

підготовчого етапу був покладений принцип об'єднання змістовної предметно-практичної діяльності учнів з діяльністю образотворчою. Це передбачало органічне поєднання спеціально підібраних ігор з заняттями малюванням, раціональне використання наочних і мовних засобів навчання, розширення практики використання сенсорних еталонів. Суттєвим моментом кожного уроку було проведення гімнастичних вправ для кисті і пальців рук. Такі вправи є надійним засобом підвищення працездатності кори головного мозку. Ми також на уроках використовували спеціальні графічні вправи і систему формування початкових технічних навичок для покращення процесу малювання.

Враховуючи особливості розумово відсталих школярів, ми направили всі зусилля на активізацію і розвиток у них пізнавальної діяльності засобами тематичного малювання, оскільки цей вид занять грає суттєву роль в загальному розвитку дитини. Малювання на теми передбачає зображення на основі уявлень окремих предметів або нескладних сюжетів навколишнього життя, а також ілюстрування відривків літературних творів. Така робота потребує від дітей мобілізування їхнього досвіду, активізації уявлення у зв'язку з визначеною метою, оскільки учням приходится ретельно відбирати необхідні для передачі означеної теми об'єкти, запам'ятати їх конструкцію, форму, колір і т.ін.

Таким чином, наш експеримент був спрямований на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів розвитку пізнавальної діяльності (передусім - мовлення) у молодших школярів засобами образотворчої діяльності в процесі роботи над тематичним малюнком.

Нами було встановлено, що під впливом корекційного навчання на уроках образотворчого мистецтва відбуваються суттєві зміни.

Результати I серії експерименту (мовленнєвої) показали наступне:

після експерименту аналіз теми малюнку набуває вид розгорнутого опису. Діти використовують в своєму мовленні узагальнюючі й абстрактні слова, які розкривають зміст теми; слова, які позначають ознаки предметів зображення тощо. В реченнях, якими оперують школярі, з'являються слова, які позначають властивості, якості і дії предметів. Значно покращився лексико-граматичний устрій мовлення дітей. Вони навчилися вербально характеризувати свою тему малюнку, а саме планувати її композицію і давати словесний звіт про виконану роботу. При малюванні учні вербально стали позначати власні емоції, настрої, відмічати свої успіхи або невдачі. При цьому висловлювання дітей про малюнок на задану тему набували характер розгорнутих описів, які складаються з декількох різних конкретних слів. Планування просторових відношень між об'єктами зображення стає більш ємкими і включає в себе не тільки перелік предметів, яких навчилися зображати діти, а й їх розташування на папері, а також перелік предметів переднього і заднього планів. Крім того, учні стали встановлювати послідовність виконання малюнку на тему, відмічати частини об'єкта зображення, кольорове рішення малюнку в цілому. У висловлюваннях дітей ми встановили наявність управління і узгодження в числі предметів, чого раніше не було. Зовсім іншим став і звіт учнів про виконання ними малюнків на тему. Школярі стали визначати не тільки послідовність і предмети зображення, а й основні етапи своєї роботи, послідовність дій.

Отже, результати експериментальної роботи свідчать, що за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності на уроках тематичного малювання з використанням традиційних та спеціальних методів навчання в розумово відсталих учнів значно покращуються показники розвитку пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М. : Педагогика. 1974. – 315с.
2. Грошенко И.А. Тематическое рисование на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе // Дефектология. – 1974. - №1. – С. 66 – 72.
3. Дмитриева І.В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи. – Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : Наук.-метод. Зб. : Вип. 2. – К. : Наук.світ, 2001. – С.43-45.
4. Лабунская Г.В. Тематическое рисование. - М.: Просвещение, 1966. - 327с.

УДК:37.013:101.1

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мартинчук О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Київський університет імені Бориса Грінченка

Наукова стаття розглядає аспекти, пов'язані з необхідністю перегляду світоглядних і методологічних орієнтирів у зв'язку з розвитком інклюзивної форми навчання в Україні; розкриває вплив сучасних філософських ідей екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, персоналізму, філософської антропології на розвиток процесу інтегрування дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітній простір.

