженими можливостями в суспільне життя відбувається за допомогою декількох підходів, зокрема: «widening participation» (розширення участі) ґрунтується на підході «не більш ніж необхідно», «mainstream» (основний потік) – психолого-педагогічний супровід, який дозволяє дитині з обмеженими можливостями максимально влитись у загальний потік тих, хто навчається. Ці два підходи передбачають, що діти з обмеженими можливостями можуть спілкуватися зі своїми однолітками під час різноманітних заходів та навчальної діяльності, насамперед, із метою розширення своїх соціальних контактів [13]. Ідея інтегрованого навчання передбачає задоволення потреб дітей із особливими потребами відповідно до системи освіти, не пристосованої до них. Тобто, учні з особливими потребами відвідують школу, але не обов'язково вчать в тих самих класах, що і їхні здорові однолітки, або отримують навчальні послуги вдома шляхом відвідування учня вчителем. Даний підхід указує на відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію таких потреб, підтверджуючи відмову від розділення людей на «повноцінну більшість» та «неповноцінну меншість» [2, 54].

Значною подією для світової педагогічної спільноти стала Всесвітня конференція з надання освіти особам із особливими потребами, що пройшла під егідою ЮНЕСКО восени 1994 року в місті Саламанка (Іспанія), завдяки якій у педагогічний понятійно-категоріальний апарат уведено новий термін «інклюзія» та проголошено принцип інклюзивної освіти [2, 54]. Довідкові джерела цей термін визначають таким чином: «інклюзія (inclusion включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і, насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Він припускає розробку й застосування таких конкретних рішень, які зможуть

дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» та «сегрегація». При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату» [10, 138]. Інклюзивний підхід слід розуміти як реформування масових загальноосвітніх шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку [13].

Отже, термін «інклюзія» найбільш точно визначає й описує процес рівного співіснування в освітньому середовищі людей і перш за все дітей із різними особливими потребами. Але навряд чи сьогодні ми можемо стверджувати, що люди з обмеженими можливостями в Україні згідно з принципом інклюзії мають безперешкодний доступ для задоволення всіх освітніх та соціальних потреб. А проблема реформування загальноосвітніх шкіл і перепланування суспільних приміщень є ще дуже далекою від вирішення. На нашу думку, у кращому разі можемо говорити про інтеграцію. Адже в останні десятиліття соціальні установки стосовно людей із обмеженими можливостями змінилися на користь останніх. Сьогодні не тільки фахівці (педагоги, соціальні працівники, лікарі тощо) сформулювали нові підходи щодо життєдіяльності осіб із особливими потребами, можна сказати, що все суспільство переосмислило ставлення до даної категорії людей. Сьогодні в нашій країні зруйнований емоційний бар'єр між повносправними і неповносправними громадянами, але більшість бар'єрів, зокрема: просторово-середовищний, інформаційний, малозабезпеченість, на жаль, залишаються. А доти, доки існує хоч один із зазначених бар'єрів, говорити про повну інклюзію не можемо. Що стосується вітчизняного законодавства, то в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» в термінах подається поняття «інвалід» [7], у той час як у законах інших країн отримали достатнє розповсюдження синонімічні поняття, як от: «людина з обмеженими можливостями здоров'я», або «дитина з обмеженими можливостями здоров'я» тощо.

Яким же чином, виходячи із реалій сучасності, ми можемо допомагати людям, а особливо дітям із обмеженими можливостями? Як вже було зазначено, сьогодні досить багато уваги приділяється навчанню дітей із особливими потребами, і педагогічна наука виробила чимало підходів до підготовки дошкільних вихователів, а особливо вчителів, до роботи в умовах інклюзивної освіти. Але навчання в школі – це лише окрема ланка в безперервному ланцюжку багатьох видів життєдіяльності дитини з особливими потребами.

