

УДК: 37.011.33 – 056:1

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Снісаренко О. І. helen.snisarenko@gmail.com

Україна на сьогоднішній день переживає переломний період історії, коли соціально-психологічні стереотипи минулого століття змінюються на нову систему поглядів та цінностей, відкривається реальна можливість гуманізації соціальної сфери, реалізації особистісного потенціалу кожного громадянина нашої держави. Саме тому Україна, як і більшість держав Європи та західного світу переживає ряд реформ у різних сферах суспільного буття, поміж яких і система освіти держави [10].

Початок трансформації української освітньої парадигми почався з демократизації та гуманізації всіх сфер життя і діяльності громадян з орієнтацією на європейську спільноту. Реформа демократії поступово набуває стійкого та незворотного характеру, але стан гуманізації, правова та соціальна платформа, що гарантує збереження здоров'я та доступ до освітнього середовища всіх без винятку громадян помітно відстає від європейського рівня і особливо гостро це відставання проявляється в соціальній інтеграції осіб з інвалідністю (порушеннями психофізичного розвитку) [1].

Освітня політика європейських країн орієнтована на розвиток системи освіти дітей з психофізичними порушеннями шляхом їх інтеграції у загальноосвітні школи на основі рівності прав та можливостей таких осіб брати участь у всіх сферах суспільного життя. Прихильники нової філософії освіти переконані в тому, що інтеграція мінімально обмежує можливості таких дітей та їх батьків щодо вибору варіантів надання освітніх послуг. Саме тому інтеграцію, як освітню і соціально-гуманістичну парадигму вважають найбільш прогресивною формою соціальної взаємодії з особами, які мають різний рівень можливостей психофізичного розвитку. (Т. І. Бут, Е. Гоффман, Т. Лорман, Д. Демплер, Дж. Лупарт, Д. Харві, О. Шпек та ін.) [1].

Тому важливим кроком трансформації системи освіти дітей з особливостями

психофізичного розвитку з метою наближення її до європейських стандартів стала ратифікація у 2009 році Верховною радою України конвенції ООН «Про права інвалідів» і Факультативного протоколу до неї. Відповідно наступним кроком став Наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» від 11 вересня 2012 року №855. Доповнення та уточнення щодо організації інклюзивного навчання були подані в Наказі МОН №80 від 30 січня 2015 року «Про організацію навчального процесу на 2015-2016 рр.» [8].

Метою виконання цього «Плану» є реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями розвитку. Пошук нових підходів в організації навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього простору, що більшою мірою здатні задовольнити потреби їх розвитку, тим самим покращували б процес корекції та реабілітації, формували адаптовану особистість, сприяли інтеграції в соціум. (В. І. Бондар, В. М. Синьов, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, В. В. Засенко, Н. М. Пахомова, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет, О. М. Таранченко, Н. М. Назарова, О. І. Пургіна та ін.). Власне йдеться про об'єднання двох систем (загальну та спеціальну) в єдину систему освіти [1].

Інклюзія, як соціальна ідея стала принципом державної політики країн Заходу в процесі політичних дискусій і боротьби за прийняття «інакшого», «несхожого», боротьби проти дискримінації на основі індивідуальних особливостей і частково спирається на ідею «виправлення дискурса» М. Фуко і «символічного капіталу» П. Бурдьє. Ставши принципом державної політики ця ідея зазнала певних змін. Її реалізація в освіті чи практиці охорони здоров'я привела до необхідності реально забезпечити право на освіту для людей з обмеженими можливостями здоров'я, а не просто оголосити рівність цих прав і надати

можливість для включення в один освітній процес [10].

В Україні, так і в багатьох інших країнах, що приєдналися до концепції без бар'єрного доступу до освітнього середовища (інтеграції) – інклюзивної освіти була прийнята у тій формі яка працює на Заході, а не як одна зі сторін безперервної політичної дискусії в суспільстві. Ця обставина створила певну односторонність, щодо сприйняття даної ідеї, що часто призводить до її не розуміння та конфліктів пов'язаних з цим нерозумінням.

