

Оксана Мякушко*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
orcid.org/ 0000-0002-7675-7523***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПЕРЕДУМОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

В статті представлено спробу вирішення методологічних і методичних проблем формування навчально-пізнавальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами в напрямку створення теорії навчально-пізнавальної компетентності учнів, яка є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань, зокрема, виявлення умов ефективного формування окремих компетентностей у навчанні, розробки відповідних технологій та методик. На підставі аналізу та узагальнення запропонованих у науковій літературі визначень навчально-пізнавальних компетентностей та різних комбінацій їх компонентів виділено сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності. З метою подолання труднощів їх інтеграції в рамках єдиної концептуальної моделі, синтезовано цілісну модель структурної організації пізнавальної діяльності людини, базуючись на результатах досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці. На її основі розроблено і запропоновано модель структури навчально-пізнавальних компетентностей.

Ключові слова: компетентнісний підхід, навчально-пізнавальні компетентності (далі НПК), модель структурної організації пізнавальної діяльності людини, модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, діти з особливими потребами.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток природничих наук упродовж минулого століття поглибив процеси диференціації знання, що спричинило труднощі його осмислення науковцями. Труднощі узагальнення і осмислення накопиченого наукового і культурного досвіду вплинули на сучасну епоху (постмодернізм) суспільного життя й культури, знайшовши відображення у стані хаосу концепцій, підходів і типів рефлексій.

Вирішальна роль в подоланні сучасної епістемологічної кризи через взяття відповідальності за своє «самоспасіння» належить особистості. Відповідно, в сучасній освіті провідною є концепція саме особистісноорієнтованої освіти (І.Д.Бех, Ю.К.Корсак, С.І.Подмазін). І оскільки у стрімко змінюваному світі виникає потреба в особистості, здатної до успішної діяльності в різних сферах завдяки вмінню співпрацювати з іншими людьми та вчитися впродовж всього життя, важливим компонентом особистісно-орієнтованої парадигми освіти визнається формування в учнів ключових компетенцій (А.Хуторський). Тому через всі навчальні предмети наскрізною лінією проходить компетентнісний зміст освіти, який характеризується зміщенням акценту з накопичення суми знань до опанування учнями способами діяльності (І.В.Бургун, В.В.Лазарчук). Однією з ключових компетентностей в нормативних документах визнається компетентність «уміння вчитися» (В.Д.Шарко).

Переорієнтації змісту освіти у напрямі формування навчальної діяльності, підвищення ролі вміння учнів добувати й переробляти інформацію сприяли досягнення когнітивної психології та когнітивної психофізіології в експериментальному вивченні закономірностей набування, перетворення, зберігання знань та їх впливу на увагу й поведінку людини (А.Н.Лебедев, Р.Л.Солсо та ін.), які активно асимілюються педагогікою. Про це свідчить активний розвиток когнітивної парадигми освіти та підвищення інтересу до когнітивного підходу під час розробки різних навчальних методик. Тенденції розвитку сучасної спеціальної педагогіки та психології також характеризуються наданням пріоритетної ролі формуванню в учнів з особливими освітніми потребами прийомів навчальної діяльності та їх усвідомленості, що зумовлює актуальність врахування когнітивного підходу.

Основна проблема когнітивної методики, за Н.Д.Кучугуровою, полягає у створенні системи дій з оволодіння методів наукового пізнання в цілісній педагогічній діяльності. Тобто, важливо знати не лише «Що вивчати?», але й знайти відповідь на питання «Як вивчати?», що і знайшло відображення у понятті компетентності. Втім, створенню подібної системи дій в навчальному процесі дітей зі спеціальними освітніми потребами досі не приділяється достатньої уваги. Все це обумовлює актуальність розроблення навчально-методичного забезпечення як формування й розвитку в учнів, зокрема, з особливими потребами, навчально-пізнавальної компетентності в цілому і при вивченні окремих предметів, так і теоретичної й практичної підготовки вчителів з цього питання (щоб зробити можливим перехід від компетентного вчителя до компетентного учня).

Аналіз наукових досліджень. Пізнавальна компетентність є відносно новою проблемою для наукових досліджень і предметом інтересу різноманітних галузей. Найбільш розробленими її аспектами є педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний. Однак, як зауважує О.Е.Лебедев [цит. за 4], через те, що філософсько-рефлексивне поле компетентності особистості формується і розвивається за рахунок дослідження її окремих різновидів (комунікативної компетентності, професійної, інформаційної, соціальної тощо), які розглядаються переважно відокремлено, нагальною залишається вирішення проблеми концептуалізації пізнавальної компетентності особистості як цілісного феномена у його соціальних репрезентаціях.

