

Для читацької діяльності важливими є належним чином сформовані бібліотечно-бібліографічні знання й уміння. Учні 7–10 класів навчилися впізнавати й розрізняти книжку-твір і книжку-збірку, розрізняти і визначати ознаки книжки; оволоділи вміннями користуватися каталогом і за зовнішніми ознаками (ілюстрація на обкладинці, назва книжки) вибирати потрібну книжку; опанували етапи орієнтування у книжці: колективно знаходили нове у книжці, розглядали ілюстрації до нього, за заголовком та ілюстраціями визначали тематику, жанр, авторську приналежність. Усі дотримувалися санітарно-гігієнічних навичок роботи з книгою. Зважаючи на отримані дані, визначили рівні сформованості бібліотечно-бібліографічної компетентності школярів: початковий, середній, високий.

Завдяки проведеній роботі учні, працюючи з творами художньої літератури, вдосконалили навичку читання; опанували звичку думати над змістом художнього твору до його читання, керуючись зовнішніми ознаками книжки. У процесі читання твору звертали увагу на зображені події, зовнішній вигляд і характеристику героїв (персонажів), дану автором твору, їхні вчинки, розуміли і пояснювали причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями, орієнтувалися у сутності часових зв'язків. Після прочитання твору школярі правильно відповідали на запитання до змісту прочитаного, намагалися довести доцільність чи недоцільність вчинків героїв (персонажів), висловлювали власне ставлення до зображеного; також розширилося коло чи-

тацьких інтересів, проявившись у намаганні читати те, що зацікавило.

**Висновок.** Отже, формування читацької діяльності у розумово відсталих школярів буде успішним за умови сформованості у них її складових, зокрема: навички читання; скоригованих мовленнєвих функцій, які забезпечують уміння міжособистісного спілкування; вмінь шкільного аналізу художнього твору; бібліотечно-бібліографічних знань і вмінь; сформованості мотиваційної готовності й інтересу до читання, забезпечення зовнішніх і внутрішніх умов формування читацької діяльності, насамперед корекції психофізичних порушень, притаманних розумово відсталим.

### Література

1. Бородина В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологический аспект / Валентина Александровна Бородина: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 05.25.05 – библиотекостроение, библиографоведение и книговедение. – СПб, 2007. – 42 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии / Елена Львовна Гончарова: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 – специальная психология. – М., 2009. – 56 с.
4. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / Алексей Николаевич Граборов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
5. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів / Олена Олександрівна Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
6. Єременко І.Г. Робота з підручником літературного читання в допоміжній школі: методичний лист / Іван Гаврилович Єременко. – К.: Рад. школа, 1968. – 52 с.
7. Єременко І.Г. Олігофренопедагогика / Іван Гаврилович Єременко. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
8. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / Александр Афанасьевич Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.
9. Слижук О.А. Методика організації читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів / Олена Алімовна Слижу; автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література). – К., 2003. – 20 с.
10. Теплов Б.М. Психологические свойства нервной системы и их значение для психологии / Борис Михайлович Теплов // Философский вопросы высшей нервной деятельности и психологии / пред. ред. комиссии П.Н.Федотов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – С. 475–498.

УДК 376.36:372.46



Наталія Голуб

## СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

**А** Розглядаються мовленнєва (усно-мовленнєва і писемно-мовленнєва), мовна та комунікативна компетентності, розкриті особливості реалізації компетентнісного підходу при корекції порушень писемного мовлення в молодших школярів із недоліками психо-мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** компетентність, компетентність, молодший шкільний вік, порушення писемного мовлення.

**Наталія Голуб.** Суть компетентностного подхода и особенности его реализации при коррекции нарушений письменной речи.

**А** Рассматриваются речевая (устно-речевая и письменно-речевая), языковая и коммуникативная компетентности, раскрываются особенности реализации компетентностного подхода при коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с недоліками психо-речевого развития.

