

© Рібцун Ю. В. Застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ / Ю. В. Рібцун // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. – Вип. 23. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 115–120. – (Серія „Філософія. Педагогіка. Психологія”)

УДК 37.014.12:376

## ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ІЗ ОМЗ

*Юлія Рібцун*

*м. Київ*

*Стаття присвячена розкриттю питання застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із обмеженими можливостями здоров'я. Особлива увага приділена формуванню мовленнєвої полікомпетентності дошкільників із ОМЗ та її складових.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, діти з обмеженими можливостями здоров'я, мовленнєва полікомпетентність.*

Демократичні зміни у житті сучасного суспільства, його гуманізація зумовили появу таких альтернативних форм здобуття освіти дітьми із обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) як інклюзивне та інтегроване навчання. Згідно з Декларацією ООН, відповідно до завдань перспективного формування сучасного освітнього простору, проголошено визнання рівноправності та доступності здобуття якісної освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Реалізація проекту „Освітні політика та освіта „рівний – рівному” відповідно до програми впровадження Цілей розвитку тисячоліття (саміт ООН, 2000 р.) передбачає модернізацію змісту освіти та формування основних компетентностей особистості.

Пішла в небуття застаріла модель спеціальної освіти з надмірністю знань, їх безсистемністю, недостатнім зв'язком із дійсністю та практичними потребами. На зміну їй приходять дитиноцентричний, культурологічний, компетентнісний та інтегративний підходи до навчання та виховання дітей із ОМЗ. Такі підходи передбачають комплексний аналіз структури дефекту, встановлення не

формального, а функціонального висновку (діагнозу), який включає детальний розгляд як порушених, так і збережених функцій, взаємозв'язок мовленнєвих, пізнавальних, емоційно-особистісних особливостей розвитку кожної дитини зокрема, проведення корекційно-розвивальної та / чи відновлювальної роботи, активізацію різних видів діяльності, інтеграцію дітей із ОМЗ у суспільство.

Детальніше зупинимося на реалізації саме компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ, які мають мовленнєві порушення, а для цього, насамперед, визначимо сутність компетентнісного підходу.

Вважається, що одним із перших, хто запропонував застосовувати компетентнісний підхід у психолого-педагогічній діяльності, був шотландський дослідник Дж. Равен; поняття ж „компетентнісна освіта” (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст.

Насьогодні ідеї компетентнісного підходу підтримуються як вітчизняними вченими (І. Д. Бех, А. М. Богуш, І. І. Зарубінська, О. Л. Кононко, Ю. В. Рібцун та ін.), так і представниками близького (А. М. Гогоберідзе, Р. М. Грановська, І. О. Зимня, Л. О. Парамонова, О. Г. Юдіна та ін.) та далекого (Р. Vimmel, К. Kleppin, G. Neuner, S. Neuner, U. Rampillon та ін.) зарубіжжя. Компетентнісний підхід стає радикальним засобом модернізації (Д. Б. Ельконін); виступає оновленням змісту освіти у відповідь на зміни суспільно-економічної реальності (І. Д. Фрумін); перетворюється на узагальнену умову ефективної діяльності за межами „навчальних сюжетів і навчальних ситуацій” (В. О. Болотов).

На відміну від традиційного, компетентнісний підхід, завдяки своїй багатогранності, різноплановості, системності та комплексності, дозволяє значно підвищити результативність навчально-виховного процесу, наповнюючи його реалістичним змістом, адже саме за таких умов діти мають можливість не лише засвоїти певні знання, оволодіти вміннями та навичками, а й, що найважливіше, навчитися застосовувати їх у повсякденній практичній діяльності. Саме компетентнісний підхід дає змогу дітям із ОМЗ одночасно вивчати новий матеріал, навчатися думати, міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, співпрацювати з дорослими та ровесниками, легше адаптуватися до умов дошкільного навчального закладу.

У педагогіко-психологічних літературних джерелах спостерігається дещо розрізнене, іноді й взагалі суперечливе тлумачення термінів „компетенція” та „компетентність”. Це й не дивно, адже обидва вони походять від одного латинського кореня: „competentia”, що у перекладі означає „узгодженість, відповідність”, а „compete” – „домагатися, відповідати, бути здатним”. Спробуємо конкретизувати ці поняття.

Образно та досить показово дослідник К. Кін (K. Keen) [7] порівнював компетенцію з пальцями руки: 1) навички; 2) знання; 3) досвід; 4) контакти; 5) цінності, які в цілому координуються долонею та контролюються нервовою системою, що керує всією рукою.