Це відображається й в розмаїтті трактовок поняття навчально-пізнавальної компетентності в науковій літературі, яке розуміється як: ключова компетентність (О.Хуторський, В.Шарко), одна зі складових освітньої компетентності (Т.Осенчукова), сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності (М.Галатюк, В.Лазарчук, В.Тищук), володіння комплексною процедурою (С.Воровщиков), інтегрована якість особистості (І.Петрова). Відповідно, певні розбіжності спостерігаються також у виділенні різними авторами компонентів НПК. Передусім, розглядаючи НПК в якості однієї з ключових компетентностей, в ній виділяють інваріативний компонент (загальнонавчальні вміння як головний компонент НПК) та варіативний компонент (спеціальні навчально-пізнавальні вміння, обумовлені специфікою окремої навчальної дисципліни).

В останні роки з'являються спроби створити цілісну методологічну, теоретичну, понятійно-термінологічну та методичну бази компетентнісного підходу (І.В.Бургун [1], М.Ю.Галатюк [3], В.Шарко [5]). Разом з тим, існуючі моделі зводяться до виділення у контексті діяльнісного підходу чотирьох - п'яти важливих складових компонентів навчально-пізнавальної компетентності, не надаючи базової основи для їх інтеграції в єдиній моделі.

Інтеграція накопичених знань та створення теорії навчально-пізнавальної компетентності учнів є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань, зокрема, виявлення умов ефективного формування окремих компетентностей у навчанні, розробки відповідних технологій та методик для різних вікових ступенів навчання, різних навчальних предметів і освітніх галузей, а також різних категорій дітей.

Мета статті. Необхідність інтеграції накопичених знань з проблеми навчально-пізнавальної компетентності в рамках єдиної концептуальної системи обумовила мету статті:

узагальнити запропоновані в науковій літературі компоненти НПК, необхідні для здійснення пізнавальної діяльності, та створити цілісну модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, орієнтуючись (в якості інтегративної бази) на структурну організацію пізнавальної діяльності людини.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

Аналіз та узагальнення запропонованих різними дослідниками визначень НПК та різних комбінацій їх компонентів дозволило нам виділити **сім компонентів, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності**.

Встановлено, що не зважаючи на розбіжності у називанні авторами компонентів загальнонавчальних вмінь, вони (Ю.Бабанський, І.В.Бургун, С.Воровщиков, М.Ю.Галатюк, В.Тищук, А.Усова, В.Шарко) виділяють схожі три групи вмінь в їх структурі:

- *Організаційний компонент* (або, по-іншому, рефлексивно-організаційний, навчально-організаційні чи навчально-управлінські вміння) – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю (формулювати цілі й задачу, планувати необхідні для її виконання дії, здійснювати самоконтроль, аналізувати та самооцінку власних дій, наслідків та результатів діяльності);

- *Інформаційний компонент* (або інформаційно-когнітивний, навчально-інформаційні або пізнавальні вміння) – вміння працювати з різними джерелами інформації (письмові та усні тексти, реальні об'єкти) та видами інформації з різними формами її представлення (текстова, числова, графічна або зображувальна, звукова і відео), наявність організованих певним чином знань предметного змісту (факти, явища, закони, поняття, основи теорій) та знань методологічного характеру (методів емпіричного і теоретичного рівнів пізнання, способів і прийомів наукового пізнання);

- *Операційний компонент* (або операційно-діяльнісний, навчально-логічні або навчально-інтелектуальні вміння) – вміння опрацювати інформацію (тобто, здійснювати мисленнєві операції: структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо).

Окрім наведених вище загальнонавчальних вмінь, інші автори вважають за потрібне виділити також такі компоненти НПК, як:

- *комунікативний компонент* – здатність учня до спілкування у процесі навчально-пізнавальної діяльності з учителем, однокласниками та іншими людьми (людина як джерело інформації) з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань (В.Шарко);

- *мотиваційно-ціннісний компонент* (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності (І.В.Бургун, М.Ю.Галатюк, Дж.Равен);

- *продуктивний компонент* (компетентнісний досвід, навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми (І.В.Бургун, М.Ю.Галатюк, Дж.Равен);

- *вольовий компонент* – якості особистості, необхідні для здійснення активної пізнавальної діяльності (активність в постановці та пошуку розв'язання пізнавальних задач), виконання навчально-пізнавальної діяльності як праці, що вимагає великої напруги, виховання сили волі та уміння долати труднощі (В.В.Лазарчук, Т.Осенчукова, І.Петрова, Дж.Равен).