**Ключевые слова:** компетентность, компетентность, младший школьный возраст, нарушения письменной речи.

**Nataliya Golub.** Essence of Competency-based Approach and Peculiarities of Its Implementation for the Correction of the Writing Disorders.

**S** The article deals with verbal (oral and written), language and communication competence, it also describes the particularities of the implementation of competency-based approach for the correction of the writing disorders in primary school children with impaired mental and speech development.

**Key words:** competence, competency, primary school age, impaired mental and speech development.

**Постановка й обґрунтування актуальності проблеми.** Компетентнісний підхід на відміну від традиційної системи навчання спрямований на формування в учнів таких важливих якостей, як спроможність узагальнювати свій навчально-пізнавальний досвід, переносити опрацьовані способи дій

у нові умови, виконувати завдання у нестандартних ситуаціях (Н. Бібік, В. Болотов, О. Вашуленко, Ж. Делор, Д. Іванов, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Філатова, І.Фрумін, А. Хуторської, С. Шишов).

Компетентнісний підхід при навчанні дітей рідної мови націлений не тільки на оволодіння ними

готовою інформацією, він орієнтує на формування вмінь видобувати знання, самостійно здійснювати пошук алгоритму розв'язання складних мовленнєвих, мовних, комунікативних завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти компетентнісного підходу відображено у дослідженнях Т. Байбари, Н. Бібік, В. Завіної, І. Зимньої, В. Краєвського, В. Лозової, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружої.

Важливим завданням навчально-виховної й корекційно-розвивальної роботи з дітьми та підлітками, які мають порушення психо-мовленнєвого розвитку, є формування у них необхідного обсягу знань, умінь, навичок, а також таких особистісних рис, що сприяють кращому пристосуванню вихованців до мінливих соціальних умов. Діти з недоліками психо-мовленнєвої сфери так само, як і їхні здорові однолітки, мають навчитися отримувати й чітко усвідомлювати нову інформацію, раціонально її застосовувати, активно діяти, зважувати на свої помилки, своєчасно виправляти їх, бути комунікабельними, відкритими, налаштованими на взаємодію, взаємодопомогу (В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, С. Конопляста, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Діти з різними формами дизонтогенезу (з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП, затримкою психічного розвитку (ЗПР)) мають значно нижчі показники щодо засвоєння мовних знань, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок, часто страждають на дислексію, дисграфію, дизорфографію. Розвиток у них мовлення та усунення порушень читання та письма мають спиратися на компетентнісний підхід, що націлений на формування в учнів спроможності самостійно переносити набутий під час шкільних занять досвід мовленнєво-мовної діяльності у життєві умови.

**Метою статті** є визначення видів компетентності молодших школярів при опануванні ними рідною мовою та особливості реалізації компетентнісного підходу під час формування навичок читання і письма в учнів з порушеннями писемного мовлення.

**Вклад основного матеріалу.** Як указує О. Савченко [4, с. 13], компетентісна освіта є особистісно-діяльнісною, результативною освітою, яка зміщує акцент на здатності особи до практичних дій у певному контексті.

При реалізації зазначеного підходу необхідно розмежовувати поняття компетенції та компетентності.

Компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, які є характерними і необхідними для ефективно продуктивної діяльності у певній галузі. Компетенція виявляється наперед заданою соціальною нормою, що відображена у державних освітніх стандартах для всіх освітніх закладів (під державним стандартом освіти дітей з психофізичними особливостями розуміється пакет документів, які сукупно відображають зміст і вимоги до їхньої загальноосвітньої підготовки з урахуванням порушень у них фізичної або/та психічної сфери). Компетентність – поінформованість, обізнаність, досвідченість у певній галузі, в якому питанні; вона є результатом оволодіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне

ставлення до предмета діяльності (А. Суригін, 2000, А. Хуторської, 2002).