Початковим етапом цього процесу є підготовка до школи. Як правило, вона починається в дитячому центрі реабілітації, основною функцією якого є максимальна підготовка дитини до школи. Діяльність центрів соціальної реабілітації для дітей-інвалідів спрямована на те, щоб дитина пішла саме в

загальноосвітню школу, а не допоміжну. Дітям, які відвідують центри, щоденно надається комплексна допомога багатьох спеціалістів: логопеда, психолога, масажиста, лікаря та ін. На підставі індивідуальної програми реабілітації фахівцями центру розробляється індивідуальний план реабілітації, який включає комплекс реабілітаційних заходів. Навчання дитини відбувається в індивідуальній формі. Якщо дитина вже відвідує загальноосвітню школу й одночасно отримує реабілітаційні послуги в центрі, шкільні завдання їй також допомагають робити фахівці центру.

Отже, як бачимо, саме від компетентності фахівця, який супроводжує дитину-інваліда в позашкільний час, більшою мірою залежить не тільки її шкільна успішність а й адаптація в оточуючому суспільному середовищі. Цей процес має назву соціальний супровід, це поняття в наукових довідкових джерелах визначається як: «вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених верств населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу. Діяльність соціального працівника спрямована на здійснення системи комплексних заходів різними спеціалістами щодо соціальної реабілітації незахищених верств населення та створення необхідних умов для розвитку дітей [10, 310]. У ракурсі нашого дослідження його можна назвати інклюзивним супроводом, і саме інклюзивний супровід, (а не інклюзія повною мірою), це і є найбільш реальна форма роботи з дітьми-інвалідами в умовах нашого сьогодення. Таким чином, інклюзивну компетентність соціального працівника можна визначити основоположною в процесі соціальної адаптації дитини-інваліда.

Узагальнивши різні класифікації понять «компетентність» та «інклюзія», можемо дати таке визначення. Інклюзивна компетентність соціального працівника – це інтегративно-особистісна професійна сформованість, що обумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, ураховуючи різні можливості клієнтів із обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) та соціальних потенцій (приховані потенційні можливості, здатності до якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов) аж до максимально повноцінної соціалізації індивіда. Структура інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника має базуватись на таких ознаках: поглиблені знання, їх мобільність і оперативність; критичність мислення – здатність обирати серед безлічі рішень найбільш оптимальні, аргументовано спростовувати та ставити під сумнів менш ефективні; гнучкість методу – спроможність адекватно виконувати завдання, готовність до актуального виконання діяльності; ефективність дій (адаптована класифікація М. Чошанова).

В основу даної структури покладена педагогічна філософія конструктивізму, ключова ідея якої полягає в тому, що знання не можна передати в готовому вигляді, можна лише створити педагогічні умови для успішного самоконструювання знань. Педагогіка конструктивізму знаходиться на етапі свого становлення, та основні її принципи можна виділити в таких позиціях: процес руху до істини є більш цінним, ніж сама істина; мотивація до навчання відбувається через включення студентів у пошук, дослідження й вирішення значущих проблем, перш за все таких, які безпосередньо пов'язані з реальною ситуацією із життя мікросередовища (міста, району, тощо); стимулювання розумової діяльності студентів шляхом організації змістовного спілкування й обміну думками всіх учасників навчального процесу, заохочення висловлювань, гіпотез, пропозицій; створення умов для самостійного вибору студентом методів, форм, персонального підходу до вирішення проблеми, індивідуального стилю мислення. Конструктивістська філософія навчання передбачає створення таких педагогічних умов, щоб студенти максимально самостійно вирішували поставлені перед ними завдання. Викладач виступає передусім як організатор навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності студентів, не нав'язуючи їм свої знання і переконання [11, 12].

Використовуючи принципи педагогіки конструктивізму, ми зробили спробу оптимізувати практичну підготовку студентів спеціальності «соціальна робота» в напрямі формування інклюзивної компетентності майбутнього фахівця. Ця робота полягала у практичній та волонтерській діяльності студентів у міському центрі соціальної реабілітації для дітей-інвалідів упродовж усього навчання на бакалавраті. Зазначена робота вдало відображена у кваліфікаційних роботах студентів, апробація практичних результатів яких проходила на базі вказаного центру.