Компетенції – це певні цілі (І. Хасан); компоненти поведінки на відміну від особистісних та інтелектуальних особливостей (Mc Clelland); знання, навички, здібності та ін. атрибути індивіда, необхідні для виконання певної діяльності (Blancero); певна сукупність знань, навичок, здібностей, мотивацій, переконань, цінностей, інтересів (Fleishman); індивідуальні особливості людини, що забезпечують реалізацію діяльності на вищому рівні ефективності (Weiss and Hartle).

Компетентності – це досягнуті результати (І. Хасан); успішні дії у конкретній ситуації (І. О. Зимня); можливості перенесення здібностей в умови, відмінні від тих, у яких ця компетентність спочатку виникла (В. В. Башев); результати навчання, що є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного та діяльнісного досвіду (В. В. Серіков); системна дійсність, яка інтегрує особистісні, предметні, інструментальні особливості та компоненти (О. Г. Бермус); характеристики особистості, що з’являються в результаті оцінки ефективності (результативності) його дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих завдань (Ledford).

Ми повністю погоджуємося із тлумаченням зазначених термінів доктора педагогічних наук, академіка Міжнародної педагогічної академії (м. Москва, Росія), дослідника компетентнісного підходу у загальній шкільній освіті А. В. Хуторського: „компетенція – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері; компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією; якість особистості (сукупність якостей) учня та мінімальний досвід діяльності в певній

сфері” [6]. Тобто можна зробити висновок, що компетентність і компетенція є взаємодоповнюючими поняттями; компетентність являє собою поняття більш загальне і може складатися із сукупності окремих компетенцій; компетентність притаманна людині, а компетенції – діям, однак саме діяльність виступає їх узагальнюючою характеристикою.

Якщо загальна освіта вимагає від дітей засвоєння конкретного обсягу знань, умінь, навичок, обов’язкового оволодіння певними якостями, то для спеціальної дошкільної освіти компетенція – це такий обсяг знань, умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, проявів особистості, який педагог планує упродовж навчального року передати дитині та виробити у неї, мобілізувати для активних дій (знати, вміти, виконувати і т. ін.), а компетентність – ті знання, уміння, навички, цінності, емоційні та поведінкові компоненти, прояви особистості, що в результаті проведеної роботи вже можуть бути сформованими у дітей на кінець навчального року (знає, вміє, може і т. ін.) та введеними ними у тій чи іншій мірі у своє повсякденне життя.

Повне висвітлення понять „компетенція” та „компетентність” неможливе без з’ясування сутності таких дефініцій: „знання”, „уміння”, „навички” та їх основних характеристик. Знання, як елементи інформації, пов’язані між собою і зовнішнім світом, зберігаються (запам’ятовуються), відтворюються, перевіряються, поновлюються, перетворюються та інтерпретуються; уміння, як засвоєний людиною спосіб виконання дії, забезпечений певною сукупністю знань, застосовуються, перетворюються для пристосування до нових умов, узагальнюються та переглядаються; навички, як автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються в процесі її виконання, зміцнюються, удосконалюються та прискорюються. Проте обов’язково слід зазначити, що складові компетентності (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, цінності і т. ін.) самі по собі ще не роблять людину компетентною.

Найбільш показово на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розмежування вищезазначених понять відобразив у своїх працях доктор педагогічних наук, професор, академік Російської академії освіти В. В. Краєвський [4], який виокремив чотири елементи змісту освіти: 1) досвід пізнавальної

діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; 2) досвід здійснення вже відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; 3) досвіду творчої діяльності в формі умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; 4) досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Зазначені елементи змісту освіти є актуальними й для навчально-виховного процесу дітей із ОМЗ, адже саме поступовий перехід від наслідувальної до самостійної, а згодом творчої діяльності є ефективним кінцевим результатом корекційно-розвивального навчання.

Для реалізації компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ, які мають мовленнєві порушення, найбільш значущим виявляється з'ясування понять „мовна компетенція (компетентність)”, „мовленнєва компетенція (компетентність)”, „комунікативна компетенція (компетентність)”, що часто в літературних джерелах виступають як синонімічні.

Звернувшись до Академічного тлумачного словника [1], можна прослідкувати, що всі вищезазначені терміни не є рядоположними. Так, „мовний”, звичайно, походить від слова „мова”, тобто знакова система, що використовується людьми з метою комунікації та пізнання; „мовленнєвий” є похідним від слова „мовлення” – опосередкована мовою форма спілкування, що історично склалася в процесі матеріальної перетворювальної діяльності людей; „комунікативний” походить з латинського communicatio та означає „робити спільним, пов'язувати; спілкуватися”, тобто передбачає передачу інформації від людини до людини.

