

УДК 376:37.09

Крістіна Тороп,

доктор педагогічних наук, директор

torop.kristina@gmail.com

ID ORCID 0000-0002-2330-1960

Researcher ID: ABD-2907-2020

Kristina Torop,

Doctor of Pedagogical Sciences,

head of a special school

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс»

Дніпропетровської обласної ради»

49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution

of the Dnipropetrovsk Regional Council

«Special School «CHANCE»

49074, Dnipro, Batumska St., 2a

**ДО ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ
МОДЕЛІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**TO THE PROBLEM OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL
MODEL OF KEY COMPETENCIES OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

Анотація. У статті обґрунтовано результати теоретичного дослідження ключових компетентностей. Представлено структурно-функціональну модель, в якій ключові компетентності розглядаються як система, яка складається з когнітивної, мотиваційної та соціальної складових, що в свою чергу передбачають взаємозв'язок з предметними компетентностями, наскрізними вміннями та компетентнісними характеристиками учнів.

Обґрунтовано, що розроблена структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має багатовекторність у підходах до визначення механізму дії формування ключових компетентностей, що взаємопов'язано з навчанням цих дітей та викладанням в контексті компетентнісного підходу. В дослідженні ключові компетентності визначені як найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які ґрунтуються на продуктивності і проявляються в діях учня у певному контексті, та вміщують навички, знання, установки і цінності, які необхідні для розв'язання широкого кола проблем особистого й суспільного життя. В дослідженні використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів, методи системного аналізу й моделювання, педагогічний експеримент. Перспективи подальших досліджень полягають у реалізації структурно-функціональної моделі ключових компетентностей в заходах, що забезпечують ефективність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: *освіта; компетентнісний підхід; школярі; порушення інтелекту; предметні компетентності.*

Abstract. The article substantiates the results of a theoretical study of key competencies. The structural-functional model is presented, in which key competencies are considered as a system consisting of cognitive, motivational and social components, which in turn involve the relationship with subject competencies, cross-cutting skills and competence characteristics of students. It is substantiated that the developed structural and functional model of key competencies of students with intellectual disabilities has a multidirectional approach to determining the mechanism of action of the formation of key competencies, which is interconnected with the education of these children and teaching in the context of a competency-based approach. The study defines key competencies as the most universal in nature and degree of applicability,

performance-based competencies that are manifested in the actions of a student in a particular context, and contain the skills, knowledge, attitudes and values necessary to solve a wide range of problems of personal and social life. The following methods were used in the study: analysis of theoretical sources, generalization and systematization of the results, methods of system analysis and modeling, pedagogical experiment. Prospects for further research are the implementation of a structural and functional model of key competencies in activities that ensure the effectiveness of the educational process of students with intellectual disabilities.

***Key words:** education; competency-based approach; schoolchildren; intellectual disability; subject competencies.*

Актуальність дослідження. Компетентнісний підхід є проблемою постійного дискурсу науковців і педагогів. Цей підхід визначено як ключовий методологічний інструмент для досягнення цілей Болонського процесу, в якому основний концептуальний орієнтир формування освітнього змісту базується на стандартах освітньо-зорієнтованого навчання, готовності продовжувати вчитися протягом усього життя та саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Новостворені нормативи «Нової української школи», які запроваджуються в практику навчання дітей з особливими потребами, націлені на досягнення не лише предметних компетентностей, як це було раніше, а й ключових.

Провідна ідея ключових компетентностей пов'язана з їх інтегративною природою, яка об'єднує знаннєву, практичну та інтелектуальну складову освіти. Важлива їх особливість полягає в тому, що всі вони забезпечують продуктивність різноманітних