Отже, компетенцію потрібно розуміти як вимогу до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, певного ставлення до визначеної галузі, до формування якостей особистості, що забезпечують успішність її дій у соціумі, а компетентність – як реально сформовані відповідні знання, вміння, навички, здібності, досвід, цінності й особистісне ставлення, що дозволяють ефективно визначати і вирішувати характерні для певної сфери діяльності проблеми.

Розуміючи під компетентністю внутрішнє психологічне новоутворення, І. Зимня [1, с. 41] виділяє такі його характеристики: 1) готовність до виявлення компетентності (мотиваційний аспект); 2) володіння знаннями щодо змісту компетентності (когнітивний); 3) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий); 4) відношення до змісту компетентності та об'єкту його застосування (ціннісно-смісловий); 5) емоційно-вольова регуляція процесу і результату виявлення компетентності.

У сукупності ключових компетентностей: громадянській, загальнокультурній, соціальній, здоров'язбережувальній, підприємницькій, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, а також низки предметних компетентностей, – виключно важливе місце займають такі категорії як «здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти», «здатність складати та здійснювати плани, особисті проекти», «здатність успішно взаємодіяти з іншими» (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.). Як ключові, так і предметні компетентності, можливо формувати за умови забезпечення активної мовленнєвої діяльності учнів. Що стосується дітей із психофізичними особливостями, то корекція та розвиток у них мовлення є одним із найважливіших напрямів, що характерний для стандартів освіти всіх категорій дітей з обмеженими можливостями.

Отже, мовленнєва компетентність є однією з провідних, базових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку (А. Богуш, М. Васьуленко, О. Васьуленко, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Кононок, К. Крутій, Н. Пахомова, О. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Для розуміння сутності компетентнісного підходу до процесу опанування дитиною рідною мовою треба спиратися на визначення мовної здібності як спроможності індивіда (за умови його достатньої мовленнєвої активності) успішно засвоювати і використовувати мовну знакову систему під час пізнання й спілкування шляхом породження, сприйняття та розуміння висловлювань (Л. Айдарова, А. Богуш, О. Божович, О. Гвоздев, О. М. Леонтєв, О. О. Леонтєв, О. Лурія, Ф. Сохін, С. Цейтлін та ін.).

Як зазначав О.О. Леонтєв, мовна здібність є специфічним психофізіологічним механізмом, що формується у кожного носія мови на основі нейрофізіологічних передумов і під впливом мовленнєвого спілкування, її сутність є забезпечення «засвоєння, вироблення, відтворення й адекватного сприймання мовних знаків членами мовного колективу» [3, с. 54].

Сучасний погляд на проблему співвідношення со-

ціального і біологічного в природі мовної здібності передбачає як певну фізіологічну основу мовлення, так і обов'язкову наявність практичної, соціальної за своїм характером діяльності, що впливає на його формування. Біологічний чинник потребує врахування таких показників, як стать дитини, стан її мозкових структур, особливості їхнього функціонування і послідовність дозрівання в ході онтогенезу, тип функціональної міжпівкулевої асиметрії, індивідуальні особливості характеру та пізнавальної діяльності. Індивідуально-типологічні розбіжності під час засвоєння дітьми різних боків мовленнєвої та мовної системи відмічаються у дослідженнях В. Бельтюкова, О. Гвоздева, С. Жуйкова, В. Макарової, А. Маркової, І. Сікорського, С. Цейтлін та ін. Особливості формування усного та писемного мовлення дітей з ТПМ, ДЦП, ЗПР відображено у працях Е. Данилавічюте, С. Коноплястої, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, В. Орфінської, О. Російської, М. Русецької, Л. Спірової, Є. Собонович, В. Тарасун, Н. Чередищенко, Г. Чиркіної, М. Шеремет. Соціальний чинник включає такий найважливіший компонент, як мовне середовище зі всією сукупністю мовної продукції, яку сприймає дитина. Чим багатше мовне середовище, тим більше у дитини можливостей щодо засвоєння мовних одиниць, правил їхнього конструювання і використання під час спілкування (А. Богуш, Л. Вигоцький, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Д. Слобін, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович).

