

працювати так швидко, як інші. На протипагу вказаній категорії учнів, школярі зі швидким темпом роботи вирізняються неспокойною поведінкою і розсіяною увагою, що заважає їм завершувати навчальні завдання.

Належна увага та своєчасна допомога з боку вчителя (наприклад, повільне пояснення матеріалу для відповідної групи дітей, надання їм більшої кількості часу для підготовки та відповідей біля дошки, виконання письмових завдань; формування в таких дітей швидшого темпу роботи засобами організації їх діяльності разом із швидкими учнями чи участі в швидких іграх на свіжому повітрі, тощо), зможуть оптимізувати процес навчальної діяльності молодших школярів і сприятимуть підвищенню рівня їх навчальних досягнень.

Оскільки особливості цілепокладання залежать від рівня пізнавальної сфери дітей, а молодший шкільний вік є етапом для формування цілепокладання, важливо відзначити такі особливості вищих психічних функцій у цей період у дітей із ЗПР, як недостатня сформованість довільної регуляції цих процесів і запізнення в розвитку самих психічних процесів. Отже, одним з чинників порушення цілепокладання в навчальній діяльності виступає несформована довільність психічних процесів. Ці особливості висвітлені в спеціальній психологічній літературі досить широко (В.І. Лубовський, Л.І. Переслені, І.Ю. Кулагіна, Т.Д. Пускаєва й ін.). Слабко розвинена довільна сфера (уміння зосереджуватися, перемикає увагу, посидючість, уміння втримувати завдання, працювати за зразком) не дозволяє молодшому школяреві із ЗПР повноцінно здійснити напружену навчальну діяльність: він дуже швидко втомлюється, виснажується [2].

Дослідження показників довільної уваги й працездатності дозволило встановити, що при ускладненні завдання в дітей із ЗПР підвищується кількість помилок і час, затрачений на його виконання, знижується темп виконання завдання й обмежені творчі можливості дитини, що веде до низької працездатності дітей і їхньої швидкої стомлюваності (В.І. Лубовський, Л.М. Шипіцина) [4]. В.В. Лебединський стверджує, що дітям із ЗПР характерна нездатність до вольового зусилля й систематичної діяльності.

Т.В. Єгорова, В.І. Лубовський, Л.І. Переслені відзначають, що в ході аналізу завдання діти випускають деталі, утруднюються у виділенні істотних і несуттєвих ознак, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, узагальненні [1].

Упродовж навчання в початкових класах діти, виконуючи вимоги вчителя, вчать самостійно керувати своєю поведінкою, перебігом таких психічних процесів, як мислення, пам'ять, увага. Проте, батьки та вчителі, вимагаючи від дитини уважності, старанності і т. ін., ніякими спеціальними засобами не впливають на формування цих якостей. Стихийний розвиток довільності призводить до того, що в одних дітей формується вказана особливість психічної діяльності, а в інших процес розвитку замінюється шаблонним пристосуванням до умов навчання.

Таким чином, діти із затримкою психічного розвитку приходять до школи з особливостями, характерними для старших дошкільників – відсутністю шкільної готовності, довільної регуляції поведінки; слабковираженими пізнавальними інтересами; зовнішнім бажанням іти до школи; низькою продуктивністю навчальної діяльності. У молодших школярів із ЗПР спостерігається несформованість певних параметрів, що впливають на формування цілепокладання: неготовність до навчання – інертність і низька довільність пізнавальних процесів; недостатній розвиток довільних форм діяльності й регуляції поведінки; психоемоційна незрілість. У дітей із ЗПР відзначається дефіцит мотиваційного компонента, нерациональність регуляційно-цільового компонента, обумовлена відсутністю потреби ставити мету, планувати дії, несформованість операційного компонента розумової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. — М.: Школьная Пресса, 2006. — 80 с. с. 4-5
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. -136 с.
3. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 128 с.
4. Психология детей с задержкой психического развития. Составитель: Защиринская О. В. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. — СПб.: Речь, 2003. — 432с.

УДК 376-056.26:616.28-008.14:376.016

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Федоренко О.Ф.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Наукова стаття розкриває особливості компетентнісного підходу до навчання у загальноосвітньому просторі. Автором окреслено порівняння знаннєвого та компетентнісного підходів, висвітлено власне бачення формування ключових компетентностей учнів з порушеннями слуху. Вказано на доцільність застосування інноваційних педагогічних технологій у контексті вивчення предметів мовного та літературного циклу учнями з порушеннями слуху.