Научная статья рассматривает аспекты, связанные с необходимостью пересмотра мировоззренческих и методологических ориентиров в связи с развитием инклюзивной формы обучения в Украине; раскрывает влияние современных философских идей экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, персонализма, философской антропологии на развитие процесса интегрирования детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательное пространство.

The scientific article examines the aspects, of methodological reference-points related with the necessity of revision of world view due to development of inclusive form of studies in Ukraine; Reveals the influence of modern philosophical ideas of existentialism, pragmatism, postmodernism, phenomenology, personalism, philosophical anthropology on development to the process of integration of children with psychophysical violations in general space.

Ключові слова: освітня інтеграція, діти з порушеннями психофізичного розвитку, сучасні філософські напрями.

Ключевые слова: образовательная интеграция, дети с нарушениями психофизического развития, современные философские направления.

Key words: educational integration, methodological bases of educational integration, children with development psychophysical violations, modern philosophies or directions.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Модернізація освітньої системи України відбувається згідно з демократичними соціальними перетвореннями і пріоритетами сьогодення, які засвідчують право кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. У нашій країні законодавчо визнано право дітей з порушеннями психофізичного розвитку на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання, тому активного впровадження набуває процес інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір.

Проблема соціальної та освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку є однією з найважливіших науково-практичних проблем, що привертає до себе увагу як вітчизняних (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Шеремет та ін.), так і зарубіжних учених (І. Гілевич, В. Гудоніс, М. Джонсон, Д. Зайцев, Е. Кесарев, А. Конопльова, Д. Лауве, М. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Шипіцина, Л. Шматко та ін.). Соціально-економічні, культурні й ціннісні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, зокрема поширення інтеграційних процесів, висувають на передній план необхідність звернення до проблем, пов'язаних з наростаючою тенденцією відмови від розгляду реалій оточуючого світу з моноідеологічних позицій. Нові умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Однак наразі спостерігається протиріччя між усвідомленням потреби суспільства в інших світоглядних і методологічних орієнтирах, що вимагає інакших підходів до вирішення багатьох фундаментальних педагогічних проблем, та інертністю, що зберігається у підходах до їх обґрунтування і освоєння.

У сучасній корекційній педагогіці відбуваються складні системні зміни, пов'язані з визнанням різноманітності якісної характеристики реальності, що проявляється, насамперед, у різних формах здобуття освіти, організації навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Відмова від монометодологічних установок у наш час є умовою розвитку педагогічної науки. Необхідність переоцінки вітчизняною корекційною педагогікою власних методологічних і теоретичних основ обумовлена підсилюванням тенденції до входження України в ідеологічно багатовимірний світ розвинених країн.

Загальновідомим є той факт, що ефективність наукових досліджень, досягнення в розробленні педагогічних технологій і впровадження інноваційних процесів у практику можливі при здійсненні міждисциплінарного системного підходу до предмета вивчення. Одним з основних джерел розвитку педагогічної науки і практики є філософія, що слугує своєрідною ефективною і продуктивною рушійною силою цього розвитку і одночасно фундаментальною базовою складовою педагогіки [4]. Позаяк філософські базові знання та новаторські думки сприяють появі педагогічних ідей і теорії стосовно навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначають напрями педагогічних досліджень і є методологічною основою корекційної педагогіки.

Аналіз наукових досліджень. Взаємозв'язок дефектології/корекційної педагогіки і філософії в науковій літературі висвітлено у працях Л. Забари, Х. Замського, М. Малофєєва, Н. Назарової, В. Синьова та ін. Значну увагу висвітленню теоретичних і методологічних основ освітньої інтеграції у власних наукових розвідках приділяла Н. Назарова. Досліджуючи теорію і практику впровадження інклюзивного навчання, вона зазначає, що розвиток інклюзивної освіти є неефективним, якщо «діяти тільки методом екстраполяції – формального перенесення найвдаліших зарубіжних моделей освітньої інтеграції в незмінні умови навчання і виховання вітчизняних освітніх закладів загального призначення, без осмислення її філософії і теорії. Співвіднесення реалій і практики вітчизняної інклюзії з теоретико-методологічними засадами світової освітньої інтеграції повинно допомогти коректуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню зроблених помилок та їх запобіганню в перспективі» [7, с. 7].