видів діяльності, які базуються на розумових процесах та досвіді. Компетентності покладено в основу розроблення сучасних навчальних програм і визначено рушійною силою освітніх змін, удосконалення програм, оцінювання знань, що обумовлює рівень і якість середньої освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання щодо запровадження компетентнісного підходу в українську освіту порушено в працях Н. Бібік, 2013; В. Кременя, 2005; В. Лугового, 2014; О. Овчарук, 2004; О. Пометун, 2004; О. Савченко, 2015 та ін. Теорія компетентнісного підходу в освіті представлена в працях як зарубіжних вчених (J. Bowden, 2004, В. John, 2005, J. W. Pellegrino, 2012), так і вітчизняних (І. Бех, 2009, Н. Бібік, 2013; І. Єрмаков, 2005; О. Локшина, 2007; О. Овчарук, 2004; Л. Паращенко, 2004; О. Пометун, 2005; О. Савченко, 2014). Дослідження сучасних тенденцій розвитку змісту компетентнісної освіти зустрічаємо у працях С. Makeev (2023), О. Язловецької (2022), А. Obaya-Valdivia (2022), L. Holubnycha, T. Shchokina, N Soroka & T. Besarab 9 (2022).

Мета статті – обґрунтувати розроблену структурно-функціональну модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів, методи системного аналізу й моделювання, педагогічний експеримент.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел дав змогу інтерпретувати ключові компетентні як найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які ґрунтуються на продуктивності, проявляються в діях учня в певному контексті та вміщують навички, знання, установки і цінності, які необхідні для розв'язання широкого кола проблем особистого й суспільного життя.

Опанування ключових компетентностей, на думку науковців, педагогів і реформаторів, надає можливості для успішного функціонування у суспільстві. З одного боку, є звичні академічні знання, а з іншого боку, – більш широкі когнітивні, соціальні та мотиваційні здібності (І. Бех, 2009, Н. Бібік, 2013; І. Єрмаков, 2005; О. Локшина, 2007; О. Овчарук, 2004; Л. Паращенко, 2004; О. Пометун, 2005; О. Савченко, 2014; J. Bowden, 2004, В. John, 2005, J. W. Pellegrino, 2012).

Як стверджують Н. Бібік (2013), В. Кремень (2005), О. Пометун (2004), ключові компетентності містять в своїй основі знання, навички, відносини та цінності. Вони тісно взаємопов'язані та впливають одна на одну. Ключові компетентності демонструються в продуктивності – вони вимагають дій. Ключові компетентності складні і змінюються – вони будуть виглядати по-різному в різних контекстах.

На думку І. Єрмакова (2005), компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах

конкретної діяльності. Отже, ми інтерпретуємо ключові компетентності як такі, які не зводяться ні до знань, ні до умінь, а є певного типу системою, яка пов'язує знання та діяльність особистості. Це загальні вміння, які потрібні кожній особистості впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, в діяльнісному чи в соціальному аспектах її життя, ці компетентності виявляються і використовуються у різній мірі. Однак ефективно їх формування й розвиток відбуваються у роки шкільного навчання.

У нашому дослідженні ключові компетентності розглядаються у взаємозв'язку когнітивних, мотиваційних і соціальних, набуття яких дитиною перетворює її в суб'єкта навчання: виявляються бажання вчитися, формується навчальна мотивація та пізнавальні інтереси, уміння керувати своєю поведінкою і своєю діяльністю, розвиваються когнітивні та мовленнєві здатності, набуваються знання і навички, необхідні у шкільному житті.

З'ясовано, що вагоме значення у навчанні школярів з порушеннями інтелекту відіграє мотиваційна та соціальна (вміння налагоджувати контакти) компетентності.

Зокрема, соціалізація у шкільному середовищі. У школі дитина вступає у взаємини вчитель-учень, у яких вона має вміти приймати від учителя навчальну задачу й вирішувати її, слухати й чути звернення вчителя, виконувати прохання і завдання, звертатися до вчителя за допомогою. Разом із цим важливе спілкування й з однолітками у школі, тому що у більшості

випадків статус учня залежить від того, як його сприймають та успіхів у навчанні. Відтак спілкування з однолітками та дорослими у школі має створювати такий мікроклімат, за якого в дитини з'явилося б бажання вчитися. Водночас перехід із мікросоціального середовища (родина) у макросоціальне – школу – передбачає усвідомлення і прийняття тих правил і законів спілкування, яких дитина буде дотримуватися у мікро- чи макросоціумі.