Втім інтеграція цих семи компонентів НПК, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності, в рамках єдиної концептуальної моделі пов'язана із труднощами, обумовленими невирішеністю **проблеми розробки цілісної моделі структурної організації пізнавальної діяльності людини**. Так, за свідченням В.П.Зінченко і А.І.Назарова, на сьогодні у психології тріада пізнання (надбання знань – їх структурування – оперування ними) досліджена лише частково. Накопичена значна кількість даних про структуру пізнавальної діяльності стосовно окремих компонентів процесу пізнання

(сенсорних, перцептивних, мисленневих і мнемічних (О.М.Матюшкін, О.К.Тихомиров, М.С.Шехтер та ін.), однак цілісної його моделі не розроблено. Це обумовило необхідність спроби синтезувати таку модель, для чого нами здійснено аналіз і узагальнення результатів досліджень пізнавальної діяльності в психології, гносеології, нейрофізіології, психолінгвістиці.

Однією з можливих причин труднощів узагальнення і осмислення накопиченого наукового досвіду щодо пізнавальної діяльності людини є органічний й нерозривний зв'язок різних стадій мисленневого процесу, що утруднює їхній розгляд як окремих елементів множини (А.В.Брушлинський, Б.М.Величковський).

Наявні в науковій літературі дані свідчать, що існують два підходи до створення моделі структури пізнавальної діяльності у психології. Один із них полягає у *визначенні моделі загальної структури інтелекту* на підставі виділення й характеристики когнітивних елементів як факторів інтелектуальних здібностей (Г.Ю.Айзенк, Е.Боно, В.М.Дружинін, Р.Д.Стернберг, М.О. Холодна, R.B.Cattell., J.P.Guilford та ін.). Однак вирішення цієї проблеми ускладнюється фактом багатогранності інтелекту, оскільки надмірне подрібнення інтелекту на чисельні складові (Дж.Гілфорд виділяє до 150 базових факторів) заважає розумінню його цілісності (Р.Л.Солсо).

Іншим підходом до розуміння пізнавальної діяльності є *якісний розгляд здібностей як загальних умов успішного виконання різноманітних форм діяльності* (Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Тарасун, Б.М.Тєплов). Однак якісне розуміння здібностей як індивідуально-психологічних особливостей є дуже широким, що обумовлює проблематичність визначення індивідуальних відмінностей в структурі загальних і спеціальних здібностей, що також пов'язано зі складною системною будовою вищих психічних функцій людини та складною структурою особистості, уявлення про які закладені в цілому ряді досліджень (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, В.Д.Небиліцин, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Відповідно, здібності розглядають як взаємодію двох компонентів, виділяючи їх в різних аспектах – біологічної та соціальної природи здібностей (Б.Г.Ананьєв, В.С.Мерлін); індивідуально-типологічних та вікових особливостей, що зумовлюють продуктивність пізнавальних процесів (Е.О.Голубєва, Н.С.Лейтес); мотиваційної та інструментальної компоненти в процесі розвитку здібностей (Е.О.Голубєва); загальної та особистісної сторони розвитку здібностей (Е.О.Голубєва, Б.М.Тєплов). В аспекті розвитку здібності в психології пов'язують також із задатками (анатоמו-фізіологічними й функціональними особливостями людини, тобто механізмами регуляції мозку, діяльністю аналізаторних зон мозку, властивостями нервової системи) (В.М.Мясіщєв, В.Д.Небиліцин, Б.М.Тєплов та ін.), схильностями й мотиваційними якостями людини (Е.О.Голубєва, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, В.М.Мясіщєв).

Подальші дослідження природних передумов здібностей показали їх складну природу та необхідність досліджувати їх на різних рівнях – психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному. Виходячи з культурно-історичної теорії (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв) та діяльнісного підходу О.М.Леонтьєва, мислення є соціально обумовленим. Це обумовлює те, що особистість належить до різних ієрархічних рівнів організації високоорганізованої матерії (в великій системі людина – суспільство): з одного боку, особистість виступає як індивід (тобто, суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності), а з іншого – являє собою системну якість індивіда (що формується в спільній діяльності й спілкуванні). Виникнення останньої обумовлено тим, що індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює світ і за допомогою цієї зміни перетворює й себе (О.М.Леонтьєв).