Зважаючи на спільність соціально-економічних умов розвитку Росії та України, а також на загальні методологічні підходи, які існують в освітньому просторі цих двох держав, можна з впевненістю стверджувати, що наукові розвідки, зроблені Н. Назаровою у процесі розробки філософських і теоретико-методологічних засад освітньої інтеграції, можуть бути використані для розвитку теорії і практики освітньої інтеграції в Україні. Так, науковцем здійснений аналіз стану і можливих перспектив вивчення теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання, представлене філософське осмислення феномена освітньої інтеграції. На її думку, розробка світоглядного фундаменту освітньої інтеграції можлива в таких філософсько-методологічних аспектах, як історико-філософський, онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, філософсько-антропологічний, соціально-філософський.

Мета статті. У зв'язку з тим, що інтеграція як об'єктивна сторона розвитку освітнього процесу в Україні обумовлює пошук і виокремлення методологічних основ цього складного і неоднозначного явища, спробуємо в межах цієї статті окреслити філософське осмислення феномена процесу інтеграції дітей з психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. В умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті в цілому, і передусім в освіті, яскраво простежується парадигмальний характер розвитку педагогічної науки, яка стає більш вільною у виборі засобів

теоретичної презентації педагогічної реальності. Зокрема, вчені країн пострадянського періоду та зарубіжні вчені під час вивчення феномена освітньої інтеграції та шляхів її впровадження в загальноосвітній простір спираються на різні методологічні та науково-теоретичні позиції.

Так, дослідження з питань теорії і практики інтегрованого та інклюзивного навчання, які здійснюються на території колишнього Радянського Союзу, безумовно, ґрунтуються на наукових концепціях, розроблених видатними представниками радянської дефектології і психології (Л. Виготський, П. Блонський, Р. Боскіс, Т. Власова, С. Зиков, О. Леонтьєв, В. Лубовський,

О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Синьов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.), методологічною основою яких завжди була діалектико-матеріалістична марксистська філософія, що пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки і спеціальної психології в Україні як методологічну і теоретичну базу наукових розвідок продовжують використовувати такі загальновізані теоретичні концепції і положення, як концепція про культурно-історичне походження психіки; теорія діяльності; концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу; теоретичні положення про: системність будови психіки людини; первинні і вторинні відхилення в розвитку дитини з порушеним розвитком; актуальну і найближчу зони розвитку дитини; основні напрями корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення; важливість ранньої діагностики і раннього корекційно-педагогічного впливу на дитину з особливостями психофізичного розвитку; провідну роль навчання у розвитку дитини.

Проте варто відзначити значний вплив науково-теоретичної спадщини Л. Виготського й на розвиток інтеграційних процесів у світі. Так, на думку багатьох європейських учених (J. Jonson, W. Mills, W. Muller), концепція «нормалізації» співзвучна вченню Л. Виготського, що сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості і слугувало підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності [13]. Ще в 30-х роках ХХ ст. вчений зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці передусім пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними. Л. Виготський вважав необхідним створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не вилучалася б із суспільства дітей з нормальним розвитком. Він указував на те, що маючи багато позитивного, спеціальна школа вирізняється таким основним недоліком: вона замикає свого вихованця – сліпу, глуху або розумово відсталу дитину – у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує її увагу на власному недоліку і не вводить дитину у справжнє життя. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізольованого світу, розвиває у неї навички, які ведуть до ще більшої ізоляції. Тому Л. Виготський вважав, що завданнями виховання дитини з порушеним розвитком є її інтеграція у життя і здійснення компенсації її недоліку якимось іншим шляхом. Причому компенсацію вчений розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, бо вважав, що вихователю в роботі з дитиною, яка має дефекти розвитку, доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами, скільки з їх соціальними наслідками. Отже, Л. Виготський одним з перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання [2].