Так, наприклад, одна з таких робіт «Вплив дрібної моторики на інтелектуальний розвиток дитини дошкільного віку з обмеженими можливостями» була спрямована на підвищення рівня інтелектуального розвитку дитини з обмеженням у здоров'ї внаслідок впливу системно підібраних вправ та ігор з дрібної моторики. Робота проводилася з дівчинкою, яка має діагноз спастична диплегія (Синдром Літтла). Для дітей з таким діагнозом характерні рухові порушення кінцівок, переважно ніг, деформації хребта і суглобів, атрофія зорових нервів, порушення слуху й мовлення, помірне зниження інтелекту. Але такі діти можуть бути досить активними в самообслуговуванні, у них також відзначається достатній обсяг механічної пам'яті при зниженні короткочасної, задовільний розвиток вербального мислення при недостатності наочно-дієвого, виявляються порушення просторового сприйняття. Характерними також є швидка стомлюваність, повільність, низька працездатність. Та ця форма захворювання є сприятливою щодо можливостей соціальної адаптації, яка

навіть може досягати рівня здорових при розвитку інтелекту та задовільному функціонуванні рук.

Інклюзивний супровід дівчинки проводився студенткою спеціальності «Соціальна робота» регулярно, кожного тижня. У роботі з дитиною була застосована реабілітаційна програма розвитку дитини. Методи, які підбиралися студенткою для роботи з дитиною, обов'язково обговорювалися з науковим керівником від випускової кафедри, усі свої дії студентка узгоджувала із фахівцями реабілітаційного центру. Стислий огляд реалізованих заходів можна подати в такому узагальненому вигляді. Вправа «Долонька – замри», мета: розвиток статистичної координації рухів пальців рук, тренування утримання пози. Вправа «Запам'ятай 10 слів», мета: розвиток механічної пам'яті. Вправа «Стілець», мета: розвиток динамічної координації. Гра: «З'єднай по крапках», мета: розвиток уміння просторового орієнтування на папері, виховання емоційного позитивного ставлення до гри, розвиток уявлення та уяви. Гра «Відгадай фігуру», «Збери фігуру», мета: навчити деяких способів позначення трьох властивостей геометричних фігур (форма, величина, колір); навчити визначати фігуру, називати її ознаки, користуючись умовними зображеннями, описувати та називати геометричні фігури. Крім дидактичних ігор та вправ, дитині пропонувалися різні завдання з маніпулюванням предметами: обведення по контуру, штрихування, шнурування, застібання гудзиків, зав'язування вузлів, складання пазлів мозаїк конструктору, ліплення з пластиліну, розривання паперу, малювання олівцями, фарбами та пальчиками тощо. На початку або наприкінці кожного заняття проводилися спеціальні вправи для розвитку дрібної моторики рук.

Порівняння діагностичних зрізів засвідчило покращення показників інтелектуального розвитку в дитини. Якщо до початку роботи з дівчинкою її інтелектуальний розвиток знаходився на середньому рівні, то після завершення показники збільшилися до достатнього рівня. Дитина продемонструвала досить високу загальну активність мислення, схильність до розумового напруження, уміння оперувати простими логічними операціями, уміння виконувати поставлені завдання самостійно. Рівень інтелектуального розвитку дитини збільшився із 32 балів до 42 із максимальних 50. Важливим фактором успішної роботи також можна вважати індивідуальний підхід, адже, згідно з державними санітарними нормами, наповнюваність групи, зважаючи на порушення здоров'я дітей, становить 8–12 осіб, відповідно педагог-реабілітолог не в змозі приділити достатньо часу на індивідуальну роботу з кожною дитиною. Тому допомога кваліфікованого волонтера в даному випадку є вкрай корисною. Та найбільшим успіхом можна вважати той факт, що дівчинка, з якою проводилась описана робота, пішла до загальноосвітньої школи.

Іншим прикладом є аналогічна експериментальна робота «Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку в умовах центру реабілітації для дітей-інвалідів», яка була спрямована на пошук і перевірку методів та засобів подолання мовленнєвих порушень у дітей молодшої групи в умовах соціально-реабілітаційного закладу. У даному випадку заняття проводились індивідуально або в маленьких групках, що дозволило охопити цією роботою декількох дітей.