Сьогодні стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти є неефективним, якщо діяти тільки методом екстраполяції – формального переносу найбільш вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в незмінні умови навчання та виховання вітчизняних освітніх установ загальної орієнтації без осмислення її філософії та теорії. Доречно тут згадати К. Молленхауера, який зазначав те, що основа будь-якої успішної педагогічної реформи – є готовність суспільства до її наслідків [10].

Виходячи з означених питань дослідження **мета статті** полягає в аналізі співвідношення реалій практики української інклюзії із теоретико-методологічними основами філософії світової освітньої інтеграції (інклюзії), що має сприяти координації вітчизняних інтеграційних процесів.

В сучасній літературі присвяченій навчанню осіб з обмеженими можливостями здоров'я, термін «інклюзія» почав витіснити раніше прийняте поняття «інтеграція» і певним чином протиставлений йому та претендує на уточнення щодо конкретизації змін в усвідомленні реалізації прав людей з інвалідністю (особливими потребами) [2].

В минулому педагоги та науковці використовували терміни «інтеграція» та «інклюзія» як взаємозамінні синонімічні поняття. Концепція інтеграції виникла задовго до поняття інклюзії, і наразі в освітянській спільноті з'являється глибше розуміння суттєвих відмінностей між ними. Для розрізнення цих двох підходів достатньо зауважити, що інтеграція відбувається «ззовні» (Т. Лорман, 1999). Перші інтеграційні освітні програми, орієнтовані переважно на учнів з інвалідністю, мали на меті помістити їх в існуючі класи й

структури в межах школи. Вони були покликані «нормалізувати» учня, допомогти йому пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти. На відміну від інтеграції, в концепції інклюзії йдеться не лише про інвалідність. Вона охоплює всі форми розмаїття і виходить із того, що всі учні належать до системи масової освіти від самого початку навчання [2, с.16].

Це не просто семантичний нюанс. За інтеграційною моделлю передбачалося, що учень має пристосовуватися, аби відповідати вимогам школи. Відповідно до ідей інклюзії, пристосовуватися має школа, щоб відповідати потребам усіх учнів. Адаптація школи існує насамперед для того, щоб задовольняти освітні потреби учнів, а не навпаки [2, с. 16].

Які теоретико-методологічні основи інклюзивного навчання і перспективи їх вивчення, маючи на увазі філософське осмислення феномену освітньої інтеграції та інклюзії? Для філософії, як однієї з форм суспільної свідомості, має значення розробка фундаменту світобачення освітньої інтеграції, як нової соціокультурної реальності та побудова методологічних основ пізнання закономірностей включення та розвитку інклюзивних процесів. Це можливо в таких філософсько-методологічних аспектах, як: історико-філософський, онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, філософсько-антропологічний, соціально-філософський [7].

Приймаючи до уваги існування принципу методологічної відносності, у співвідношенні з якими та чи іншою педагогічною парадигмою (традиція, система) конкретизована певними (часто – різними) філософсько-методологічними установками та нормами, можна констатувати, що вітчизняні та зарубіжні дослідники під час вивчення феномену освітньої інтеграції і способів її реалізації в освітній практиці спираються на різні між собою (хоча і дещо спільні між собою) методологічні, а значить і філософські, і науково-теоретичні позиції [4]. Так, наприклад, російські дослідники (О. Ю. Разумова, Л. М. Кобрин та ін.) у вивченні питань теорії і практики інтегрованого навчання спираються на ідеї марксистської філософії як методологічної основи радянської психології (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та ін.) і дефектології (Т. І. Власова, Ж. І. Шиф,

В. І. Лубовський, С. А. Зиков, Р. М. Боскіс та ін.) з приводу проблем, що мають значення для спеціальної педагогіки та спеціальної психології – культурно-історична психологія, теорія діяльності, концепція єдиних закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу та ін [10].