Отже, мовна здібність включає складну сукупність умінь і навичок, стратегій, схем дій, знань та уявлень про мовні одиниці й мовні правила, її характер визначають як біологічні, так і соціальні фактори. Формування мовної здібності відбувається у тісному зв'язку з процесами аналізу, перероблення й збереження знань про мову, з їхнім узагальненням і організацією у складну та злагожену систему [2, с. 5]. Із мовною здібністю особистості найбільшою мірою корелює її успішність в опануванні різними формами мовленнєвої і комунікативної діяльності.

Як певною мірою самостійні можна розглядати мовленнєву (усно-мовленнєву і писемно-мовленнєву), мовну й комунікативну компетентності. Усно-мовленнєва компетентність пов'язана з оволодінням навичками усного мовлення, для цього дитина повинна засвоїти достатній обсяг мовних засобів (фонологічних, лексичних, граматичних) і правила їхнього застосування у мовленні. Указана компетентність включає вміння адекватно й доцільно користуватися мовою в конкретних ситуаціях, застосовувати для цього як вербальні, так і невербальні засоби. Усно-мовленнєва компетентність має такі основні складові: лексичну, фонологічну, граматичну, діалогологічну компетентності.

Писемно-мовленнєва компетентність формується у тісному зв'язку з цілою низкою інших видів компетентностей, у першу чергу з усно-мовленнєвою, вона включає оволодіння дитиною навичками читання і письма, вміннями роботи з текстом при сприйманні та породженні письмового висловлювання.

Мовна компетентність пов'язана із засвоєнням (спочатку на практичному, а потім на теоретичному рівнях) структури мовних одиниць і законо-

мірностей їхнього функціонування, спроможністю розв'язувати певні лінгвістичні завдання. У дитини молодшого шкільного віку мовна компетентність є системою практичних і початкових теоретичних знань про звукову, лексичну, граматичну будову мови, які дозволяють породжувати й розуміти різні типи мовленнєвих висловлювань [5].

Комунікативна компетентність пов'язана з оволодінням вербальними та невербальними засобами комунікації, нормами їхнього використання у комунікативних ситуаціях (Б. Ананьєв, В. Артьомов, К. Беррі, А. Богуш, Л. Вигоцький, Ю. Галантер, І. Зимня, Дж. Міллер, К. Прібрам, А. Пулфорд, П. Сміт, С. Рубінштейн). У той же час основою формування комунікативної компетентності, як загальної культури спілкування, стає повноцінне оволодіння мовленнєвою та мовною компетентністю.

У сучасних умовах розвитку суспільства, для якого характерні інтенсивні соціальні перетворення, комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових особистості. Вона має включати цілу низку комунікативних стратегій і тактик, що застосовуються індивідом під час різних типів взаємодії з іншими. На цій підставі до комунікативної компетентності треба відносити процесуальні знання про те, яку стратегію поведінки обрати у тій або іншій ситуації, і навички реалізації певного типу поведінки (Б. Шпітсберг, У. Купа, 1984).

За В. Уліщенко [6, с. 443], мовленнєво-комунікативну компетентність можна розуміти як комплекс індивідуально-неповторних особистісних якостей, що оптимізують процес мовлення й комунікативної взаємодії, поєднують знання мови й мовленнєвої культури, вміння формулювати власне висловлювання (усне, письмове) і адекватно сприймати повідомлення інших.

Отже, кожний вид компетентності включає певну систему знань та уявлень про мовні засоби, способи їхнього використання, комплекс умінь і навичок практичної реалізації мовних засобів у різних видах діяльності.

У дітей із різними формами психічного, мовленнєвого дизонтогенезу (при ЗПР, ДЦП, ТПМ) і усно-мовленнєва, і комунікативна діяльність часто мають виражені недоліки (Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Парамонова, О. Слепович, Є. Собонович, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шевченко, А. Ястребова та ін.), що обмежує можливості формування у них відповідних видів компетентності.