Однак найуживанішою дефініцією все ж є „мовна компетенція (компетентність)”. Поняття мовної компетенції ще у 60-і рр. ХХ ст. ввів відомий суспільний діяч, американський лінгвіст Н. Хомський (Noam Avram Chomsky). Кожен із його наступників тлумачив цей термін по-своєму. Так, зокрема, лінгвіст Ю. Д. Апресян розумів під мовною компетенцією в цілому правильне володіння мовою, психолог О. Д. Божович зазначала, що складовими мовної компетенції є накопичення знань про мову та формування на цій основі мовного чуття.

У сучасних наукових і навчально-методичних розробках із питань загальної дошкільної та шкільної освіти дослідники (А. П. Василевич, А. Є. Іванова, Д. І. Карасьов, С. Г. Макеєва, Н. Putnam та ін.) використовують поняття „мовна

компетентність”. На нашу думку, завдання формування мовної компетентності стоять перед учителями школи та викладачами вузів філологічного спрямування, адже педагоги (викладачі мов) знайомлять учнів або студентів із рідною (іноземною) мовою як навчальним предметом, розкривають сутність мовних явищ у їх взаємозв’язках. Стосовно організації роботи у дошкільних навчальних закладах доречно використовувати поняття „мовленнєва компетентність”, адже одним із провідних завдань навчально-виховного процесу є розвиток у дітей не мови, а саме мовлення.

Принциповою ця відмінність між мовною та мовленнєвою компетентностями відчутна саме у спеціальній дошкільній освіті дітей із порушеннями мовлення, при яких спостерігається відставання чи повна несформованість мовленнєвої діяльності. Саме формування мовленнєвої діяльності та її складових є необхідною умовою освітнього навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) компенсуючого типу чи ДНЗ загального розвитку з інклюзивною спрямованістю супроводу та надання допомоги дітям із ОМЗ в умовах наявності особливостей вербальної комунікації.

Якщо у загальній освіті формування складових мовленнєвої діяльності може виступати компетенціями, то в спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ, котрі мають мовленнєві порушення, всі сторони мовлення в яких у тій чи іншій мірі є часто несформованими, кожна зі складових стає компетентністю. Саме тому нами виокремлено ряд компетентностей і започатковане поняття „мовленнєва полікомпетентність дошкільника”, що складає їх сукупність.

Кожна з компетентностей передбачає у своєму формуванні під час корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ОМЗ вирішення низки завдань як на імпресивному, так і на експресивному рівні: а) вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності; б) формування динамічно-мовленнєвої компетентності; в) становлення фонетико-фонематичної компетентності; г) розширення словниково-сміслової компетентності; д) підвищення морфологічно-семантичної компетентності; е) удосконалення граматично-значеннєвої компетентності; є) розвиток синтаксично-інформативної компетентності.

Коротко розкриємо сутність і розглянемо основні завдання кожного з напрямів.

Мовлення – це насамперед діяльність спілкування, тобто передача об'єктивної чи суб'єктивної інформації. Першим і чи не найголовнішим структурним елементом будь-якої діяльності є її мета. Саме створення мотиваційної основи для породження чи активізації мовленнєвих висловлювань дошкільника є першочерговим завданням ефективної роботи учителя-логопеда. Отже, вироблення мотиваційно-активізуючої компетентності, тобто інтересу до мовлення, як засобу спілкування, сприяє розвитку у дошкільників пізнавальної та мовленнєвої активності.

Передумови мовленнєвої діяльності, що змінюються як у процесі спонтанного психофізичного розвитку дошкільника, так і в процесі цілеспрямованої навчально-виховної роботи, називаються динамічними, на відміну від умовно статичних: стан функціонування мозкових структур, зорової, слухової функції, генетичних факторів, соціального середовища тощо. Формування динамічно-мовленнєвої компетентності, тобто динамічних передумов мовленнєвої діяльності, реалізується засобами розвитку у дітей артикуляційного, дихального та голосового апаратів, просодичних компонентів мовлення (дикція, темп, ритм, інтонація, паузація, наголос).

У процесі нормального онтогенезу у дітей паралельно відбувається формування як фонематичного слуху, що допомагає розрізняти звуки мовлення та впізнавати їх, так і фонетичного, тобто вміння сприймати та аналізувати звуко-складову структуру мовлення. Саме нерозривна єдність фонетичних і фонематичних процесів спонукала нас до виділення фонетико-фонематичної компетентності. Отже, становлення фонетико-фонематичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) включає роботу з формування та розвитку у дошкільників: а) слухового та слухо-просторового гнозису; б) слухової уваги та пам'яті; в) спрямованості уваги на фонологічну структуру слова; г) фонематичного сприймання на перцептивному рівні; г) слухового контролю; д) фонематичних уявлень; е) правильної звуковимови; є) складової структури слів; ж) прогнозування на фонологічному рівні; з) різних видів звукового аналізу та синтезу; і) цілісного та / чи поскладового читання слів різної складності.