В основі зарубіжних досліджень і концепцій інтегрованого (інклюзивного) навчання лежать філософські ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які в теорії та методології конкретних наук – психології, педагогіки, соціології – зазнають переломлення в якості інтерактивного підходу, який під час свого розвитку створив такі напрями як персоналізм, соціально-феноменологічні і соціально-екологічні, що являються теоретико-методологічними основами інклюзивного навчання в зарубіжній педагогіці [5,10].

Так, зарубіжна спеціальна педагогіка, спираючись на соціально-феноменологічний підхід, розроблений спочатку в зарубіжній загальній педагогіці, 1960-90-х рр. переосмислює свої теоретико-методологічні позиції, які потім були покладені в основу формування нових підходів у практиці педагогічної допомоги дітям з проблемами у розвитку (Г. Антор, 1988; К. Молленхауер, 1974; та ін.). Контекст «ситуації» виховання та розвитку дитини з обмеженими можливостями розглядається зарубіжними вченими-дефектологами у світлі категорій феноменологічної педагогіки. Так, К. Молленхауер (1974) підкреслював, що виховання – це процес міжособистісних відносин дитини з обмеженими можливостями і його педагога, вихователя; це – звернення до «рухомих намірів» всіх учасників взаємодії в даному просторі; це – обов'язковий діалог, а не односторонній корекційний вплив з боку педагога. Дитина тут виступає як рівноправний суб'єкт процесу комунікації. До категорії «ситуації» звертаються й інші представники соціально орієнтованої феноменологічної педагогіки (У. Томас, Е. Гоффман, Д. Шмец та ін.) [10].

Для розуміння філософії інтеграції важливим є бачення педагогічної ситуації американським вченим Е. Гоффманом, який вважав, що термін «ситуація» позначає весь

простір, який робить кожну людину, що до нього потрапляє членом загальної взаємодії, що вже існує чи тільки формується. При цьому Е. Гоффман виділяє «ситуацію» та «інтерактивну взаємодію» як взаємодоповнююче поняття [10].

Дуже поширене в зарубіжній педагогіці в контексті філософії інтеграції отримало феноменологічне поняття «життєвий світ» (Г. Антор, К. Молленхауер, О. Шпек та ін.). З посиланням на Т. С. Фуряєву (2002), наведемо тут те визначення поняття «життєвий світ» яке дав К. Молленхауер: «Педагогічний простір, як смислова конструкція має бути продуманий в рамках конкретних суспільно-історичних умов, що впливають на педагогічний процес. Виходячи з цього, педагогічна смислова конструкція формується не сама по собі, а в контексті свого суспільного перебування. Для даного суспільного перебування ми вибираємо назву «життєвий світ», який стає педагогічним простором, коли в ньому присутня діяльність, або наміри до цієї діяльності всіх взаємодіючих сторін де смисловим елементом виступає інтерсуб'єктність. Таке розуміння виховного простору дає можливість врахувати ситуацію саморозвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, його інтереси та потреби в самореалізації, які формуються в соціальному оточенні і під його впливом» [6]

В 1980-х р. в багатьох європейських державах і в США поширюється екологічний рух як відповідна реакція на недоліки індустріального суспільства пізнього модернізму (збільшення дистанції між бідністю та багатством, відсутність рівних стартових можливостей для дітей, екологічна криза, селективність школи та соціальних інститутів та ін.). В педагогіці з'являється та отримує широке визнання *екологічна парадигма*. В цій парадигмі важлива роль відводиться соціальному оточенню дитини, яке являє собою не просто суму різних факторів, а й системне об'єднання, направлене на дію у створенні умов для розвитку дитини [10].

Поняття «екологія» йде від грецького «oikos» — дім, захист і по суті означає місце комфортне для життя («я у себе вдома»). Як в біології, де в того чи іншого живого організму є своя «біологічна ніша», так і в людини має бути

своя, комфортна для нього, «життєва ніша» (Шпек О., 2003).