Научная статья раскрывает особенности компетентностного подхода к образованию в общеобразовательном пространстве. Автором проведено сравнение двух подходов в образовании, освещено собственное видение формирования ключевых компетентностей учащихся с нарушениями слуха. Указано на

целесообразность применения инновационных педагогических технологий в контексте изучения предметов языкового и литературного цикла учащимися с нарушениями слуха.

The scientific article exposes the features of the competency approach to education in a general area. The author outlines the comparison of knowledge training and competency approaches highlighted their own vision of the formation of key competencies of students with hearing impairments. The expediency of the use of innovative teaching technologies in the context of studying the linguistic and literary line students with hearing impairment.

Ключові слова: компетентнісна освіта, порушення слуху, педагогічні технології

Ключевые слова: компетентностное образование, нарушение слуха, педагогические технологии

Keywords: competence education, hearing impairment, educational technology

У сучасному світі помітною є тенденція виокремити зусилля і досягнення кожної людини. Відтак особливу значущість для життєвого і професійного успіху набувають особистісні якості та компетентність фахівця. Стосовно шкільної освіти інструментом формування компетентного учня стає компетентнісна освіта.

Відтак пріоритетом Української школи визнано компетентнісне навчання. Переймаються важливістю згаданої проблеми і вчителі, у класах і групах яких навчаються діти з особливостями психофізичного розвитку, зокрема і з порушеннями слуху. Позаяк інноваційні тенденції, які активно розвиваються в системі загальної освіти, знаходять своє логічне продовження і в освітньому просторі дітей з особливими освітніми потребами.

Компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок (ЗУН) учня, а не здатність ефективно діяти. Тому коротко можна визначити, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна, результативна освіта. Вона зміщує акцент на здатності особи до практичних дій у певному контексті. Звичний результат навчання: "знаю що...", змінюється у напрямі "знаю як..." [3].

Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у освіті (за О.Я.Савченко)

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Формування змісту	Зміст навчання формується "від мети"	Зміст навчання формується "від результату"
Позиція вчителя	Передає, навчає, формує Переважає <i>відтворення</i> знань, застосування за зразком	<i>Інтеграція</i> ціннісної, мотиваційної, діяльнісної, знаннєвої складових навчання; <i>проекткування</i> навчальних і життєвих ситуацій для формування предметних і ключових компетентностей
Основні результати	Цінності, <i>знання</i> вміння, навички	Суб'єктність учіння, цінності, знання, вміння, навички, <i>способи діяльності</i> , ставлення

Базовими поняттями компетентнісної освіти є:

- компетентнісний підхід;
- компетентність і компетенція;
- ключові і предметні компетентності.

Схарактеризуємо їх сутність. Передусім зазначимо, що **компетентнісний підхід** ученими визначається як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального і життєвого досвіду. Компетентність – це володіння учнем певною компетенцією.

Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання. Вона включає знання, вміння, навички, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою. Вважається, що ідея компетентнісної освіти виникла у 60-тих роках ХХ ст. у США. У 70–80-тих роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять.

У 2005 році в Європейському Союзі, враховуючи наявний досвід компетентнісної освіти і перспективи розвитку школи у ХХІ столітті, було визначено довідкову систему ключових компетентностей. Вона охоплює вісім компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки і технологій; цифрова компетентність; вміння вчитись; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність[4].

Українські вчені (О.Овчарук, О.Локшина, Н. Бібік, О.Пометун, О.Савченко та ін.) на основі вивчення зарубіжного досвіду і потреб розвитку української школи визначили таку сукупність ключових компетентностей, що на разі стали

спільними як для загальної так і для спеціальної школи, зокрема:

- навчальна (уміння вчитись);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язбережувальна.

На нашу думку, ключові компетентності учнів з порушеннями слуху маємо формувати через спеціально підготовлений зміст (адаптований чи модифікований вчителем, враховуючи особливі навчальні потреби кожного учня), навчальні технології і розвивальне навчальне середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії

У дидактичному вимірі результати компетентнісної освіти можна узагальнено передати виявом таких індивідуальних досягнень учня:

Знання	Я знаю що...
Діяльність	Я знаю, як це зробити..., Я вмію це зробити... Я можу... Я роблю...
Творчість	Я створюю... Я придумую... Я змінюю... Я знаходжу... Я доповнюю...
Емоційно-ціннісна сфера	Я прагну до... Я хочу досягти... Я дуже ціную... Я схвалюю... Я відчуваю, що мені потрібно...