В більш сучасних моделях структури здібностей зроблена спроба реалізувати закладене у їх визначенні поєднання характеристик людини як індивіду, суб'єкту діяльності та особистості. Зауважимо, що в рамках культурно-історичної теорії та

діяльнісного підходу було здійснено ряд спроб представити структуру особистості (А.Г.Ковальов, В.С.Мерлін, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, А.І.Щербаков). Однак в якості найбільш обґрунтованого і розгорнутого зразка реалізації ідей структурного підходу до розуміння особистості людини визнається запропонована К.К.Платоновим динамічна функціональна структура особистості, яка розглядає її як динамічну систему (тобто систему, що розвивається в часі й змінює склад елементів, які в неї входять, та зв'язки між ними при збереженні її функції).

Аналіз сучасних моделей структури здібностей (В.В.Тарасун, V.Dočkal) дозволив зробити висновок, що вони більш повною мірою охоплюють функціональну структуру особистості і психіки. Так, В.В.Тарасун, виходячи із запропонованої Е.О.Голубевою структури індивідуальності, виділяє три підструктури здібностей, які мають відношення до трьох з чотирьох виділених К.К.Платоновим структурних компонентів особистості: функціональні механізми здібностей (загальні властивості нервової системи та функціональні властивості мозкових аналізаторів) відповідають біологічно обумовленій підструктурі особистості; операційні механізми (пізнавальні процеси, що входять до структури загальних розумових здібностей) – підструктурі форм відображення (психологічній); мотиваційні механізми (характеристики людини як індивіда та особистості) – підструктурі спрямованості. V.Dočkal також виділяє ці механізми в структурі обдарованості (характеристик особи, що регулюють її активність), однак дещо по-іншому.

Крім цього, за такого підходу враховані всі компоненти функціональної структури психіки, що виділені в нейропсихології. Так, співставлення структури здібностей з моделлю трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А.М.Волкова, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцевої [2], яка розвиває уявлення О.Р.Лурія про три функціональних блоки мозку показало, що функціональні механізми здібностей мають відношення до двох компонентів психіки: властивості нервової системи (які, згідно Б.М.Теплову та В.Д.Небиліцину, визначають якості уваги) – до ресурсного компоненту (I блок мозку), функціональні властивості мозкових аналізаторів (беручи участь у переробці інформації) – до когнітивного компонента (II блок мозку). Операційні механізми здібностей мають відношення до когнітивної складової когнітивного компонента психіки; мотиваційні механізми – до інтенційної складової регулятивного компонента (III блок мозку).

Таким чином, в сучасних моделях структури загальних здібностей пізнавальна діяльність розглядається (в рамках діяльнісного підходу) як функціональна система, що будується з психологічних елементів і охоплює всі структури психіки. Співставлення моделі будови функціональної структури психіки А.М.Волкова, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцевої, структури здібностей В.Тарасун, гносеологічної моделі пізнавальної діяльності П.В.Алексєєва і О.В.Паніна дало можливість визначити психологічний зміст компонентів психіки відповідно складовим пізнавальної діяльності (див. табл. 1).

У більш поширеному розумінні в гносеології, психології та когнітивній психології пізнавальну діяльність, пов'язуючи зі сприйманням і упорядкуванням потоку інформації у більш-менш чіткій системі (П.В.Алексєєв, Д.І.Дубровський, Р.Л. Солсо та ін.), обмежують рамками функціонування когнітивного компонента психіки. Загальні здібності більшість науковців також пов'язують з успішністю пізнавальної діяльності з обробки інформації, що забезпечується властивостями інтелекту, які характеризуються в літературі по-різному: 1) як особливості розумової діяльності, або операційні механізми здібностей (загальні розумові здібності, які розуміються як окремі пізнавальні процеси – відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять) (Г.С.Костюк, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Тарасун, В.Е.Чудновський); 2) як особливості (в когнітивній психології) гіпотетичних ментальних структур (В.М.Дружинін, Р.Д. Стернберг та ін.).

Таблиця 1.