На основі аналізу зарубіжних досліджень з інклюзивного навчання Н. Назарова робить висновки про те, що в їх основі лежать ідеї прагматизму, екзистенціалізму, постмодернізму, феноменології, які в теорії і методології педагогіки відбиваються в інтрактивному підході, який своїм розвитком сприяв виокремленню таких напрямів, як персоналістський, соціально-феноменологічний і соціально-екологічний, які є теоретико-методологічними основами інклюзивного навчання в зарубіжній педагогіці [7, с. 8].

Розглянемо, як впливають філософські ідеї на теорію і практику спільного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їхніми однолітками, які мають нормативний розвиток.

Філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне і соціальне буття, висунувши центральну ідею – екзистенцію, тобто центральне ядро людського буття, завдяки якому кожна людина є єдиною в своєму роді, неповторною і вільною особистістю, яка «обирає» і «будує» себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії стосовно себе і довкілля. Екзистенціалізм не створив цілісної педагогічної доктрини, яка б мала втілення у шкільній практиці, проте ця філософська течія має значний вплив на розвиток зарубіжної педагогічної думки. Теоретики екзистенціальної педагогіки вважають, що екзистенція зазнає не глибокої деформації, а миттєвих впливів і швидкоплинних змін. На цій основі відкидаються виховні передумови, які ґрунтуються на поступовому удосконаленні людини. О. Больнов, один із засновників екзистенціальної педагогіки, критикуючи колишню педагогіку – «педагогіку постійних процесів», стверджує, що результати виховання не можна планувати. Функція виховання, згідно з екзистенціалізмом, обмежена і полягає в тому, щоб сприяти повному прояву сутності людини, полегшити її самотуття. Ідеалом є встановлення рівноваги між внутрішнім станом людини і зовнішнім середовищем. Відтак, завданням екзистенціальної педагогіки є пошук шляхів і засобів для вирішення конфліктів, які виникають між людиною і суспільством, ідеалом і дійсністю. Крім того, у світлі екзистенціальних уявлень про свободу особистості завдання педагогіки полягає також у розкритті і розвитку індивіда, можливостей людини в ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Звідси, ймовірно, і випливає доречність навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в масовій школі з метою доведення своєї «інаковості». Виховання розчиняється в процесі життя та інтерпретується як «антропологічне явище» – деякий допоміжний засіб людського буття. Такий підхід неминуче призводить до зниження значущості в реальному житті організованих освітніх процесів. Екзистенціальна педагогіка зводить цілі освіти до формування навичок самосвідомості і осмислення свого становища в найближчому людському оточенні в ім'я подолання протиріч і труднощів, які виникають на життєвому шляху [5].

Отже, вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання і навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в зарубіжних країнах сприяв зміщенню пріоритетів і цінностей освіти дітей, які мають порушення розвитку, з

результату на особистість дитини. Позаяк в умовах спільного навчання зі здоровими однолітками можливим є забезпечення екзистенціального розвитку дітей з особливими потребами, який полягає у знаходженні дитиною своєї самості, самобудівництві себе, основними параметрами якого є знання і розуміння себе, усвідомлення своєї унікальності, прийняття себе і набуття смислу свого існування [11].

Прагматизм у сучасній інтерпретації розглядається як сукупність дій, спрямованих на досягнення реальних результатів, на виховання активної діяльної людини. Відтак, прагматична педагогіка сьогодні – це опора в освіті на інтереси та здібності учнів, орієнтація на їх цілі та цінності [9]. Аналіз досвіду використання прагматичних ідей Джона Дьюї виявив, що сучасні освітні заклади з інклюзивною формою навчання успішно застосовують педагогічну спадщину Д. Дьюї в процесі виховання і навчання дітей з психофізичними порушеннями, адаптуючи її до сучасних вимог педагогічної науки і шкільної практики.

Вважаємо, що найціннішими для інклюзивного навчання є такі ідеї Д. Дьюї:

- цілеспрямована організація навчання і виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості;
- практична спрямованість навчання;
- опора на життєвий досвід;
- активність дитини, формуванню якої сприяють застосування дослідницького методу, проблемний підхід до навчання, проектна діяльність.