Основний логопедичний діагноз вихованців «системне недорозвинення мови» тяжкого та середнього ступеня, у них виявлені порушення вимови й лексико-граматичного складу мови, ці вихованці потребували суттєвої логопедичної допомоги. Аналіз мовлення дошкільників в умовах констатувального експерименту дозволив побачити значні індивідуальні розходження. Так, діти навіть у межах однієї вікової групи розрізнялися співвідношенням використовуваних ними вербальних і невербальних засобів, а деякі використовували до 70 % вербальних. Довжина і складність речення також варіювалася в дітей однієї вікової групи. Так, діти у віці чотирьох-п'яти років використовують тільки однослівні речення. Інші діти того ж віку вдаються до речень із 5–6 слів. Навіть довелося спостерігати за шестирічною дитиною, яка оперувала реченнями з двох-трьох слів, у той час, як інші вільно спілкувалися більш розгорнутими реченнями.

У ході зазначеної роботи було успішно апробовано систему вправ для покращення мовлення, яка полягала в таких аспектах. Дітей ставили в різні ситуації, які моделювали в загальному вигляді ділові, пізнавальні та особистісні компоненти спілкування дошкільників із партнерами різного віку (створювалися різні умови для взаємодії партнерів у ситуаціях спільної діяльності, фіксувалися особливості ставлення дітей до ситуацій, відмічалася різниця у спілкуванні з однолітками та дорослими тощо. У ході дослідів дітям із різною формою спілкування репрезентувалися художні тексти, у яких були представлені всі аспекти мовлення, аналізувалося мовлення дітей, які репродукують тексти, співставлялись особливості лексики, граматики, характер викладу відповідно до особливостей тексту. Була вироблена система категорій аналізу мовлення, що відповідала поставленим цілям.

Таким чином, як засвідчує досвід, студенти спеціальності «Соціальна робота», які задіяні безпосередньо в реабілітаційному процесі дітей із обмеженими можливостями здоров'я, набувають таких професійних якостей, що дозволять їм упевнено й вільно почуватися у своєму професійному просторі.

Отже, процес підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи має ґрунтуватися на тісному взаємозв'язку теорії і практики. Саме такий підхід здатний забезпечити ефективність кінцевого результату, що полягає у формуванні ключових професійних компетентностей. Соціальна робота сьогодні є важливим соціальним інститутом, що виконує функцію надання

допомоги людям, які потрапили у складні життєві обставини, та водночас найбільш ефективним інструментом соціальної політики держави.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зважаючи на важливість підготовки висококваліфікованих фахівців для роботи із вразливими групами населення, особливо гостро стоїть питання надання ефективної допомоги дітям з обмеженнями у здоров'ї, оскільки ця категорія є найбільш незахищеною й такою, що потребує особливої уваги та допомоги. Саме це зумовлює підготовку такого фахівця, який здійснюватиме інклюзивний супровід дитини з особливими потребами доти, поки дитина не досягне максимального рівня адаптованості в сучасному соціумі. Таким фахівцем є соціальний працівник, а інклюзивна компетентність є його найважливішим професійним показником. Подальший напрям досліджень буде спрямований на розробку педагогічних умов формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника з акцентом на інклюзивну компетентність на засадах педагогіки конструктивізму з експериментальною перевіркою їх ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Аверина И. Из дневника социального работника / И. Аверина // Социальная работа. – 2005. – № 1. – С. 56–57.
- 2.Блинов Л. В. Развитие идей интегрированного образования : от истории к современности / Л. В. Блинов, И. А. Макарова // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2011. – № 5. – С. 51–59.
- 3.Букач М. М. Компетентісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника / М. М. Букач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 22. – С. 119–131.
- 4.Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника / О. Карпенко // Соціальна педагогіка : теорія та практика : методичний журнал. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка «Альма-матер», 2006. – № 4. – С. 54–59.
- 5.Ларионова И. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы : компетентностный подход / И. А. Ларионова, В. А. Дегтерев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–12. – С. 2734–2739.
- 6.Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 32–37.
- 7.Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 21. – Ст. 252. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.
- 8.Про соціальні послуги : закон України від 19 червня 2003 р. № 966-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 45. – Ст. 358. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15/card6#Public>.
- 9.Пуховська Л. Компетентісний підхід у педагогічній освіті : європейський досвід / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 76–80.