На сьогодні актуальною є проблема використання педагогічних технологій, зорієнтованих не лише на поповнення знань учнів з порушеннями слуху, а й на розвиток умінь творчого, самостійного вирішення практичного характеру, на підсилення інтелектуальної спроможності та пізнавальної активності школярів [2 с.19-28].

У педагогічних технологіях елемент суб'єктивності має бути доведений до мінімуму. Припускаємося думки, що це створить умови для перенесення технологій з одного навчального закладу до іншого, від одного викладача до іншого. Як засвідчує досвід, одна і та ж технологія в руках різних викладачів дає подібні результати, що говорить про можливість її відтворюваності.

У загальнотехнологічному контексті особистісно орієнтованої освіти яскраво вирізняються проектні технології, основи яких становить метод проектів. Робота учнів на уроці має характер проектування. Ця діяльність розрахована на отримання певного практичного результату і його обов'язкової презентації перед аудиторією. Метод проектів можна використовувати у всіх ланках навчання в школі – від молодшої до старшої.

Перевага надається таким видам проектів:

- інформаційним (*підготовка доповідей, повідомлень із певної теми*);
- видавничим (*підготовка рефератів, статей*);
- сценарним (*розробка позакласних заходів*);
- творчим (*випуск журналів, збірок, сценівок, проведення конкурсів, екскурсій, виставок*).

Інноваційним підходом щодо організації процесу навчання є модульно-рейтингова технологія, яка передбачає залучення учнів до співпраці, творчості, спонукає їх стати співавторами заняття.

Для прикладу, вчителі підкреслюють значущість на уроках мовного і літературного циклу таких видів вправ і завдань для учнів з порушеннями слуху як:

- *ситуативні вправи*;
- *редагування речень, текстів*;
- *створення мовленнєвої ситуації*;
- *завдання проблемно-пошукового характеру*;
- *нові форми диктантів*.

Значний навчальний інтерес становлять ігрові технології. Зазначимо, що ознаками педагогічної гри є: навчально-пізнавальна спрямованість, формування мети та прогнозування результатів.

Досвід показує, що у навчанні дітей з порушеннями слуху маємо активно застосовувати на уроках мовного і літературного циклу такі види ігор:

- мовні ігри (*фонетичні, лексичні, граматичні*);
- комунікативні (*творчі, рольові*), що передбачають створення сприятливої морально-психологічної атмосфери

для спілкування, апробацію учнями свого мовленнєвого зразка, оцінювання висловлювання.

Практикуються і такі види ігор як: «Найкмітливіший», «Брей-ринг», «КВК», «Бенефіс», «Що? Де? Коли?».

На сьогодні активно впроваджуються когнітивні методики навчання, спрямовані на формування комунікативної компетенції учнів з порушеннями слуху. Когнітивна методика забезпечує формування соціокультурної компетенції. Метою когнітивної методики є осмислення учнями мовних явищ як суттєвих значень, змістових структур тексту. У цьому контексті доцільно застосовувати такі види вправ та завдань: *учням пропонується дібрати власні вправи до підручника, стати співавтором тексту, поширити його, вести описи, діалоги, змінити закінчення та інше*.

Таким чином використання новітніх технологій навчання на уроках мовного і літературного циклів сприяє лінгвокультурологічному розвитку, ефективно впливає на формування творчої, активної особистості учнів з порушеннями слуху.

Зазначимо, що технології навчання, як і методики, засновані на певній дидактичній теорії, сукупності методичних рекомендацій, ефективність застосування яких багато в чому залежить від майстерності і творчості вчителя. Відтак, у пошуках умов підвищення ефективності методик навчання учнів з порушеннями слуху, педагоги прийшли до висновку, що деякі з них можна довести до рівня педагогічних технологій.