В плані спеціальної педагогіки екологічний підхід означає, що вся педагогічна діяльність служить тому, щоб дитина з порушеннями розвитку не дивлячись на наявні в неї обмеження, почувала себе в своєму життєвому просторі комфортно. Саме тому спеціальна педагогічна допомога такій дитині має бути спрямована на його включення в систему екологічних для даного віку змінних соціальних багатшарових і комплексних зв'язків [10].

В розвиток та поширення в спеціальній педагогіці еколого-системної та еколого-феноменологічної орієнтації значний внесок зробив відомий американський психолог і діяч в сфері освіти У. Бронфенбреннер. Його праця «Екологія людського розвитку» вводить системне уявлення про соціальний контекст життя дітей, яке треба розуміти як об'єднання різних систем, розташованих у вигляді концентричних кілець (мікросистеми, мезосистеми, екосистеми і макросистеми). Екологічна система У. Бронфенбреннера базується на соціологічній структурно-системній теорії американського вченого Т. Парсонса, на психологічній теорії поля, життєвого простору К. Левіна, на моделі «поведінкового сеттінгу» Р. Баркера і Р. Райта і теорії діяльності розробленої О. М. Леонтьєвим.

В контексті цієї теорії проблеми дітей з порушеннями розвитку потрібно розглядати не ізольовано, як такі, а комплексно, на основі системного підходу, як бачення дитини, включеної до структури складної системної організації людського буття. Особливе значення при цьому надається розбудові системи цінностей взаємопов'язаної з технологічними та економічними факторами.

Екологічні проблеми порушеного розвитку напругу виходять на ідею та принципи інтеграції (інклюзії). Як відмічає О. Шпек (2003), «інтеграція» представляє собою нормативно екологічне поняття. Інтеграція (інклюзія) створює, корегує порушену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, створюючи знову цілісні життєві взаємозв'язки, що являється частиною його життєвого світу [10].

В цьому контексті змінюються завдання загальної та спеціальної педагогіки. Орієнтація на порушений розвиток і дослідження можливостей педагогічного впливу з огляду на конкретне порушення змінюється парадигмою «життєвої автономності». В ній дефект, порушення займає другорядне місце і розглядається як фактор, що обмежує автономію.

На сьогодні завданням спеціальної педагогіки стає пошук шляхів забезпечення людині з обмеженими можливостями умов для ведення максимально самостійного (автономного) і незалежного життя.

На цьому фундаменті і будується основа соціальної інтеграції з точки зору **філософії екзистенціалізму**.

Філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне та соціальне буття, висуваючи центральну ідею – *екзистенцію*, тобто центральне ядро людського «Я», завдяки якому кожна людина виступає як єдина у своєму роді, неповторна та вільна особистість, що «обирає» та «будує» сама себе, своє життя, відповідальна за свої дії по відношенню до себе і навколишнього світу [9].

Соціальні умови зокрема освіти мають бути, таким чином, направлені на те, щоб буття людини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама людина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію – рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе в цьому суспільстві. Концепція самостійного і незалежного способу життя людей з обмеженими можливостями конкретизує сьогодні підходи до формування цілей та змісту інклюзивної освіти [2].

Феноменологія та екзистенціалізм стали філософським підґрунтям гуманістичної психології, яка в свою чергу, забезпечила розвиток гуманістичної педагогіки і розробила в її руслі педагогічні технології інклюзивного навчання.

Педагогічна концепція соціально-феноменологічного підходу (також в структурі інтерактивного підходу) у повному обсязі представлена в роботах К. Молленхауера, Т. Томаса, Е. Гофмана. В педагогічній практиці феноменологічне спрямування виражається в

осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого буття, які існують в певній соціально детермінованому просторово-часовому та мовному середовищі [10].

Сучасний персоналістський підхід, як теоретична основа, розроблений зарубіжними теоретиками освітньої інтеграції, поєднує декілька напрямів: позицію гуманістичної психології (Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфі, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.); «концепцію соціальної теорії аутопоеза» (У. Матурана, Ф. Варела). Теорію інтегрованого навчання підтримують також ідеї функціональної школи в соціології Т. Парсонса, психологічні теорії: екологічна теорія людського розвитку американського психолога У. Бронфенбреннера, психологічна теорія поля, життєвого простору К. Левіна.