Постмодернізм як філософський напрям в останнє десятиріччя привернув до себе увагу педагогів, які віднайшли в ньому джерело конструктивних і практичних ідей. Педагогіку «постмодернізму» називають «критичною педагогікою», її представники різко критикують сучасну школу, в тому числі й спеціальну, існуючі традиційні методи навчання і виховання. Критична педагогіка примушує будь-яку іншу педагогіку, зокрема й корекційну, задуматися над питанням, чи не потрапила вона в полон власних упереджень?

На нашу думку, серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток інклюзивної освіти, можна виокремити такі:

- відмова від критеріїв загальнообов'язковості і об'єктивності;
- звернення до антропології і до усвідомлення ролі комунікації (спілкування) в житті людини;
- врахування усіх існуючих точок зору, по суті, розширення освітнього простору, збільшення його насиченості і багатоманітності;
- метою всіх педагогічних зусиль має бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- в постмодерновому суспільстві освіта виступає найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу з цивілізаційної кризи і умовою попередження антропологічної катастрофи.

Отже, зміна парадигми освіти під впливом культури Постмодерну виявилась в активному розробленні нових фундаментальних ідей в галузі освіти, в тому числі й в корекційній освіті, нових моделей освіти і нових освітніх стратегій, в плюралізації шкіл, педагогічної практики, у збільшенні освітніх методик і технологій. Разом з тим існують й інші фактори, які вимагають зміни парадигми освіти: необхідність інтеграції пострадянського суспільства у світову цивілізацію і культуру; відновлення національної школи, що пов'язане з осмисленням національної автентичності, пошуком власного неповторного національного шляху в освіті й вихованні; а також необхідність інтегрувати позитивний досвід радянської спеціальної школи в сучасний освітній простір, трансформувати в нову модель інклюзивної освіти ті позитивні теоретичні і методичні напрацювання, які мають місце в радянській та вітчизняній дефектології/корекційній педагогіці та діяльності найталановитіших представників спеціальних навчальних закладів.

Оригінальна концепція пояснення принципів і механізмів включення індивіда в соціум, і зокрема в загальноосвітній простір, запропонована *феноменологією*. Вперше в межах цього філософського напрямку питання пояснення можливості узгодженої взаємодії індивідів один з одним був розглянутий засновником феноменології Е. Гуссерлем. На його думку, можливість гармонійної взаємодії, включення індивідів у соціум пояснюється через поняття інтерсуб'єктивності як спільності досвіду суб'єктів, котрі взаємодіють, та загальної значущості результатів подібного досвіду, тобто такого, що забезпечує можливість взаєморозуміння між людьми [3, с. 94].

Ідея розгляду інтерсуб'єктивності як основи інтеграції впливає на розуміння процесу інтегрування особистості з психофізичними порушеннями в соціум, зокрема в загальноосвітній простір, у феноменологічному аспекті як досягнення становища, при якому система оцінки елементів дійсності того чи іншого суб'єкта як мінімум достатньою мірою збігається з такою в інших членів певної спільноти, що є наслідком інтерсуб'єктивності – загального досвіду взаємодіючих суб'єктів і загальної значущості його результатів, як світу загальних для конкретного соціуму смислів. Все це сприяє формуванню здібності суб'єктів до відтворення відповідних сподіванням соціуму практик [1].

Отже, успішність інтеграції як процесу включення індивіда у суспільство залежить від успішності формування достатньої компетенції і уміння погоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Але цей досвід дитина з особливими освітніми потребами, як відомо, може набути лише у процесі спільного навчання і виховання зі здоровими однолітками у загальноосвітніх навчальних закладах.

Персоналізм як одна з провідних філософських течій сучасності, де особистість та її духовні цінності визнаються найвищою суттю цивілізації, також має значний вплив на розвиток освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Завдяки напрацюванням французького персоналізму (Е. Мунье), християнського екзистенціалізму (Г. Марсель), феноменологічної етики (Е. Левінас) проблема «іншого» стала однією з центральних проблем сучасної філософії [8]. Персоналісти наголошують на виховній функції особистісної філософії, вбачаючи в ній можливість пробудження особистісних засад в людині. Велике значення у зв'язку з цим приділяється проблемі особистісного спілкування, в якому