З огляду на це, у дослідженні ключові компетентності розглядаються як система, яка складається з когнітивної, мотиваційної та соціальної компетентностей, що в свою чергу передбачають розгляд предметних компетентностей, наскрізних вмінь, пов'язаних з ними, та компетентнісної характеристики учня.

Розроблена структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає багатовекторність у підходах до визначення механізму дії формування ключових компетентностей, що взаємопов'язано з навчанням цих дітей та викладанням в контексті компетентнісного підходу (рис. 1).

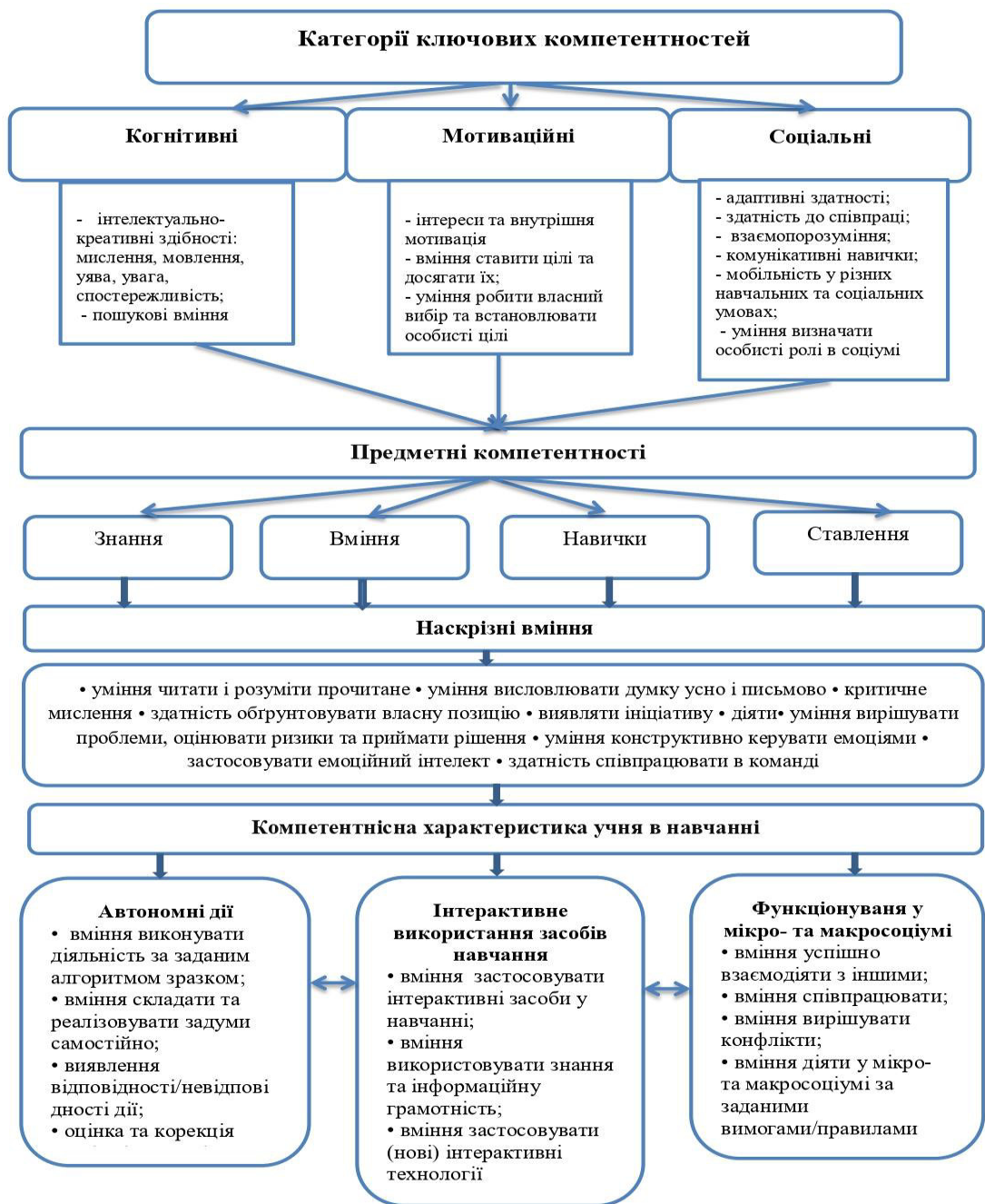


Рис. 1. Структурно-функціональна модель ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