Різні філософські дисципліни дають можливість подивитись на проблеми інклюзивного навчання через інше світобачення. Так, з позицій філософської та педагогічної антропології дослідники підходять до вивчення антропологічних аспектів проблеми навчання та розвитку дитини з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання, виходячи з того, що людина з обмеженими можливостями життєдіяльності, в більшій мірі ніж будь-яка інша людина потребує навчання, через яке стає можливим саморозвиток та самореалізація як сукупність тілесного та духовного розвитку. Це можна забезпечити тільки в діалогічному процесі постійної та активної взаємодії людини з соціокультурним оточенням на протязі її життя та діяльності в умовах певного історичного часу [7, 10].

Аксіологічні (ціннісні) позиції деяких сучасних філософських напрямів допомагають проаналізувати проблеми «ціннісного відношення» до самого феномену інклюзивної освіти і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти; цей аналіз може допомогти вирішити онтологічні проблеми. Наприклад, проблеми якості буття людини з обмеженими можливостями при наявності чи відсутності інклюзивної освіти. Характер вирішення цих проблем напряму впливає на соціально-філософське осмислення життєдіяльності, і, в першу чергу, *освіту, соціалізацію та виживання* людини з

обмеженими можливостями в сучасному світі [9].

Все більш значне місце в організації процесу наукового пізнання в зарубіжній та вітчизняній філософії освіти загальної та спеціальної педагогіки займає *конструктивістська методологія*. Конструктивізм сучасна філософія та дослідники в області психології, соціології розглядають, по-перше, як нову епістемологічну парадигму досліджень в соціальних науках, а, по-друге, як напрям досліджень в психології та соціології, що являються складовою частиною вказаної вище парадигми. З позиції конструктивізму проблема дефіцитарності людини з обмеженими можливостями переноситься в площину становлення динамічної рівноваги між нею та системою оточуючого її середовища. При цьому можливі різні варіанти розвитку відносин – від змін, що відбуваються в цьому оточенні, для задоволення потреб людини в саморозвитку, до редукації і викривлення траєкторії саморозвитку і становлення «Я» людини при ригідності оточуючого середовища [3,5].

Конструктивістська методологія дозволяє конкретизувати та в подальшому розвивати педагогічні технології інклюзивного навчання з погляду організації, форм, методів роботи в руслі вимог конструктивістської дидактики (К. В. Загвоздкін, М. В. Чошанов та ін.). Це модифікація (зміна, адаптація) у відповідності з індивідуальними освітніми потребами та можливостями учнів, змісту методів та засобів навчання, форм та способів контролю та критеріїв оцінки результатів навчання; відповідна організація предметно-просторового, діяльнісного та соціального середовища класу, школи. Практикою відпрацьовані та успішно реалізуються такі шкільні моделі інклюзивного навчання як «Монтесорі-клас», скандинавська модель «тимчасових робочих груп», модель «сільська малокомплектна школа», «гнучкий клас», кожна з яких в своїй основі має теорію аутопоезу, що забезпечує реалізацію для кожного учня індивідуального освітнього маршруту в умовах активної комунікації з соціальним оточенням та можливістю діяльнісно-комунікативної перевірки адекватності набутих знань, навичок, інтелектуальних конструкцій, що формуються: в

кожній з цих моделей присутній соціальний аспект пізнання. Кожен учень, вибудовуючи особисту ментальну дійсність, має можливість перевірити особисті конструкції, їх адекватність та життєздатність в різних видах та формах колективної, пізнавальної чи іншої діяльності, що забезпечують вище згадані моделі інклюзивного навчання. Комунікація корегує власні уявлення у відповідності з конструкціями інших учасників пізнавального процесу. Соціально значущі конструкції формуються в ситуаціях індивідуальної та колективної діяльності: самостійне прийняття рішення та відповідальність за нього; вміння домовлятися; поступатися; дотримання поетапності та чергування; допомагати товаришу, творчо працювати в групі. В цих таки ситуаціях необхідні соціальні конструкції формуються і в учнів з типовим розвитком, для чого

передбачено, наприклад підтримка бажання звичайних учнів до комунікації, взаємодії з інтегрованим учнем, надання йому допомоги, оволодіння технікою спілкування з дитиною, що має обмежені можливості здоров'я[3,5].