Для таких учнів характерні труднощі актуалізації слів, неточне або неправильне використання лексичних засобів. Діти допускають різноманітні помилки під час виконання завдань на словозмінення, словотворення, підбір споріднених слів, не можуть правильно застосовувати ті або інші синтаксичні конструкції. Дітям дуже складно самим щось розповісти, при цьому їхні оповідання неспідовні, не мають логічного завершення. Учні використовують спрощені, однотипові за своєю структурою речення, допускають численні граматичні помилки.

Недоліки усного мовлення та недостатній розвиток низки психічних функцій (гностичних, мнестичних, мисленнєвих) гальмують формування в учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР писемно-мовленнєвої компетентності. У зазначеного контингенту дітей по-

рушення читання та письма часто сполучаються, крім того, і дислексія, і дисграфія нерідко мають змішану форму. Процес читання у них уповільнений, із значною кількістю помилок. Виражені недоліки технічного боку негативно позначаються на розумінні смислу прочитаного. Розуміння тексту нерідко обмежується поверховим сприйняттям і неглибоким проникненням у його зміст, осмислення тексту на лінгвістичному та концептуально-оцінному рівні утруднене. Самостійне створення дітьми письмового тексту викликає у них величезні труднощі. Передача у тексті конкретного змісту із доцільним застосуванням для цього певних мовних засобів потребує усвідомленості та довільності, але ж у дітей із різними формами дизонтогенезу (при ТПМ, ДЦП, ЗПР) ці якості психічної діяльності є цілком недостатніми.

Як показали наші дослідження, виконання письмових завдань, з якими легко справляються діти з нормальним мовленнєвим розвитком, в учнів спеціальних шкіл часто викликає різноманітні утруднення. Виконання завдань відрізняється уповільненим темпом, пов'язане із значними зусиллями з боку дітей. Учні потребують багаторазового повторення інструкцій, пояснень, пред'явлення зразку, надання різних видів педагогічної допомоги. При цьому діти віддають перевагу репродуктивним завданням, часто уникають таких видів роботи, які потребують інтелектуального напруження. Навіть при незначному змінненні навчальної ситуації діти нерідко розгублюються, втрачають інтерес до роботи. В їхніх зошитах відмічається велика кількість помилок.

Характерними недоліками самостійних зв'язних висловлювань учнів 4-х класів з ТПМ, ДЦП, ЗПР виявилися труднощі створення задуму та його послідовної реалізації на письмі, вибору та адекватного застосування мовних засобів. Дітям важко будувати речення, відокремлювати одне речення від іншого під час розбудови тексту. Використання мовних засобів є обмеженим, певною мірою стереотипним. Діти нерідко пропускають ті або інші головні та другорядні члени речення, утруднюються підібрати найточніші за змістом слова. Недостатній рівень сформованості лексико-граматичного ладу мовлення сполучається зі значною кількістю фонемо-графічних, орфографічних помилок.

Зважаючи на вищевказане, корекційно-розвивальне освітнє середовище, в якому перебувають діти з порушеннями психо-мовленнєвого розвитку, має оптимально застосовувати просторові, предметні, організаційні, соціально-психологічні ресурси задля розвитку і корекції в них з усіх боків мовленнєвої системи, інших психічних і моторних функцій.

При реалізації компетентнісного підходу у системі корекційної роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення всі зазначені види компетентності: мовленнєву (усно-мовленнєву і писемно-мовленнєву), мовну, комунікативну, треба формувати у нерозривній єдності.