У цій моделі когнітивна компетентність розглядається як категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями дитини. Когнітивна

компетентність ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та характеризує обізнаність і пізнання дійсності, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на праксеологічних засадах навчальної діяльності й практичне мислення дитини та способи застосування цих знань. До когнітивних компетентностей ми відносимо – здатності міркувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, набування індивідуального досвіду використання отриманих знань у життєдіяльності та навчальну рефлексію.

Мотиваційну компетентність ми вбачаємо як інтегральну характеристику здібностей особистості пізнавати власну мотивацію і керувати її розвитком. Механізм мотиваційної компетентності пов'язаний з внутрішньою мотивацією, інтересами, навичками адаптуватися і бути мобільним, з внутрішньою мотивацією особистості та вміннями робити власний вибір і його обґрунтовувати, мотивацією досягнення.

У контексті нашого дослідження мотиваційна компетентність передбачає формування в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, вміти її застосовувати в аналогічних та нових ситуаціях в навчанні. Разом з цим формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання. Специфічна складова мотиваційної компетентності містить мотивацію досягнення при вивченні конкретних предметів.

Під соціальною компетентністю ми розуміємо наявність упевненої поведінки, при якій різні навички стосунків у мікро- і макросоціумі є автоматизованими й дають змогу мобільно змінювати свою поведінку залежно від ситуації. В основі механізму цієї компетентності містяться: адаптивні здатності; вміння приймати рішення щодо власної поведінки, на основі оцінки відповідності вимогам (правилам); опанування негативних емоцій та власної невпевненості; здатність до співпраці і взаєморозуміння; комунікативні навички; вміння застосовувати адекватні вимоги (правила) поведінки у певних обставинах у мікро- та макросоціумі (мобільність у різних навчальних та соціальних умовах).

Отже, на нашу думку, ключові компетентності (когнітивні, мотиваційні, соціальні) належать до сфери відносин між знаннями і дією в реальній практиці.

Обґрунтовано, що будь-яка компетентність, когнітивна, мотиваційна чи соціальна, є цільовим і результативним компонентом навчання, і відповідно до діяльнісної форми представлення виражається через предметні компетентності (знання, вміння, навички і ставлення), з урахуванням сформованості наскрізних вмінь та оцінки її реалізації.

Міра набуття компетентності виражається через рівень сформованості відповідних вмінь, оскільки вони доступні для спостереження і оцінювання. Відповідні компетентнісні вміння взаємопов'язані з предметними вміннями, але не тотожні з ними, а

є певним видом досвіду, який набувається особистістю в тій чи іншій діяльності.

Результатом компетентності може бути продукт у об'єктивній (компетентнісна характеристика особистості) і суб'єктивній (саморозвиток) формах.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають в реалізації структурно-функціональної моделі ключових компетентностей в заходах, що забезпечують ефективність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік, Н. (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, (8-9), 26–30.
2. Кремень, В. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти*. Грамота.
3. Овчарук, О. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи*. К.І.С.
4. Пометун, О. (2004). Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник*, (22).
5. Савченко, О. (2015). Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Зб. наук. пр.*, (33), 161–167.
6. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

7. John, B. (2005). *Competency based education and training*. Taylor & Francis Group.
8. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, (2 (63)), 26–31.
9. Єрмаков, І. (2005). *Життєва компетентність особистості : Від теорії до практики : Наук.-метод. зб.* Центрiон.
10. Локшина, О. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*, (1), 16–21.
11. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи*. (2004). К.І.С.
12. Пометун, О. (2005). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*, (3/4), 51–52.
13. Савченко, О. (2014). *Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра*. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf>
14. Макеєв, С. (2023). Досвід реалізації компетентнісного підходу в українській системі освіти. *Перспективи та інновації науки*, (1(19)). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-232-243](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-232-243)
15. Iazlovetska, O. (2022). Competence approach as a basis for reforming the educational process. *Academic Notes Series Pedagogical Science*, 1(206), 247–253. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253>
16. Obaya-Valdivia, A. E., Osorio, C. M., & Rodríguez, Y. M. V. (2022). Competency-Based learning. teaching gases. *Creative Education*, 13(02), 609–616. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.132037>
17. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of competency-based approach to education. *Educational Challenges*, 27(2), 54–65. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>