**Психологічний зміст компонентів функціональної структури психіки
відповідно складовим пізнавальної діяльності**

Складові пізнавальної діяльності		Трьохкомпонентна і трьохрівнева будова функціональної структури психіки		
Функціональна активність ЦНС		Ресурсний компонент (I блок мозку – регуляція тону)		
Пізнавальні процеси		Когнітивний компонент (II блок мозку – прийом, переробка і зберігання інформації)		
<i>Рівні пізнання в гносеології</i>	<i>Пізнавальні здібності</i>	<i>Рівні компоненту</i>	<i>Когнітивна складова</i>	<i>Складова досвіду</i>
Емпіричне	Чуттєво-сенситивна	Сенсорний	Модальне відображення сенсорних характеристик (аналіз виділених ознак стимулів)	Сенсорна пам'ять (іконічна та екоічна)
		Перцептивний	Модально-специфічне відображення цілісного предметного образу, перцепту (синтез ознак стимулу в функціональне ціле)	Короткочасна пам'ять
Теоретичне	Абстрактно-мисленева	Мовленнєво-мисленнєвий	Узагальнене опосередковане психічне відображення у формі понять, уявлень, логічних відношень цілісної картини взаємозв'язків явищ та об'єктів зовнішнього світу (міжаналізаторні синтези – наочно-просторові і квазіпросторові; сукцесивні та симультанні синтези)	Довготривала пам'ять
Мета-теоретичне	Інтуїція			
Мотивація і когнітивні схеми (що дозволяють учню цілеспрямовано та усвідомлено формувати й регулювати навчальну діяльність – правила перетворення інформації, плани дій у проблемній ситуації)		Регулятивний компонент (III блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності)		
		<i>Рівні компоненту</i>	<i>Інтенційний компонент</i> (мотив, ціль, завдання)	<i>Операціональний компонент</i> (план, стратегія, тактика)
		Первинні зони	Є «вихідними воротами» рухових імпульсів, які відповідають за кінетичну структуру рухового акту	
		Вторинні зони	Беруть участь в підготовці рухових програм	
		Третинні зони	Пов'язані з формуванням намірів і планів складних форм діяльності	

Виходячи з цих позицій, при розробці моделі структури НПК ми вважаємо доречним розглядати пізнавальну діяльність в рамках інформаційного підходу та базуючись на нейропсихологічній моделі будови функціональної структури психіки як природної основи процесу пізнання (адже інтелект має структурну основу в нейробіологічному середовищі).

З точки зору інформаційного підходу, пізнавальна діяльність проходить від дослідження предметного світу до систематизації уявлень про світ в цілісній картині світу. Відповідно, її ефективність залежить від можливостей учня до внутрішньої репрезентації реальності (прийому, переробки та зберігання інформації), тобто особливостей функціонування когнітивного компоненту психіки (II блоку мозку), який забезпечує: прийом подразнень із різних рецепторних систем, виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій).

Щодо інших компонентів психіки зазначимо, що ресурсний компонент (I блок мозку), не має власного психічного змісту і виступає як зовнішня детермінанта функціональної системи психіки, регулюючи, перш за все, такі якісні характеристики уваги, як вибіркова спрямованість і зосередженість пізнавальної діяльності. Регулятивний компонент (III блок мозку) виступає як інструмент, за допомогою якого формуються плани і програми активної, свідомої, цілеспрямованої діяльності, регуляції поведінки, контролю за збігом результату дій з наміром. Він складається з двох складових: інтенціональна складова містить мотив, мету та завдання, тобто відповідає мотиваційним механізмам у структурі здібностей (Г.С.Костюк, В.В.Тарасун); операціональну – становлять плани, стратегії й тактики, що реалізуються на підставі знань, умінь та навичок, зафіксованих у пам'яті людини.

Стосовно операціональної складової регулятивного компонента психіки окрему увагу слід приділити питанню співвідношення інтелектуальних здібностей і знань, вирішення якого неможливе без з'ясування механізму їх зв'язку. Існують дві точки зору на співвідношення знань і здібностей – включення узагальнених знань до структури здібностей (Ю.З.Гільбух, П.Я.Гальперін, Е.О.Голубєва, R.B.Cattell, N.J.Carozzoli) та їх розрізнення (В.А.Крутецький, Я.А.Пономарьов, Б.М. Теплов), хоча в обох випадках визнається вплив наявних знань на швидкість набування нових.