Так, роботі з формування у дітей писемно-мовленнєвої компетентності повинна передувати відповідна усно-мовленнєва робота. Цілком очевидно, що вибір учнем певних лексичних і граматичних засобів обумовлюється темою висловлювання. Оскільки такий вибір має ймовірнісний характер

(актуалізація лексем певного семантичного ряду, спроможність сполучати певні лексико-граматичні засоби), усно-мовленнєві вправи мають бути спрямовані на уточнення, розширення словника за темою, практичне використання дітьми граматичних форм слів, синтаксичних конструкцій під час розбудови висловлювань. Написанню найскладніших для дітей слів так само має передувати уточнення їхньої звукової та складової структури під час виконання усних вправ. Отже, усне вправління має підвищувати якість опанування дітьми писемним мовленням і сприяти зменшенню кількості помилок на письмі.

Треба підкреслити, що одиницею і усно-мовленнєвого, і писемно-мовленнєвого спілкування виступає висловлювання, яке являє собою текст або частину певного контексту. Під час формування писемно-мовленнєвої діяльності на перший план виходить змістова (інформаційно-смілова) структура процесів текстоутворення і самих текстів як продуктів цих процесів (О. Леонтьєв, 1969). В учнів із ТПМ, ДЦП, ЗПР оволодіння текстовою діяльністю викликає значні труднощі. Тому цілком очевидно, що підготовкою дітей до самостійного складання зв'язного письмового висловлювання має бути цілеспрямована робота з формування у них умінь сприймати та осмислювати тексти під час читацької діяльності, тобто формування в них читацької компетентності.

О. Савченко [4, с. 15–16] розглядає читацьку компетентність молодших школярів як результат взаємодії знань, умінь, навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляється у процесі формування повноцінної навички читання. Читацька компетентність об'єднує чотири характеристики – технічну (сформованість читацької навички), когнітивну (читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність, що охоплює смислове сприймання, мисленнєве оброблення й інтерпретацію прочитаного), комунікативну (особлива форма спілкування автора з читачами через текст) і ціннісну (оцінні судження і ставлення учня до прочитаного).

Посилення уваги педагогів до дидактичного, мовленнєвого матеріалу під час занять з учнями (адаптація текстів, підготовча словникова робота, актуалізація знань, уявлень дітей про навколишній світ до прочитування тексту за певною тематикою) має сприяти формуванню у них читацької компетентності й того індивідуального читацького досвіду, в який включатимуться елементи свого власного розуміння теми, ідеї твору, емоційного стану і поведінки персонажів, способів передачі своїх думок автором тексту. Цілеспрямоване формування читацької компетентності позитивно впливає на формування в учнів умінь самостійно будувати письмові тексти. Крім того, робота зі спеціально підібраними текстами має сприяти організації та здійсненню спостережень дітей за лінгвістичними явищами, а на цій підставі – аналізу та узагальненню ними певних мовних закономірностей.

Успішному усуненню порушень писемного мовлення в учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР має сприяти формування у них комунікативної компетентності. Спираючись на дослідження О. Бодалева, А. Брудного, Дж. Брунера, О. Залевської, І. Зимньої, Д. Зіглера, О. О. Леонтьєва, М. Лісіної, Л. Філа-

тової та ін., комунікативну компетентність дитини треба формувати у відповідності до таких критеріїв: 1) здатності змінювати поведінку і цілі комунікації (включає певний соціальний досвід, самовладання, сприйняття цілей інших учасників спілкування, вміння висловити свої думки та почуття); 2) активної участі у розмові або обміні письмовими повідомленнями з опорою на знання про те, як і про що треба зробити повідомлення, на вміння сприймати інших, а також уявлення про те, як тебе самого сприймають інші учасники спілкування; 3) регулювання спілкування (контроль за розвитком ситуації, спроможність змінити тему тощо); 4) когнітивне розуміння, а також демонстрування розуміння, емоційної реакції на ситуацію; 5) досягнення цілей спілкування; 6) відповідність результатів спілкування очікуванням від нього.