прихильники персоналізму вбачають мету і призначення людського існування. Крім того, вони розуміють людину як автономну систему, яка сама обирає, що в ній відбуватиметься під впливом соціальних зв'язків. Тезис про жорстку детермінацію психічного через матеріальний світ втрачає свою значущість. Процес самореалізації особистості не є повністю детермінованим ззовні. Особистість сама обирає, які впливи зовні сприяють активізації її внутрішніх дій, спонукань, задумів. Вираженням персональності дитини, яка має порушення в розвитку, є також її домагання на те, щоб бути оціненою нарівні з іншими людьми, на незалежну від порушення оцінку. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості у процесі впливу на розвиток інтеграційних процесів у світі завдяки поняттю особистості, яке наразі стало символом гуманізму.

З позицій *філософської антропології* – напрямку філософії, завданням якого є системне вивчення й обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності, проблема людини розглядається як центральна (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Л. Потрманн). На відміну від екзистенціалізму для філософської антропології дані природничих і медичних наук, соціології і психології виступають як необхідна умова для філософської відповіді на питання про сутність людини. Відтак, в рамках цього філософського напрямку дослідники мають можливість проводити узагальнення наукових даних про людину з порушеннями психофізичного розвитку, що стимулює поглиблене пізнання її якостей, станів, внутрішнього світу, своєрідності життєдіяльності і соціалізації.

Філософська антропологія звертається до людини як до єдиного цілого – єдності тілесного, духовного і душевного розвитку, і ця цілісна єдність втілюється у баченні людини як особистості. У цій філософській течії людина розглядається як жива система, що становить єдність природного і соціального, тілесного і духовного, спадкоємного, уродженого і прижиттєвого, придбаного. Тільки з огляду на всі характеристики і фактори, можна зрозуміти цілісність людської істоти, можливості і перспективи, якими володіє в становленні, розвитку індивідуального життя [10].

Можна виокремити такі ідеї філософської антропології (незалежно від її варіантів), які відкривають можливості до вивчення антропологічних аспектів проблеми навчання, виховання і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання:

- ідея про принципову потребу людини у вихованні та освіті; при цьому дитина з психофізичними порушеннями більшою мірою, ніж будь-яка інша людська істота, потребує освіти, яка створює для неї умови для саморозвитку і самореалізації як єдності тілесного, духовного і душевного розвитку (в межах філософської антропології існують різні точки зору на цю проблему: для одних представників філософської антропології важливим моментом є біологічна недостатність людини, яка компенсується вихованням та освітою з раннього дитинства; для інших – ця ідея обґрунтовується тим, що людина первісно є соціокультурною істотою, яка гуманізує себе у вихованні та освіті; для третіх – особи з психофізичними порушеннями є істотами, які створюють свій символічний світ і живуть у ньому, відтак, потребують виховання та освіти для того, щоб бути творцем нових символічних форм [6, с. 79]);

- ідея про єдність тіла, душі та духа; на противагу натуралістичному розчленуванню душі і тіла і пошуку психофізичного паралелізму філософська антропологія спирається на єдність тіла, душі та духа, підкреслюючи тим самим, що виховання і освіта мають бути спрямовані на формування і розвиток цієї єдності;

- ідея розуміння людини в цілісності її характеристик, де раціональність повинна відійти на другий план, адже людина не може розглядатися лише як раціональна і раціонально-діюча істота; процес становлення індивіда обумовлений іраціональними прагненнями, такими як страх, радість, надія, сумніви, прихильність;

- ідея про те, що дитина реалізує свої внутрішні можливості, включаючись у суспільні культурні відносини;

- ідея індивідуальності та соціальності людини; з одного боку, необхідним є процес формування індивідуальності людини, що сприяє її самосвідомості і самодіяльності; з іншого – соціалізації особистості і формування людини, яка вміє і бажає жити з іншими людьми.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що концепція загальноосвітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку базується на визнанні важливості антропологічних аспектів у педагогічній діяльності. Відхилення в розвитку, що розглядаються через структуру дефекту, не виступають як особливий спосіб існування дитини. Однак, значна увага у процесі організації педагогічної підтримки приділяється соціальному оточенню та індивідуальній ситуації життя особливої дитини [12, с. 35].