У слові, як основній мовній одиниці, тісно переплітаються та взаємодіють лексичні, граматичні і фонетичні елементи. Кожне слово в мові, незалежно від його ролі в процесі спілкування, має своє певне значення (смысл), а сукупність усіх лексем, що є в мові, називається словниковим складом. Саме тому нами і була виокремлена словниково-смыслова компетентність. Отже, розширення словниково-смыслової компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) відбувається на основі збагачення словника дітей самостійними частинами мови: а) іменник (різні види лексичних узагальнень, видо-родові поняття, пароніми, синоніми, багатозначні слова); б) дієслово (різні види лексичних узагальнень, антоніми, омоніми, полісемічні слова, синоніми); в) прикметник (різні види лексичних узагальнень, антоніми, переносне, полісемічне значення слів, синоніми); г) прислівник (різні види лексичних узагальнень, антоніми, омоніми);

Існування в сучасній українській мові граматичних форм, які використовуються при утворенні різних слів, спонукало нас до виділення морфологічно-семантичної компетентності, адже розрізнення форм словотворення, як правило, завжди буває пов'язане з розрізненням лексичних значень слів. Отже, підвищення морфологічно-семантичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) конкретизується у формуванні та розвитку вміння користуватися формами словотворення: а) іменник; б) прикметник; в) дієслово;

Виокремлення нами граматично-значеннєвої компетентності обумовлено наявністю в сучасній українській мові таких граматичних форм, які виражають тільки граматичне значення (відмінок, число, рід – у іменників; особа, час, спосіб, вид, число – у дієслів) і використовуються для вираження різних відношень між словами в реченні. При утворенні граматичних форм цього виду лексичне значення, переважно, залишається незмінним. Отже, удосконалення граматично-значеннєвої компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях) здійснюється шляхом уточнення граматичних категорій самостійних частин мови: а) іменник (граматичні категорії роду, числа, відмінка у різних значеннях); б) прикметник (граматична категорія відмінка); в) числівник; г) дієслово (граматичні категорії способу, виду, стану, особи); д) вправляння у правильному вживанні службових частин мови (прийменників).



Речення є основною одиницею спілкування, головним засобом формування, вираження і повідомлення думки. Під час логокорекційних ігор-занять учитель-логопед навчає дошкільників так будувати свої зв'язні висловлювання, щоб вони були не лише правильно структуровані, а й інформативні, тобто зберігали смисл і несли певну інформацію. Отже, розвиток синтаксично-інформативної компетентності забезпечується у процесі роботи на двох рівнях: а) речення (сурядні та підрядні словосполучення, смисловий контроль, прогнозування на лексико-фонологічному та лексико-синтаксичному рівнях, прості синтаксичні, інвертовані, пасивні, порівняльні, складні синтаксичні, прийменникові конструкції); б) тексту (смисловий контроль, описові розповіді, розповіді за епізодичними, сюжетними картинками, їх серіями, переказ, самостійне придумування невеличких казок чи оповідань).

Упродовж одного, а то й кількох навчальних років поспіль, поступово та цілеспрямовано формується мовленнєва полікомпетентність дошкільника – цілісне складнофункціональне утворення, що характеризує успішний кінцевий результат логокорекційної роботи – повноцінне оволодіння мовленням.

Отже, щоб застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ було дієвим, воно потребує тісного поєднання та збалансування найкращих традицій і новітніх інновацій, появи варіативності програмно-методичного забезпечення, висвітлення навчально-виховного процесу, як практично та дослідницьки зорієнтованого, продуманого і дозованого, встановлення гуманістичних, довірливих стосунків між дошкільником і педагогом, вироблення, по можливості, здатності проведення об'єктивного аналізу та синтезу своєї діяльності.

### **Література**

1. Академічний тлумачний словник [Електронне видання] // Словник української мови. – Режим доступу до вид.: <http://sum.in.ua/>
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

3. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIV Всероссийск. совещания. – Кн. 2. – М., 2004. – С. 6–12.

4. Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Эйдос. – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа к изд. : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm>.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа к изд. : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

7. Keen K. Competence: what is it and how can it be developed? / K. Keen, J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds.) // Instructional Design: implementation issues. – Brussels : IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.

*В статье освещаются вопросы использования компетентностного подхода в специальном дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено формированию речевой поликомпетентности дошкольников с ОВЗ и ее составляющих.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья, речевая поликомпетентность.*

*The article dedicated to disclosing the question of the application of competency approach in the special education preschool children with disabilities. Particular attention is paid to formation of speech policompetency preschoolers with OMZ and its components.*

*Keywords: competency approach, children with disabilities, speech policompetency.*