10. Словник-довідник із соціальної роботи : навчальний посібник / упор. М. М. Букач, Н. В. Клименюк, В. В. Горлачук ; за ред. М. М. Букача. – Миколаїв : ФОР Швец В. Д., 2015. – 384 с.

11. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации: [Обновление амер. философии образования : переход от философии бихевиоризма к философии конструктивизма] / М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–61.

12. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения : [Пробл.-модул. обучение при подг. специалистов] / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.

13. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // СОЦИС. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

REFERENCES

1. Averina, I. (2005). Iz dnevnika sotsialnogo rabotnika [From the diary of a social worker]. *Sotsialnaia rabota*, 1, 56–57. (In Russian).

2. Blinov, L. V. (2011). Razvitiie idei intehrirovannogo obrazovaniia: ot istorii k sovremennosti [The development of ideas of integrated education: from history to modernity]. *Pedahohicheskoe obrazovaniie i nauka*, 5, 51–59. (In Russian).

3. Bukach, M. M. (2016). Kompetentnisno oriientovane navchannia yak osnova formuvannia maibutnioho sotsialnogo pratsivnyka [Competence oriented education as the basis for forming the future social worker]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*, 22, 119–131. (In Ukrainian).

4. Karpenko, O. (2006). Zmist ta struktura profesiinoi kompetentnosti sotsialnogo pratsivnyka [The content and structure of the professional competence of a social worker]. *Sotsialna pedahohika: teorija ta praktyka*, 4, 54–59. Luhansk: Vydavnytstvo LNU im. Tarasa Shevchenka "Alma-mater". (In Ukrainian).

5. Larionova, I. A., Dehterev, V. A. (2014). Professionalnaia podhotovka spetsialistov sotsialnoi raboty: kompetentnostnyi podkhod [The professional training of social work specialists: competence based approach]. *Fundamentalnyiye issledovaniia*, 11–12, 2734–2739. (In Russian).

6. Onopriienko, O. (2007). Kontseptualni zasady kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni osviti [The conceptual framework of competence based approach in modern education]. *Shliakh osvity*, 4, 32–37. (In Ukrainian).

7. Pro osnovy sotsialnoi zakhshchenosti invalidiv v Ukraini: zakon Ukrainy vid 21 bereznia 1991 r. № 875-XII. (1991) [Law of Ukraine "On the Fundamentals of Social Security of the Disabled in Ukraine" dated from March 21, 1991 № 875-XII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, No. 21, p. 252. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>. (In Ukrainian).

8. Pro sotsialni posluhy: zakon Ukrainy vid 19 chervnia 2003 r. № 966-IV. (2003) [Law of Ukraine "On Social Services" dated June 19, 2003 № 966-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, No. 45, p. 358. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15/card6#Public>. (In Ukrainian).

9. Puhovska, L. (2010). Kompetentisnyi pidkhid u pedahohichnii osviti: yevropeyskyi dosvid [Competence based approach in pedagogical education: European experience]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 2, 76–80. (In Ukrainian).

10. Bukach, M. M., Klymeniuk, N. V., Horlachuk, V. V. (Eds.) (2015). Slovyk-dovidnyk iz sotsialnoi roboty [Dictionary of social work]. Mykolaiv: FOP Shvets V. D. (In Ukrainian).

11. Choshanov, M. (2000). Protsess nepreryvnoho konstruivaniha i reorhanizatsii [The process of continuous construction and reorganization]. *Direktor shkoly*, 4, 56–61. (In Russian).
12. Choshanov, M. A. (1997). Didakticheskoie konstruivaniie gibkoi tekhnologii obuchenii [Didactic designing of flexible learning technologies]. *Pedahohika*, 2, 21–29. (In Russian).
13. Yarskaia-Smirnova, E. R. (2003). Inkluzivnoie obrazovaniie detei-invalidov [Inclusive education of the disabled children]. *SOTSIS*, 5, 100–106. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Клименюк Наталья. Формирование инклюзивной компетентности у будущих социальных работников в условиях профессиональной подготовки.