С.В.Поліщук робить висновок про інформаційно-діяльнісну структуру знань. J.Gallagher зазначає, що обдаровані учні мають багатші й складніші структури знань і, що більш важливо, метатеоретичні вміння, необхідні для продовження побудови цих структур знань. За В.В.Тарасун, систематизовані знання стають компонентами здібностей, виступаючи як засіб орієнтування у нових ситуаціях, розуміння, групування та класифікації нових об'єктів. В такому розумінні узагальнені знання, набуваючи характеру операцій одержання нових знань, виступають, з точки зору когнітивної психології на внутрішню репрезентацію реальності, як когнітивні структури (фрейми, сценарії, різні типи схем тощо), що задають спосіб структурування та інтерпретації певного аспекту дійсності. Оскільки узагальнені знання починають виконувати функцію регуляції процесу переробки інформації (як, зокрема, картина світу), їх можна розглядати як план, стратегії і тактики навчально-пізнавальної діяльності, що складають операціональну складову регулятивного компонента психіки. Отже, зауважимо, що метатеоретичний рівень знання (картина світу) має відношення до двох компонентів психіки: когнітивного (як результат пізнання – інтегровані зафіксовані в індивідуальному досвіді знання про світ) та регулятивного (як вихідний пункт пізнання – когнітивна схема переробки інформації).

Узагальнення вищевикладених результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, а також даних щодо НПК та їх компонентів дозволило розробити **модель структури навчально-пізнавальних компетентностей**, в основу якої покладено культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності (табл. 2).

Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності)

I. Біологічно обумовлений аспект навчально-пізнавальної діяльності	
<i>Компоненти функціональної структури психіки²</i>	<i>Складові НПК та їх компоненти</i>
Ресурсна складова НПК	
<i>Регуляція тону (I блок мозку): внутрішня детермінанта функціональної системи психіки, що сприяє активізації діяльності, та її зовнішня детермінанта, що передусім регулює якісні характеристики уваги (вибіркову спрямованість і зосередженість навчально-пізнавальної діяльності)</i>	<i>Ресурсний компонент – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення працездатності та зниження втомлюваності дітей на заняттях</i>
Когнітивна складова НПК (прийом, переробка і зберігання інформації на сенсорному, перцептивному, мовленнєво-мисленнєвому та інтуїтивному рівнях)	
<i>Когнітивна складова і складова досвіду (II блок мозку – прийом, переробка і зберігання інформації) забезпечують внутрішню репрезентацію реальності: прийом подразнень із різних рецепторних систем та виділення в них множин складових ознак (аналіз), одержання цілісних образів (синтез), включення безпосереднього сприймання в абстрактне мислення та збереження інформації у різних системах пам'яті (сенсорній, короткочасній і довготривалій)</i>	<i>Інформаційний компонент – вміння працювати з різними джерелами та видами інформації, наявність організованих певним чином знань предметного змісту та знань методологічного характеру</i>
	<i>Операційний компонент – вміння здійснювати мисленнєві операції (структурувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо)</i>
	<i>Продуктивний компонент (навички і досвід) – цілеспрямований досвід успішного або неуспішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності з розв'язання практичної проблеми</i>
Регулятивна складова НПК (програмування, контроль і регуляція навчально-пізнавальної діяльності)	
<i>Регулятивна складова (III блок мозку – програмування, контроль і регуляція складних форм діяльності) включає:</i>	<i>Мотиваційно-ціннісний компонент (або афективний) – навчально-пізнавальні потреби, цілі, мотиви і цінності, які забезпечують ініціювання навчально-пізнавальної діяльності</i>
<i>Інтенційний компонент (мотив, ціль, завдання)</i>	<i>Організаційний компонент – вміння організувати та самостійно керувати навчально-пізнавальною діяльністю</i>
<i>Операціональний компонент (план, стратегія, тактика) – когнітивні схеми, які дозволяють цілеспрямовано і усвідомлено формувати й регулювати навчально-пізнавальну діяльність</i>	

² Згідно моделі трьохкомпонентної і трьохрівневої будови функціональної структури психіки А.Волкова, Ю.Мікадзе і Г.Сонцевої.