Моделювання ситуацій, під час яких діти стають авторами текстів вітальних листівок, коротких оголошень, записок тощо, пов'язане з вищим рівнем мотивації виконуваних ними письмових комунікативних завдань, відповідно, налаштовує дітей на продуктивну взаємодію з іншими із застосуванням писемного мовлення.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У роботі з дітьми з недоліками психо-мовленнєвого розвитку компетентнісний підхід націлений на формування в них спроможності справлятися із труднощами у різних сферах життєдіяльності на

основі набутих ними програмних знань, умінь, навичок і певного соціального досвіду.

Стійкі труднощі формування або порушення читання, письма часто обумовлюють недостатній розвиток в учнів читацької діяльності й умінь утворювати самостійні зв'язні письмові висловлювання, що різко знижує шкільну успішність, погіршує показники інтелектуального розвитку дітей, може негативно впливати на формування їхніх особистісних рис.

Формування писемно-мовленнєвої компетентності учнів із порушеннями читання та письма має здійснюватися у нерозривній єдності з формуванням у них усно-мовленнєвої, мовної та комунікативної компетентності, що потребує пошуку шляхів ефективної реалізації компетентнісного підходу та оптимізації навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи у спеціальних школах.

### Література

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 39–42.
2. Лалаева Р. И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р. И. Лалаева // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5–11.
3. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев – М.: Наука, 1965. – 245 с.
4. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О. Я. Савченко // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 13–16.
5. Соболевич Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соболевич, В. В. Тищенко – К.: Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
6. Уліщенко В. Класифікація моніторингових завдань у методиці інтерсуб'єктного навчання української літератури / В. Уліщенко // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 441–444.

## ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

### ПОЛОЖЕННЯ

#### про проведення обласних математичних змагань імені М.В Остроградського

##### I. Загальні положення

1.1. Обласні математичні змагання імені М.В Остроградського (далі – Змагання) проводяться Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського спільно з Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г.Короленка.

1.2. Змагання проводяться з метою виявлення творчо обдарованої молоді, розвитку її потенціалу, виховання у молодого покоління поваги до математики і традицій свого народу.

1.3. Завданням Змагань є підтримка обдарованих дітей, залучення інтелектуально та творчо обдарованої учнівської молоді до науково-дослідницької та експериментальної роботи, формування активної громадянської позиції, виховання самостійності, наполегливості, вміння формувати і відстоювати власну думку.

1.4. У ході проведення Змагань оброблення персональних даних здійснюється з урахуванням вимог Закону України «Про захист персональних даних».

##### II. Учасники Змагань та умови їх проведення

2.1. До участі у Змаганнях запрошуються учні 8–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, вихованці професійно-технічних, вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації (далі – учасники).

2.2. Змагання проводяться у двох вікових групах:

- молодша група – учні 8–9 класів;
- старша група – учні 10–11 класів.

2.3. Змагання проводяться щорічно за двома етапами: перший (районний/міський) – у вересні, другий (обласний) – у жовтні.

Положення про проведення першого етапу Змагань розробляються та затверджуються відділами (управліннями) освіти райдержадміністрацій (міськвиконкомів) відповідно до цього Положення.

2.4. Переможці першого етапу Змагань беруть участь у другому етапі.

2.5. Змагання складається з двох турів:

I тур – підготовка конкурсної роботи, яка надається оргкомітетові у день проведення Змагань під час реєстрації. Роботи повинні бути написані державною мовою, з урахуванням сучасних вимог українського правопису. Обсяг конкурсної роботи визначається кількістю авторських аркушів (авторський аркуш-одиниця літературного твору дорівнює 40 тисячам друкованих знаків – літер, розділових знаків, цифр та пропусків між словами – 24 сторінкам комп'ютерного тексту. На титульному листі роботи зазначається: управління (відділ) освіти райдержадміністрації (міськвиконкому); найменування навчального закладу; ініціали, прізвище автора; назва роботи; населений пункт, рік. Конкурсні роботи учасників Змагань повинні відповідати математичній тематиці (математика, прикладна математика, математичне моделювання).

II тур – виконання практичних завдань (доведення теореми зі шкільного курсу геометрії або алгебри; розв'язування задач із