В статье обоснована необходимость и сущность формирования инклюзивной компетентности будущих социальных работников как результата готовности к инклюзивному сопровождению детей с ограничениями в здоровье. Проанализировано состояние исследуемой проблемы, выделены основные исследовательские подходы, современные педагогические концепции. Описано экспериментальное исследование в центре социальной реабилитации детей-инвалидов как один из путей оптимизации практической подготовки студентов специальности «Социальная работа» в направлении инклюзивной компетентности на основе педагогики конструктивизма, указана эффективность проведенной работы. Определены задачи по разработке педагогических условий формирования инклюзивной компетентности у будущих социальных работников.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, социальный работник, социальная работа, инклюзивное сопровождение, конструктивная педагогика.

SUMMARY

Klymeniuk Nataliia. The formation of inclusive competence of the future social workers during professional training.

The wide adoption of an inclusive approach requires changes in the process of preparation of the future specialists who will work with children with disabilities. The question of inclusive competence of the future teacher is now considered of Ukrainian scientists in the field of education and training, social workers are also the experts who can prepare children with disabilities to school and escort them to their afterschool time. In the article the necessity and the essence of the formation of the inclusive competence of the future social workers as a result of preparedness for inclusive care of children with limitations in health, as this category is the most unprotected and requires special attention and care. It is proved that the competence of a specialist, who accompanies a disabled child in afterschool hours, in a greater degree depends not only on school performance but also on adaptation to the surrounding social environment. The tasks in the field of social work at the present stage are outlined. The analysis of specifics of social work with different categories of customers in general and with people with disabilities in particular is conducted. The analysis of the status of the research problem, main research approaches, modern pedagogical concept is conducted. The analysis of the various concepts of the competence approach in general and the structure of professional competences of specialists in social work is conducted. The overview of different classifications of the concepts of «competence» and «inclusion» is made, detailed definition of the concept of «inclusive competence of a social worker» is formulated. It is proved that experimental research in the Social Rehabilitation Center for children with disabilities as a way to optimize the practical training of students of specialty «social work» towards inclusive competence on the basis of

pedagogy of constructivism provides a brief overview of the implemented measures; the work done by comparing diagnostic sections on indicators of intellectual development of the child is effective. It is confirmed that the process of training of the future specialists of social work should be based on the close relationship between theory and practice. The targets of developing pedagogical conditions of formation of inclusive competence of future social workers are identified.

Key words: *inclusive competence, social worker, social work, inclusive support, constructive pedagogy.*

УДК 378.111.212 (47)

Леся Колток

Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0001-7560-4296
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/086-096

ЦІННІСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті автором здійснено теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми – навчання студентів педагогічному дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу сучасної вищої школи, що полягає у визначенні теоретичних засад і практичних основ забезпечення її професійно-педагогічного спрямування, розробці та впровадженні в освітню практику педагогічної системи формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *педагогічний дискурс, інтенсифікація навчання, ціннісні стратегії, модернізація навчально-виховного процесу, комунікація, інтенсифікація навчання, педагогічна діяльність, педагогічні напрями.*

Постановка проблеми. Педагогіка як наука має стародавні традиції і є чи не найстарішою науковою та практичною діяльністю людини. Саме завдяки цьому в сучасній педагогіці існує безліч різноманітних напрямів та педагогічних парадигм. Педагогічні напрями і школи розрізняються за характером їхньої переважної орієнтації на ту чи іншу науку про людину, що є проявом принципу антропологічної орієнтації педагогіки. Це важливо зрозуміти, бо структура та побудова педагогічного дискурсу буде залежати саме від тієї течії, тієї парадигми, у межах якої виступають суб'єкти педагогічного дискурсу.

Водночас правомірною й доцільною є класифікація напрямів сучасної педагогіки відповідно до більш абстрактного філософського принципу, що інтегрує в собі сутнісні методологічні й аксіологічні моменти. У даному випадку в педагогіці можна виділити три головні напрями:

1) ірраціонально-езотеричний. Базується на різних версіях філософського ірраціоналізму; до нього належать такі педагогічні системи, як вальдорфська, екзистенціалістська, релігійно-християнська та інші.