На відміну від технології, методика прив'язана до її носія, вона суб'єктивна. Одні й ті ж методичні прийоми і методична система в цілому у двох різних викладачів дають абсолютно різні результати. Технологія не скасовує ні методику, ні дидактику як загальну теорію навчання. Кожна з них аналізує педагогічні явища з різних сторін. Вони взаємопов'язані і взаємно доповнюють один одного. Як зазначає В. Андреев, щоб педагогічна теорія «запрацювала», дала реальний педагогічний ефект, її необхідно трансформувати в конкретну методику навчання (виховання), а ще краще - в педагогічну технологію.

Як бачимо, нова парадигма освіти скеровує педагогів як з практичного так і з теоретичного погляду розглядати учня «як мету, а не як засіб навчання». Тобто головною дійовою особою у навчально-виховному процесі стає учень. При утвердженні загальноприйнятих положень особистісно-орієнтованого навчання не має бути спрямованості навчального процесу на «середнього учня». Відтак актуальності набувають технології диференційованого навчання (викладання), оскільки вони безпосередньо стосуються способу впровадження, тобто педагогічних прийомів і методів. Такий підхід дозволяє створити умови, за яких кожен учень оволодіває рівнем шкільної підготовки, що відповідає його можливостям і психофізичним особливостям у межах визначеного змісту освіти[5].

Видатний педагог В.Сухомлинський був чи не одним із перших, хто підніс принципи індивідуально-диференційованого підходу до рівня основного. У своїй роботі він особливу увагу приділяв «слабовстигаючим» дітям. Вчений зазначав, що "...головним є не допустити переживання такими дітьми своєї неповноцінності і перешкодити появі у них байдужості до навчальної праці, не притупити почуття честі та гідності" [1]. Педагог підводить до думки про те, що маємо давати дітям завдання, які б гарантували успіх, закріплювали віру в себе. В результаті, до наступного завдання учень приступить з "почуттям успіху", тобто матиме позитивний досвід і мотивацію, що на разі і є складовими компетентності, необхідною умовою продуктивної діяльності.

Відтак, педагоги частіше стикаються з тим, що традиційні підходи в організації навчального процесу не дають змоги ефективно працювати з дітьми з ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Перед педагогами постає завдання навчити розмаїтий учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей у класі. На думку фахівців, вирішити цю проблему можна за допомогою диференційованого викладання, що розглядається як підхід, який дозволяє педагогові врахувати відмінності між учнями та забезпечити оптимальний і результативний навчальний процес для кожного з них (О. Таранченко, 2012). Саме індивідуальна навчальна діяльність посідає головне місце в диференційованому підході. Так, на нашу думку цілком логічно, що теоретичною основою диференційованого викладання у середовищі, де навчаються діти з порушеннями слуху, має бути концепція навчання орієнтована на потреби дітей, та принципи використання різноманітних форм організації навчального процесу, залежно від навчальних потреб дитини. Ця думка наразі є актуальною у контексті інклюзивної освіти дітей з порушеннями слуху. Позаяк, як показали попередні розвідки у контексті означуваного питання, багато дітей з порушеннями слуху знаходяться в загальноосвітньому просторі в ситуації «псевдовключення». Відтак, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах, як ми вже зазначали, орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки. За таких умов ставиться під сумнів формування ключових компетентностей учнів з порушеннями слуху, у процесі включення їх у загальноосвітній простір.

Виходячи з вищевикладеного, педагог має володіти знаннями про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з порушеннями слуху, або, як то педагоги інклюзивних шкіл, шукати додаткові ресурси поінформованості у контексті співпраці зі спеціальними освітніми закладами для дітей з порушеннями слуху задля забезпечення навчальних потреб учнів. Відтак, не володіючи спеціальними знаннями, педагог не може здійснювати результативне навчання дітей з порушеннями слуху.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що на разі нагальними питаннями є підвищення рівня знань і компетентностей випускників з порушеннями слуху та забезпечення позитивної соціальної мобільності, тобто можливості виходити за межі нерівності соціального чи фізичного походження.

Застосовуючи новітні технології, маємо послуговуватися думкою вчених про те, що нове має входити в систему освіти змінюючи її, але не руйнуючи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю / О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська // Василь Сухомлинський і сучасність: Наук.-метод. зб. / АПН України, Всеукр. асоц. В. Сухомлинського: – К., 1994. – Вип. 1.
2. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць.: Вип.1. – К.,2010. – С.19-28.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. - 112 с.
4. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О.Локшина // Шлях освіти. - 2007. - № 4. - С. 16-21.
5. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.