II. Суспільно обумовлений соціальний аспект навчально-пізнавальної діяльності	
<i>Складові НПК</i>	<i>Компоненти НПК</i>
Ресурсна складова (рівень тонічної регуляції) – почуття безпеки і довіри	<i>Ресурсний компонент</i> – психофізіологічні механізми, що забезпечують нормалізацію тонічної регуляції, тобто (в якості рівня психічного реагування цілого організму) цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіри до нього, вписування особистості в середовище спілкування та його активізацію
Когнітивна складова (прийом, передача і обмін інформації під час спілкування)	<i>Комунікативний компонент</i> – здатність учня спілкуватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншими людьми з метою набуття знань, отримання, опрацювання та обміну інформацією, сумісного розв'язання конкретних завдань
Регулятивна складова – (програмування, контроль і регуляція спільної діяльності і спілкування з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства)	<i>Компонент досвіду соціалізації</i> – досвід успішного або неуспішного входження в систему соціальних відношень (що забезпечується оволодінням на практиці основ соціальної поведінки, навичок самообслуговування та самостійної праці).

Висновок. Таким чином, на підставі аналізу результатів досліджень пізнавальної діяльності у гносеології та різних галузях психології, а також даних щодо НПК та необхідних для здійснення пізнавальної діяльності їх компонентів, нами розроблено модель структури навчально-пізнавальних компетентностей, в основу якої покладено культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, а також інформаційний і структурно-функціональний підхід до психічної діяльності, які дозволили інтегрувати НПК в єдиній моделі на підставі природної організації процесу пізнання.

Враховуючи, що особистість одночасно проявляється на різних ієрархічних рівнях організації в великій системі людина – суспільство, в моделі НПК, відповідно, виділено такі *два аспекти пізнавальної компетентності*, як: біологічно обумовлений аспект пізнавальної діяльності та її суспільно обумовлений соціальний аспект. В обох аспектах НПК виділено *три складові*, відповідно тій глобальній функції, який виконує мозок людини (і які знайшли відображення у виділенні його 3 функціональних блоків).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бургун, І.В. Модель розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів / І.В.Бургун // Научные труды Sword – 2013. – т.14, №2. – С.66-74.
2. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция / А.М.Волков, Ю.В.Мікадзе, Г.Н.Сонцева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 215 с.
3. Галатюк, М. Ю. Модель навчально-пізнавальної компетентності у контексті вивчення природничих предметів / М. Ю. Галатюк // Наукові записки. Вип. 98. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 21 – 26.
4. Лазарчук В.В. Пізнавальна компетентність як методичний компонент при вивченні фізики / В.В.Лазарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. - № 127. – С. 102 – 105.
5. Шарко, В.Д., Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізики як методична проблема / В. Д. Шарко, О. В. Ліскович // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 32. – С. 250 – 257.

REFERENCES:

1. Burgun I.V. (2013) Model rozvytku navchalno-piznavalnyh kompetencii uchniv. Vol. 14, #2. – p. 66-74.
2. Volkov A.M. (1987) Deyatelnost: struktura i regulyaciya. Moscow: MGU.
3. Galatyuk M. Yu. (2011) Model navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti u konteksti vyvchennya pryrodnychyh predmetiv. Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
4. Lazarchuk V.V. (2015) Piznavalna kompetentnist yak metodychnyi komponent pry vyvchenni fizyky. Chernigiv.
5. Sharko V.D., (2012) Formuvannya navchalno-piznavalnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoii shkoly u procesi vyvchennya fizyky yak metodychna problema / *Naukovyi chasopys Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P.Dragomanova*. Seriya 5. Vol. 32. p. 250 – 257.

Oksana Miakushko Competence-based approach to develop the prerequisites for cognitive and socio-communicative activities in students with special educational needs

The article presents an attempt to solve the methodological and methodical problems in forming the educational-cognitive competence of students with special educational needs in the direction of creating the theory of pupils' educational-cognitive competence, which is a necessary step for solving a variety of practical issues, in particular, in order to reveal the conditions for effective formation of separate competencies in teaching and to develop the appropriate technologies and techniques. Basing on analysis and generalization of the educational-cognitive competences definitions and various combinations of their components which proposed in the scientific literature, seven components are identified that are required for realization of cognitive activity. For the purpose to overcome the difficulties of their integration within the framework of a only one conceptual model, an integrated model of the cognitive activity structural organization is synthesized, which is based on the results of cognitive activity research in psychology, epistemology, neurophysiology, and psycholinguistics. Basing on it's, the model of educational-cognitive competencies structure was developed and proposed.

Keywords: competency approach, educational and cognitive competencies, model of the cognitive activity structural organization, model of educational-cognitive competences structure, students with special educational needs.