В якості висновків ми можемо стверджувати, що філософія інклюзивної освіти здійснила суттєвий вплив на соціальні науки і багато в чому змінила суспільне світобачення. Нагромаджений значний науковий та практичний матеріал, що відноситься до теорії та практики інклюзії. Виділила основи практичного, правового та наукового (соціологічного, соціально-психологічного, педагогічного) матеріалу, завдяки якому був сформований цілий ряд принципів організації та реалізації інтеграційних та інклюзивних процесів.

#### Література

1. Бондар В. І. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа – 2011. №3 – с. 10-14.
2. **Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі:** практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Делпелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2011. — 296 с.
3. **Коджаспирова Г. М.** Педагогическая антропология. М. : Гардарики, 2005.
4. **Назарова Н. М.** К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование.— 2012.— № 2.
5. **Назарова Н. М.** Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании // В сб. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара. — М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011.
6. **Назарова Н. М., Моргачёва Е. Н., Фуряева Т. В.** Сравнительная специальная педагогика. — М.: «Академия», 2011.
7. **Пургина Е. И.** Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. // Педагогическое образование в России. — 2014. — №2
8. **Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах** (Постанова Кабінету Міністрів України №872 від 15.08.2011.—Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>)
9. **Сластенин В. А., Чижакова Г. И.** Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия, 2003.
10. <http://deti-gpooc.h19.ru/foiipio.doc>

#### References

1. **Bondar V.I.** Inkluzivna osvita jak social'no-pedagogichnij fenomen//Ridna shkola – 2011. №3 – st.10-14.
2. **Inkluzivna osvita. Pidtrimka rozmaittja u klasi:** prakt. posib. / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Harvi]; per. z angl. — K.: TOV «Vidavnichij dim "Plejadi"», 2011. — 296 s.
3. **Kodzhaspirova G. M.** Pedagogicheskaja antropologija. M. : Gardariki, 2005.
4. **Nazarova N. M.** K voprosu o teoreticheskij i metodologicheskij osnovah inkluzivnogo obuchenija // Special'noe obrazovanie. □ 2012. □ № 2.
5. **Nazarova N. M.** Konstruktivizm kak metodologicheskaja osnova nauchnyh issledovanij i innovacionnyh tendencij v special'nom obrazovanii // V sb. Special'naja pedagogika i special'naja psihologija:sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii. Materialy Tre'tego mezhdunarodnogo teoretikometodologicheskogo seminaru. — M.: GOU VPO MGPU, 2011.
6. **Nazarova N. M., Morgachjova E. N., Furjaeva T. V.** Sravnitel'naja special'naja pedagogika. — M.: «Akademija», 2011.
7. **Purgina E. I.** Filosofskie osnovy inkluzivnogo obrazovanija v kontekste special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartu dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rosii. — 2014. — №2
8. **Porjadok organizacii inkluzivnogo navchannja u zagal'noosvitnih navchal'nih zkladah (Postanova Kabinetu Ministriv Ukraїni №872 vid 15.08.2011.—Rezhim dostupu:** <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>)
9. **Slastenin V. A., Chizhakova G. I.** Vvedenie v pedagogicheskiju aksiologiju. M. : Akademija, 2003.
10. <http://deti-gpooc.h19.ru/foiipio.doc>

#### Снісаренко О. І. Філософські засади сучасної інклюзивної освіти

В статті розглядаються співвідношення реалій практики української інклюзії із теоретико-методологічними основами філософії світової освітньої інтеграції. Обґрунтовано думку про те, що метод інклюзивної екстраполяції, тобто формального переносу найбільш вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в незмінні умови вітчизняної освіти, є не ефективними без осмислення їх філософії та теорії. Проаналізовано принципи методологічної відмінності щодо конкретизації філософських та науково-теоретичних позицій інклюзивної системи освіти з боку вітчизняних та зарубіжних науковців та педагогів. Наголошується, що в основі зарубіжних досліджень лежать ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму,