Наприкінці, знову хочеться звернутися до наукової спадщини Л. Виготського і вказати на те, що дефектологія, яка почала виокремлюватися в окрему галузь наукового знання під керівництвом цього вченого, на той час взяла на себе багато функцій педагогічної антропології, адже його дослідження виходили на педагогічні принципи, основані на глибокому знанні людської природи. Антропологічні підходи до розуміння сутності людини, окреслені ще К. Ушинським, по-новому знайшли втілення в культурно-історичній теорії Л. Виготського про психічний розвиток дитини, що має міждисциплінарний характер і формувалась в роки розквіту педології – науки про цілісне вивчення розвитку і виховання дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, реалізація освітньої інтеграції потребує осмисленого, наукового-обґрунтованого підходу, опертя на сучасні філософські та наукові ідеї. Можна констатувати той факт, що сучасна корекційна педагогіка у зв'язку з модернізацією системи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами змушена звернутися до переосмислення, уточнення наукових засад, зміцнення загальної базової теорії та обґрунтування поліпарадигмальності при розробці нових підходів при вирішенні завдань організації та впровадження інклюзивного навчання в дослідницькій та освітній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алампиев О.А. Идея интерсубъективности как основа понимания социальной интеграции в феноменологической философии Э. Гуссерля и социологии А. Шюца [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scholar.googleusercontent.com>.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти томах / Лев Семёнович Выготский. – Т. 5. – Основы дефектологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1983. – 369 с.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / Пер. с нем. А.В. Михайлова. – М.: Академический Проспект, 2009. – 329 с.
4. Забара Л.И. Роль философского знания в разработке вопросов обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Л.И. Забара, Г.Г. Зак, Д.Я. Зак // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 7-12. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/311/> – Название с экрана.
5. Экзистенциализм // Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/JEkzistencializm-1425> – Название с экрана.
6. Москвичёва Н.А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Москвичёва Наталья Александровна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 146 с.
7. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва) [Электронный ресурс] / Моск. гор. психол.-пед. ун-т: Редкол.: С.В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 7-9. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/conf/24314/index> – Название с экрана.
8. Персонализм // История философии: Запад–Россия–Восток (книга четвёртая. Философия XX века) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psyoffice.ru>6-466-personalizm.htm> – Название с экрана.
9. Подкина Н.А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе: автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.А. Подкина. – Чебоксары, 2003. – 22 с.
10. Суть філософської антропології // Основи філософських знань [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schoolib.com.ua>filosofiya/114.html>.
11. Хоменко И.А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №3. – С.376-380.
12. Яценко И.А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Яценко Инна Александровна. – Красноярск, 2002. – 189 с.
13. Jonson J., Mills C., Muller W. Social Class and Educational Atteinment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // British Journal of Sociology. – 1993. – Vol. 44. – № 2. – P. 213-247. – (part I), № 3. – P. 403-428. – (part II).

УДК: 376.36

ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОВЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Махукова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Лінгарт А. К.

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

У статті розкривається послідовний процес оволодіння дитиною синтаксисом складнопідрядного речення в онтогенезі та здійснюється психолінгвістичний аналіз особливостей конструкцій з підрядним зв'язком у мовленні дошкільників із ЗПР.

В статтє освещается последовательный процесс овладения ребенком синтаксисом сложноподчиненного предложения в онтогенезе и осуществляется психолингвистический анализ особенностей конструкций с подчинительной связью в речи дошкольников с ЗПР.

The article highlights the sequential process of learning the syntax of the complex sentence in ontogeny by a child and is psycholinguistic analysis of the features of structures with subordinate connection in the speech of preschool children with mental retardation.

Ключові слова: дошкільники із ЗПР, етапи засвоєння складного речення в онтогенезі, логічні відношення дійсності, синтаксичні конструкції з підрядним зв'язком, вербально-логічні здібності.

Ключевые слова: дошкольники с ЗПР, этапы усвоения сложного предложения в онтогенезе, логические отношения действительности, синтаксические конструкции с подчинительной связью, вербально-логические способности.