REFERENCES

1. Bibik, N. (2013). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v shkilnii osviti [Advantages and risks of introducing the competence approach in school education]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, (8-9), 26–30. [in Ukrainian].
2. Kremen, V. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty* [Education and science in Ukraine – innovative aspects]. Hramota. [in Ukrainian].
3. Ovcharuk, O. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : Svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competency approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives]. K.I.S. [in Ukrainian].
4. Pometun, O. (2004). *Zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu – perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity* [The introduction of the competence approach is a promising direction for the development of modern education]. *Visnyk*, (22). [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. (2015). *Kompetentnisnyi pidkhid yak resurs innovatsiinoho rozvytku shkilnoi osvity* [Competence approach as a resource of innovative development of school education]. *Naukovi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: Zb. nauk. pr.*, (33), 161–167. [in Ukrainian].
6. Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf [in English].
7. John, B. (2005). *Competency based education and training*. Taylor & Francis Group [in English].
8. Bekh, I.D. (2009). *Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhotu v pedahohitsi* [Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykholohiia*, (2 (63)), 26–31. [in Ukrainian].

9. Iermakov, I. (2005). Zhyttieva kompetentnist osobystosti : Vid teorii do praktyky [Life competence of the individual: From theory to practice]: Nauk.-metod. zb.Tsentrion. [in Ukrainian].
10. Lokshyna, O. (2007). Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu v osviti Yevropeiskoho Soiuzu [Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу]. Shliakh osvity, (1), 16–21. [in Ukrainian].
11. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: Svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competency approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives]. (2004). K.I.S. [in Ukrainian].
12. Pometun, O. (2005). Dyskusiiia ukraïnskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnistnogo pidkhodu v ukraïnskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers on the issues of introduction of competence approach in Ukrainian education]. Osnovna shkola, (3/4), 51–52. [in Ukrainian].
13. Savchenko, O. (2014). Uminnia vchytysia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara [The ability to learn is a key competence of a junior high school student]. Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf> [in English].
14. Makieiev, S. (2023). Dosvid realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v ukraïnskii systemi osvity [Experience of implementation of the competence approach in the Ukrainian education system]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, (1(19)). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-232-243](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-232-243) [in Ukrainian].
15. Iazlovetska, O. (2022). Competence approach as a basis for reforming the educational process. Academic Notes Series Pedagogical Science, 1(206), 247–253. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-247-253> [in Ukrainian].
16. Obaya-Valdivia, A. E., Osorio, C. M., & Rodríguez, Y. M. V. (2022). Competency-Based learning. teaching gases. Creative Education, 13(02), 609–616. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.132037> [in English].
17. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of competency-based approach to education. Educational

Challenges, 27(2), 54–65. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>
[in English].

ПЕРСОНАЛІЇ

Лідія Рапіна,

науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

lida_rapina@ukr.net

Lidiia Rapina,

researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine 9, M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

ПЕРШИЙ ПРЕЗИДЕНТ НАПН УКРАЇНИ І ВИДАТНИЙ ВЧЕНИЙ-СУРДОПЕДАГОГ МИКОЛА ЯРМАЧЕНКО

До 95-річчя від дня народження

Постать академіка Миколи Дмитровича Ярмаченка (1928-2010), доктора педагогічних наук, професора, колишнього багаторічного директора Інституту педагогіки (1974-1992), відомого вченого й вихователя плеяди українських науковців-педагогів, належить до списку вагомих діячів, які уособлюють інтелектуальні і духовні досягнення української нації. Відомий український дефектолог, педагог і дослідник, учений з високою науковою ерудицією, пройшов шлях від допитливого сільського хлопчика з Полісся до