феноменології. Це в свою чергу спричиняє певну односторонність в розумінні філософії без бар'єрного доступу до освітнього середовища осіб з особливостями психофізичного розвитку. Визначена перспектива побудови нового освітнього світобачення, яким є інклюзивна освіта, через такі філософські дисципліни, як педагогічна антропологія, аксіологія, конструктивістська методологія. Це в подальшому дозволяє конкретизувати педагогічні технології інклюзивного навчання з погляду організації форм, методів в руслі конструктивістської дидактики.

*Ключові слова:* інклюзія, інтеграція, філософія інклюзії, педагогічна антропологія, конструктивістська методологія, екстраполяція.

**Снисаренко Е. И. Философские основы современного инклюзивного образования**

В статье рассматривается соотношение реальных практик украинской инклюзии с теоретико-методологическими основами философии мировой образовательной интеграции. Обоснована мысль о том, что метод инклюзивной экстраполяции, то есть формального переноса наиболее удачных моделей образовательной интеграции в неизменные условия отечественного образования есть не эффективными без изучения их философии и теории. Проанализированы принципы методологических отличий в конкретизации философских и научно-теоретических позиций инклюзивной системы образования со стороны отечественных и зарубежных исследователей и педагогов. Существует определение, что в основании в основе зарубежных исследований лежат идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии. Это в свою очередь приводит к некому одностороннему пониманию философии беспрепятственного доступа к образовательной среде людей с особенностями психофизического развития. Намечены перспективы построения образовательного мировоззрения, каким является инклюзивное образование, через такие философские дисциплины, как педагогическая антропологія, аксіологія, конструктивістська методологія. Это в дальнейшем позволит конкретизировать педагогические технологии инклюзивного обучения со стороны организации форм, методов в русле конструктивістської дидактики.

*Ключевые слова:* инклюзия, интеграция, философия инклюзии, педагогическая антропологія, конструктивістська методологія, екстраполяція.

**Snisarenko E. I. Philosophical principles of modern inclusive education**

This article discusses the correlation of practical actuals of Ukrainian inclusion with theoretical and methodological basics of world educational integration. It was proved the opinion the method of inclusive extrapolation that is the formal transfer of the most successful foreign models of the world integration in invariable conditions of native education is ineffective without understanding of their (models) philosophy and theory. The principles of methodological difference were analyzed as to the concretization of philosophical and scientific and theoretical position of inclusive system of the education from one side of native and foreign scientists and educational specialists. Basis of foreign researches includes the ideas of existentialism, pragmatism, post-modernism and phenomenology. It causes certain one-sided understanding of philosophy without the barrier access to the educational environment of individuals with the features of the psychophysical development. It was determined the perspective of the construction of educational outlook which is the inclusive education through such the philosophical disciplines as the pedagogical anthropology, axiology, the constructivist methodology. In future it permits to concretize the pedagogical technology of the inclusive education in terms of the organization of forms, the methods in line with and the constructivist didactics.

*Keywords:* inclusion, integration, philosophy of inclusion, pedagogical anthropology, constructivist methodology, extrapolation.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2016 р.

Стаття прийнята до друку 28.02.2016 р.

Рецензент: д. п. н. проф. Супрун М. О.

УДК: 376.3

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ ФОРМ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ І-ІІ РІВНЯ**

Швалюк Т.М. shvaluk@mail.ru,  
Єфіменко Н. О. natahanat@ukr.net

Головне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному віці посідає зв'язне мовлення. Навчання зв'язного мовлення є водночас і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких її

важливих особистісних якостей, як ініціативність, комунікабельність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається встановлювати контакт із дорослими та однолітками, висловлювати свої думки, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості