

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-7931-2143

### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП НА ОСНОВІ ДЕТЕРМІНІСТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

*У статті проведено порівняльний аналіз умінь з тематичного малювання, розв'язування простих задач і складання простих задач, сформованих у ході детерміністичного освітнього процесу в молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект. Висвітлено негативний вплив детерміністичної та позитивний вплив синергетичної наукової освітньої парадигми на формування названих умінь. Запропоновано евристично-синергетичну методичну систему опосередкованого корекційного управління розвитком уміння молодших школярів із дитячим церебральним паралічем складати прості задачі.*

**Ключові слова:** синергетична наукова освітня парадигма, детерміністична наукова освітня парадигма, розвиток, корекція, уміння з тематичного малювання, уміння з розв'язування простих задач, уміння зі складання простих задач, молодші школярі з дитячим церебральним паралічем.

**Постановка проблеми.** Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для осіб із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Педагоги все більше враховують системність у задоволенні освітніх потреб дітей і все менше надають перевагу одностороннім детерміністичним дидактичним методикам. Однак перехід до синергетичної освітньої парадигми відбувається занадто повільно, і домінують залишається детерміністична освітня парадигма, яка практично не враховує холістичного характеру процесів самоорганізації й саморуйнування систем «особистість» (далі – «О») і «дефект» (далі – «Д») людини як системи «біо-соціо-дух» і тому не дозволяє повноцінно здійснювати: 1) абілітацію, прогресивний розвиток і реабілітацію системи «О», у тому числі правильних знань, умінь і навичок (далі – ЗУН) учня; 2) корекцію системи «Д», у тому числі помилкових ЗУН учня, які можна виправити; 3) компенсацію й гіперкомпенсацію наявності системи «Д», у тому числі помилкових знань, умінь і навичок учня, які на даному етапі розвитку дитини неможливо виправити, і тому доводиться замінювати іншими; 4) біологічну, психологічну й соціальну адаптацію людини через недостатню ефективність

самоорганізації та занадто високу ефективність саморуйнування підсистем системи «О» людини й занадто високу ефективність самоорганізації та недостатню ефективність саморуйнування підсистем системи «Д» людини в ході процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Особливо негативно детерміністична освітня парадигма впливає на формування ЗУН дітей із ПФП.

**Аналіз актуальних досліджень.** Від початку виникнення корекційної педагогіки і спеціальної психології й до нинішнього часу в наукових виданнях детально висвітлена складна система помилок дітей, освіта яких здійснювалась у межах детерміністичної наукової парадигми. Проаналізувавши виявлені дослідниками помилкові ЗУН, можна помітити, що більшість із них з'явилися унаслідок недостатнього врахування синергетичних характеристик систем «О» і «Д» дітей в освітньому процесі. Теоретико-практичні дослідження, представлені у спеціальній літературі, переконливо доводять, що детерміністичні методи виявилися малоефективними щодо профілактики виникнення різноманітних помилок і їх подолання. Раніше не здійснювалася порівняльна характеристика вмінь молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект, малювати на теми, розв'язувати і складати прості задачі.

**Метою статті** є проведення порівняльного аналізу вмінь з тематичного малювання, розв'язування простих задач і складання простих задач (далі – ТМ, РПЗ і СПЗ відповідно), сформованих у ході детерміністичного освітнього процесу в молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект (далі – МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ відповідно).

**Методи дослідження.** У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) й евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо; принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо;

розвивальні й корекційні синергетичні методи: 1) модифікація лінійної розвивальної ситуації в нелінійну, нелінійний розвивальний діалог, пробуджуючий розвиток, гештальтрозвиток, саморозвиток, розвиток як фазовий перехід; 2) модифікація лінійної корекційної ситуації в нелінійну, нелінійний корекційний діалог, пробуджуюча корекція, гештальткорекція, самокорекція, корекція як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

**Виклад основного матеріалу.** ЗУН, що формуються протягом навчання в початкових класах у дітей із ДЦП, є основою для їх успішного входження в сучасний інформаційно-освітній простір, ефективної соціалізації та максимальної самореалізації в доступних їм теоретико-практичних областях суспільно корисної діяльності. Різноманітні психофізичні порушення, які спостерігаються у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ, ускладнюють навіть той освітній процес, що здійснюється у спеціальній школі для дітей із вадами опорно-рухового апарату. Проте й детерміністична освітня парадигма накладає значний відбиток на становлення вмінь МШ із ДЦП.

Згідно з детерміністичним підходом до освіти, «результат зовнішнього керівного впливу є однозначним та лінійним, прямо пропорційним наслідком прикладених зусиль, що відповідає схемі «керівний вплив – бажаний результат». Чим більше вкладаєш енергії і прикладаєш зусиль, тим більшою, здається, буде й віддача. Однак дана позиція не тільки примітивно, надто спрощено представляє процес управління, але навіть може виявитися небезпечною. Багато зусиль «іде в пісок», навіть наносить шкоду, протистоїть власним тенденціям саморозвитку систем» [3, с. 64]. Детермінізм у корекційній педагогіці передбачає, що наявні дефекти, обмежуючи кількість і якість можливостей дитини, дозволяють спрямовувати її розвиток лише в певному, причому заздалегідь визначеному дорослими, напрямі; отже, не дитині, а дорослим потрібно прикласти максимум зусиль для реалізації всіх наявних у дитини потенцій. Проте, «малим викличеш велике, а великим не завжди досягнеш малого» [3, с. 130], оскільки кожна людина має величезну кількість варіантів подальшого розвитку. Л. С. Виготський писав з цього приводу, що велика пластичність мозку дає можливість дитині проявити свій величезний потенціал, який дозволяє їй змінити набір варіантів шляхів її розвитку, адже кожна дитина з ПФП має не лише «золотники дефекту», а й «пуди здоров'я» [2]. Детерміністична парадигма освіти МШ із ДЦП не може надати учню такої можливості, її надає синергетична парадигма, яка розглядає дитину та її особистість і дефект як відкриті, складні, нелінійні, нерівноважні системи, здатні до самоорганізації та саморуїнування, що є надзвичайно важливим

для здійснення успішного управління розвитком, корекцією та іншими вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП.

Проведемо порівняльну характеристику вмінь з ТМ, РПЗ і СПЗ, сформованих у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ за умови застосування детерміністичної наукової парадигми в освітньому процесі спеціальних шкіл для дітей із вадами опорно-рухового апарату (таблиці 1–6).

Таблиця 1

### Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП з ТМ

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Виділення сюжетно-композиційного центру		
Сюжетно-композиційний центр виділено відносно чітко, з використанням 5–6 способів його виділення. Частина малюнка в основному правильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровано 5–6 способами	Сюжетно-композиційний центр виділено недостатньо чітко, з використанням 3–4 способів його виділення. Не всі частини малюнка правильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровано 3–4 способами	Сюжетно-композиційний центр виділено нечітко, з використанням 1–2 способів його виділення. Частина малюнка неправильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровані 1–2 способами
Закон цілісності		
Більшість образів доповнюють один одного, створюючи достатньо цілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 5–6 рисами. Забирання й додавання деталей частково порушує цілісності композиції. Малюнок передає більшість взаємозв'язків між більшістю елементів композиції. Образи композиції неповторні за 5–6 характеристиками	Половина образів доповнюють один одного, створюючи недостатньо цілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 3–4 рисами. Забирання й додавання деталей не порушує цілісності композиції. Малюнок частково передає взаємозв'язки між частиною елементів композиції. Образи композиції неповторні за 3–4 характеристиками	Незначна частина образів доповнюють один одного, створюючи майже нецілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 1–2 рисами. Забирання й додавання деталей не порушує, а підвищує цілісність композиції. Малюнок практично не передає взаємозв'язків між більшістю елементів композиції. Образи композиції неповторні за 1–2 характеристиками
Закон контрастів		
У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 5–6 ознаками	У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 3–4 ознаками	У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 1–2 ознаками
Закон підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму проявляється в малюнках учнів початкових класів як відповідність темі заняття		
Тема розкрита майже повністю. На малюнку наявні переважно основні й частково другорядні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів	Тема розкрита частково. На малюнку переважають другорядні й частково основні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів передані	Тема майже не розкрита. На малюнку частково наявні другорядні й відсутні основні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів передані

передані переважно точно. Колір зображень відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів дотримані здебільшого точно	недостатньо точно. Колір зображень частково відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів дотримані неточно	неточно. Колір зображень не відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів не дотримані
<b>Закон впливу «рами»</b>		
Практично дотримане співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений середнього розміру по відношенню до величини аркуша). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші предмети зображені переважно вертикально	Дещо порушене співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений занадто великим або занадто малим). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші половина предметів зображено горизонтально	Значно порушене співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений занадто великим або занадто малим). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші більшість предметів зображені горизонтально
<b>Закон новизни</b>		
Частково запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними	Значно запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними	Майже повністю запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними
<b>Закон життєвості</b>		
Малюнок передає більшість типових ознак предметів, які розкривають дану тему, та більшість характерних взаємозв'язків між цими предметами. Малюнок достатньо точно передає такі естетичні властивості, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, відносно добре створює у глядача відчуття життєвості образів, є емоційно забарвленим	Малюнок частково передає типові ознаки предметів, які розкривають дану тему, та характерні взаємозв'язки між цими предметами. Малюнок неточно передає такі естетичні властивості, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, недостатньо виразно створює у глядача відчуття життєвості образів, має недостатнє емоційне забарвлення	Малюнок практично не передає типових ознак предметів, які розкривають дану тему, та характерних взаємозв'язків між цими предметами. Малюнок майже не передає таких естетичних властивостей, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, практично не створює у глядача відчуття життєвості образів, є емоційно не забарвленим

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП з РПЗ**

<b>МШ із ДЦП і ЗІ</b>	<b>МШ із ДЦП і ЗПР</b>	<b>МШ із ДЦП і ЛРВ</b>
Діти достатньо добре розпізнають частини задачі – умову та запитання, визначають предмети, про які говориться в задачі, виділяють два числових даних. Непогано співвідносять числові дані з предметами	Діти недостатньо добре розпізнають частини задачі – умову та запитання, визначають предмети, про які говориться в задачі, виділяють два числових даних. Задовільно співвідносять числові дані з предметами	Дітям важко розпізнавати частини задачі – умову та запитання, нелегко визначити предмети, про які говориться в задачі, і виділити два числових даних, співвіднести числові дані з предметами

## Продовження Таблиці 2

Школярі недостатньо правильно визначають взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясовують операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі та визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Учні правильно виконують дію (здійснюють підрахунок). Дуже рідко в розв'язаній задачі спостерігались обчислювальні помилки (дія вибрана правильно, але спричинені неуважністю школярів помилки в підрахунках). Іноді зустрічалось незакінчене розв'язування задачі (дія вибрана правильно, але не було до неї відповіді)	Школярі неточно визначають взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясовують операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі, визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Учні не досить вправно виконують дію (здійснюють підрахунок). У розв'язаній задачі наявні обчислювальні помилки (дія вибрана правильно, але спричинені недостатніми знаннями і вміннями школярів помилки в підрахунках). Часто зустрічалось незакінчене розв'язування задачі (дія вибрана правильно, але не було до неї відповіді)	Школярам проблематично визначити взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясувати операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі. Учні не завжди правильно визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Діти не завжди правильно виконують дію (здійснюють підрахунок). Неправильно визначені взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), у результаті чого вибрана дія не відповідає умові та запитанню задачі. Виконано непотрібні (зайві) дії, підібрано назви величин безвідносно до змісту задачі
Діти досить добре формулюють відповідь задачі, дуже рідко зустрічаються помилки в записі відповіді до задачі, спричинені переважно відволіканням учнів	Діти недостатньо добре формулюють відповідь, задачі мали неправильно чи неточно сформульовану відповідь	Дітям дуже важко формулювати відповідь, іноді була відсутня відповідь у задачі, спостерігались помилки в записі відповіді
Учні переважно правильно (проте іноді – недостатньо раціонально) записують розв'язану задачу в зошит	Учні з кількома неточностями записують розв'язану задачу в зошит. Біля одних чисел школярі записували одиниці їх вимірювання, а біля інших – ні, або ж взагалі не записували одиниці вимірювання чисел (числа записані як абстрактні)	Учні з кількома невеликими помилками записують розв'язану задачу в зошит. У роботах дітей відсутні співвідношення запитання і відповіді задачі, а також відповідність назви величин у виконаних діях та отриманих результатах

Таблиця 3

## Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП зі СПЗ

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Складання задач за малюнком		
У дітей майже сформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)	У дітей частково сформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)	У дітей практично несформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)

Продовження Таблиці 3

В учнів недостатньо розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними	В учнів мало розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними	В учнів майже не розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними
Школярі досить добре порівнюють малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)	Школярі не досить добре порівнюють малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)	Школярам непросто порівняти малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)
Складання аналогічних задач		
Діти мають дещо знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)	Діти мають частково знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)	Діти мають значно знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)
Учні достатньо вправно за таблицею замінюють наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишають без змін	Учні недостатньо вправно за таблицею замінюють наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишають без змін	Учням проблематично за таблицею замінити наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишити без змін
Школярі доволі правильно порівнюють розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею	Школярі не досить добре можуть порівняти розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею	Школярам важко порівняти розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею
Загальна характеристика результатів складання задач		
Задача складена повністю	Задача складена не повністю	Задача майже не складена
Вона має умову з двома числовими даними, з усіма необхідними словами, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; іноді задача містить невелику кількість зайвих слів, через які умова сформульована недостатньо точно	Вона має умову з двома числовими даними, з частиною необхідних слів, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; містить деяку кількість зайвих слів, через які умова сформульована не точно	Відсутні умова чи її частина (одне чи обидва числові дані, слова, які вказують на взаємозв'язки між числовими даними) або питання задачі. У задачі наявна значна кількість зайвих слів, які не потрібні для розв'язування даної задачі або навіть заважають розв'язати її
Запитання співвідноситься з умовою задачі	Запитання частково співвідноситься з умовою задачі	Запитання не співвідноситься з умовою задачі

Таблиця 4

**Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати  
горизонтальний зв'язок «ТМ – РПЗ»**

<b>МШ із ДЦП і ЗІ</b>	<b>МШ із ДЦП і ЗПР</b>	<b>МШ із ДЦП і ЛРВ</b>
Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка) і пояснив причину такого вибору за допомогою вчителя, частково обґрунтовуючи свою відповідь кількістю і якістю зображених на малюнку й указаних у задачі предметів та взаємозалежностей і взаємозв'язків між ними після допомоги вчителя	Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка), але не пояснив причину такого вибору і після допомоги вчителя. Учень частково назвав кількісні та якісні взаємозалежності і взаємозв'язки предметів, зображених на малюнку й указаних у задачі	Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка) після допомоги вчителя, але не пояснив причину такого вибору й після допомоги вчителя. Учень практично не назвав кількісних і якісних взаємозалежностей та взаємозв'язків предметів, зображених на малюнку й указаних у задачі
Школяр частково визначив, у чому полягає відмінність і подібність запропонованих задач (малюнків); установив за незначної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)	Школяр майже не визначив, у чому полягає відмінність і подібність запропонованих задач (малюнків); установив за значної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)	Школяр визначив лише поодинокі відмінні й подібні риси запропонованих задач (малюнків); частково встановив за значної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)

Таблиця 5

**Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати  
горизонтальний зв'язок «РПЗ – СПЗ»**

<b>МШ із ДЦП і ЗІ</b>	<b>МШ із ДЦП і ЗПР</b>	<b>МШ із ДЦП і ЛРВ</b>
Складена задача майже повністю відповідає розв'язаній	Складена школярем задача частково відповідає розв'язаній	Складена школярем задача майже не відповідає розв'язаній
Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говориться в розв'язаній задачі, є повна відповідність за основними характеристиками, а часткова – за другорядними	Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говорилось у розв'язаній задачі; за основними характеристиками предметів спостерігається часткова відповідність, а за другорядними відповідність була відсутня	Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говорилось у розв'язаній задачі, відсутня відповідність за основними і другорядними характеристиками



## Продовження Таблиці 5

Числа, використані в складеній учнем задачі, частково відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі	Числа, використані в складеній учнем задачі, майже не відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі	Числа, використані в складеній учнем задачі, не відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі
Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами збережено	Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами майже не збережено	Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами не збережено
Складена задача учнем розв'язується тією самою арифметичною дією, що й готова, запропонована педагогом	Складена задача учнем розв'язувалася тією самою арифметичною дією, що й готова, запропонована педагогом	Складену задачу учні розв'язували схожою або протилежною арифметичною дією в порівнянні з готовою, запропонованою педагогом
Тип задачі залишився тим самим	Тип задачі залишився тим самим	Тип задачі школярами не збережено

## Таблиця 6

**Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати  
горизонтальний зв'язок «ТМ – СПЗ»**

<b>МШ із ДЦП і ЗІ</b>	<b>МШ із ДЦП і ЗПР</b>	<b>МШ із ДЦП і ЛРВ</b>
Складена задача майже повністю відповідає малюнку. Недостатньо правильно перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними, проте при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти самостійно помічають недостатню відповідність між ними та виправляють виявлені неточності	Складена дитиною задача частково відповідала малюнку. Часто з помітними помилками перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними; при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти часто за допомогою педагога й іноді самостійно помічають деяку невідповідність між ними та виправляють виявлені неточності	Складена дитиною задача майже не відповідала малюнку. Зазвичай неправильно перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними; при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти не завжди навіть за допомогою педагога помічають невідповідність між ними та виправляють виявлені неточності
У задачі йдеться про предмети, зображені на малюнку	У задачі йшлося про предмети, близькі до предметів, зображених на запропонованому малюнку	У задачі йшлося про інші предмети, не зображені на запропонованому малюнку
Кількість предметів, про які йдеться в задачі, близька до кількості предметів, наявних на малюнку	Кількість предметів, про які говорилось у задачі, дещо відрізнялися від кількості предметів, наявних на малюнку	Кількість предметів, про які говорилось у задачі, різко відрізнялась від кількості предметів, наявних на малюнку

## Продовження Таблиці 2

Тип складеної учнем задачі відповідає можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів	Тип складеної учнем задачі частково відповідав можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів (за малюнком можна скласти задачі на додавання, а учень склав на множення і навпаки; за малюнком можна скласти задачі на віднімання, а учень склав на ділення і навпаки)	Тип складеної учнем задачі не відповідав можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів
Задача, складена під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», має умову з двома числовими даними, з усіма необхідними словами, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; іноді задача може містити невелику кількість зайвих слів, через які умова сформульована не достатньо точно. Запитання співвідноситься з умовою задачі	Задача, складена під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», має умову з двома числовими даними, з частиною необхідних слів, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; містить деяку кількість зайвих слів, через які умова сформульована не точно. Запитання частково співвідноситься з умовою задачі	У задачі, складеній під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», відсутні умова чи її частина (одне чи обидва числові дані, слова, які вказують на взаємозв'язки між числовими даними) або питання задачі. У задачі наявна значна кількість зайвих слів, які не потрібні для розв'язування даної задачі або навіть заважають розв'язати її. Запитання задачі не співвідноситься з її умовою

Таблиці 1–6 показують, що молодшим школярам із ДЦП важко складати навіть прості задачі (далі – ПЗ), оскільки в учнів спостерігаються помилки при їх розв'язуванні, недостатньо розвинені вміння з ТМ, а також практично відсутні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами вмінь, що не дозволяє дітям одночасно їх використовувати. МШ із ДЦП, маючи високий рівень розвитку вмінь з ТМ, не можуть застосовувати їх під час РПЗ і СПЗ, а середній рівень розвитку вмінь з РПЗ не допомагає учням складати ПЗ. Однією з причин названої проблеми ми вважаємо роздільне вивчення дисциплін у школі, внаслідок чого утворюються, образно кажучи, височенні «хмарочоси» майже відокремлених знань і вмінь, які лише де-не-де поєднані тонкими ниточками безсистемних горизонтальних узагальнень, що виникли на спеціально відведених для цього уроках. Крім того, детерміністичний підхід до формування вмінь МШ із ДЦП складати ПЗ передбачає розвиток названих умінь дитини вчителем, що може не завжди враховувати потреби учня. Тому необхідно застосовувати синергетичний підхід до становлення названих умінь, за якого методика буде спрямовувати і стимулювати саморозвиток умінь дитини складати ПЗ.

Однак, учень не може скласти ПЗ, якщо він з помилками розв'язує готову аналогічну ПЗ. Отже, необхідно здійснювати процес корекції

помилкових умінь з РПЗ, щоб успішно застосовувати безпосереднє корекційне управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ. Проте, однією з найважливіших причин помилкового РПЗ є недостатньо розвинені вміння уявляти сюжетну ситуацію ПЗ. Подолати дану проблему допоможе розвиток недостатньо розвинених умінь з ТМ. Отже, в освітній процес необхідно ввести безпосереднє розвивальне управління корекцією помилкових умінь розв'язувати ПЗ. Таким чином, вплив розвитку вмін створювати сюжетну композицію на розвиток умінь зі СПЗ необхідно опосередкувати корекцією помилкових умінь з РПЗ. У такому поєднанні міжпредметний (далі – МП) зв'язок полегшує реалізацію внутрішньопредметного (далі – ВП) зв'язку, оскільки вміння з ТМ сприяють точнішому розумінню сюжетної ситуації ПЗ, що попереджає виникнення помилок при її розв'язуванні, а правильно розв'язана ПЗ є основою для складання аналогічної ПЗ. Для того, щоб виникло саме опосередковане корекційне управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ, всі названі підсистеми академічних умінь повинні бути активними одночасно й на одному рівні розвитку, тобто мають увійти в одну дисипативну функціональну структуру, яка стимулює утворення горизонтальних зв'язків між активованими підсистемами, що дозволить одночасно використовувати названі вміння. Коли підсистеми вмін з ТМ, РПЗ і СПЗ одночасно знаходяться в зоні актуального прогресивного розвитку, у них синхронно виникає стан активації коливаний – починається період використання названих умінь. Такі когерентні коливання стимулюють появу зони найближчого прогресивного розвитку горизонтального зв'язку між даними підсистемами, тому вміння з ТМ, вміння з РПЗ та вміння зі СПЗ починають взаємодіяти як елементи дисипативної функціональної структури.

Багаторазове паралельне використання підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ пригнічує саморуйнування і стимулює самоорганізацію горизонтальних зв'язків між названими підсистемами. Необхідно звернути увагу на те, що горизонтальними зв'язками поступово поєднуються все вищі рівні розвитку підсистем, які часто функціонують одночасно. Відсутність синхронного використання підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ протягом тривалого часу пригнічує самоорганізацію і стимулює саморуйнування горизонтальних зв'язків між названими підсистемами. Підсистеми, які рідко використовуються разом, поєднані між собою горизонтальними зв'язками тільки на нижчих рівнях. Тому можна говорити про асинхронію розвитку не тільки підсистем, а й горизонтальних зв'язків. Таким чином, систематичне використання ВП і МП зв'язків стимулює утворення горизонтальних зв'язків між підсистемами вмін з ТМ, РПЗ і СПЗ, що дозволяє МШ із ДЦП застосовувати їх одночасно.

Проте всім учасникам освітнього процесу складно одразу перейти від монодисциплінарних (з ВП типом управління) до полідисциплінарних (з

МП типом управління), тобто інтегрованих, уроків. Крім того, під час застосування МП управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП одночасно продовжує реалізовуватись і ВП управління, що також ускладнює перехід до паралельного використання методичних систем з обома типами управління. Тому необхідні методичні системи, які забезпечать поступовий перехід від застосування методичних систем з ВП типом управління до застосування методичних систем з МП типом управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП. Цій умові задовольняють методичні системи з міжпредметно-внутрішньопредметним типом управління, які забезпечують систематичну реалізацію ВП та МП зв'язків, які, сприяючи утворенню дисипативних функціональних структур, стимулюють самоорганізацію горизонтальних зв'язків між підсистемами ЗУН дитини, що допомагає їй одночасно використовувати ЗУН з різних наук та різних розділів однієї науки. До даної групи методик входить і запропонована нами евристично-синергетична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ. Безпосередні та опосередковані взаємозв'язки між підсистемами-методиками названої методичної системи мають міжпредметно-внутрішньопредметний (далі – МП-ВП) і послідовно-паралельний (П-П) характер.

МП-ВП характер зв'язків у макроструктурі даної методичної системи полягає в наступному. Оскільки підсистема правильних умінь з ТМ впливає на відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ, а відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ впливають на підсистему правильних умінь зі СПЗ, то підсистема правильних умінь з ТМ опосередковано впливає на підсистему правильних умінь зі СПЗ через відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ, тобто процес прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ опосередковано управляє процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь зі СПЗ через процес прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ. З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених правильних умінь з ТМ на уроках образотворчого мистецтва слід застосовувати синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку системи «О». З метою виправлення помилкових умінь з РПЗ на уроках математики необхідно використовувати синергетичну методику стимулювання корекції порушень. З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених правильних умінь зі СПЗ на уроках математики варто застосовувати синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку системи «О». Таким чином, утворилася МП-ВП евристично-синергетична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП, яка складається з корекційної та

розвивальних методик евристично-синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

П-П характер зв'язків у макроструктурі даної методичної системи під час здійснення корекційно-розвивальної роботи проявляється в застосуванні зовнішнього (за допомогою методик) та внутрішнього (за допомогою стимулювання одного процесу іншим) управління процесами розвитку й корекції в названих підсистемах умінь з образотворчого мистецтва і математики. Корекційно-розвивальна робота має відбуватись у три етапи: *на першому* слід здійснювати управління процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ; *на другому* необхідно проводити паралельне управління двома процесами – прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ та прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ; *на третьому* варто реалізувати паралельне управління трьома процесами: прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ, прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ та прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь зі СПЗ.

П-П характер зв'язків у макроструктурі евристично-синергетичної методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП сприяє реалізації МП-ВП зв'язку, оскільки паралельне управління допомагає включенню необхідних підсистем до однієї дисипативної функціональної структури, а послідовне управління, по-перше, забезпечує поступове зростання кількості підсистем у дисипативній функціональній структурі, попереджаючи перевантаження школяра; по-друге, дає можливість підсистемам без поспіху переходити з зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку. МП зв'язок «ТМ – РПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь з ТМ та з РПЗ, починає функціонувати під час другого етапу корекційно-розвивальної роботи; протягом даного періоду МП зв'язок знаходиться в зоні найближчого розвитку. ВП зв'язок «РПЗ – СПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь розв'язувати та складати ПЗ, починає діяти під час третього етапу корекційно-розвивальної роботи; протягом даного періоду МП зв'язок знаходиться в зоні актуального розвитку, а ВП – в зоні найближчого розвитку. Повний МП-ВП зв'язок «ТМ – РПЗ – СПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь з ТМ, РПЗ та СПЗ, реалізується під час третього етапу корекційно-розвивальної роботи. Протягом даного періоду МП та ВП зв'язки знаходяться в зоні актуального розвитку, а МП-ВП зв'язок – спочатку в зоні найближчого, а потім – в зоні актуального розвитку.

Отже, МП-ВП та П-П характер зв'язків між підсистемами-методиками в макроструктурі евристично-синергетичної методичної системи

опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП сприяє виникненню та закріпленню горизонтальних зв'язків між підсистемами правильних умінь з ТМ, РПЗ та СПЗ за рахунок систематичного входження їх до однієї дисипативної функціональної структури. Таким чином, дана методична система забезпечує зовнішнє та стимулює внутрішнє управління процесами корекції та розвитку підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ, створює умови для самоорганізації горизонтальних зв'язків між названими підсистемами вмінь, сприяючи становленню в МШ із ДЦП уміння одночасно використовувати ЗУН з різних наук та різних розділів однієї науки.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, у детерміністичній науковій освітній парадигмі методики викладання різних навчальних дисциплін мають різну структуру через різний зміст освіти та прийоми роботи, які від нього залежать, тому їх неможливо об'єднати в методичні системи безпосереднього та опосередкованого управління певним вертикальним процесом у системах «О» і «Д». Дана теоретико-практична проблема уповільнює здійснення процесів абілітації, розвитку, реабілітації системи «О» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації системи «Д» МШ із ДЦП та людей із іншими ПФП в ході освітнього процесу. Отже, у спеціальних навчально-виховних закладах слід створити сприятливі умови для природного прискореного переходу від детерміністичної до синергетичної наукової освітньої парадигми.

У подальшому необхідно висвітлити інші проблеми детерміністичного управління процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які відбуваються в системах «О» і «Д» людей із ПФП. Потрібно запропонувати методи природного прискореного переходу спеціальних навчально-виховних закладів від роботи в детерміністичній до роботи в синергетичній науковій освітній парадигмі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Лев Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
3. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

## REFERENCES

1. Vyhotskii, L. S. (2002). Osnovnyie problemy sovremennoi defektologii [Basic problems of modern defectology]. In V. M. Astapova, YU. V. Mikadze (Eds.), *Psikhologhiia detei s otkloneniiami i narusheniiami psikhicheskoho razvitiia*. SPb.: Piter.
2. Vyhotskii, L. S. (2003). *Osnovy defektologii* [Basics of defectology]. SPb.: Izd-vo "Lan".

3. Tsikin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). Sinerhetika i obrazovanie: novyye podkhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

### РЕЗЮМЕ

**Золотарёва Татьяна.** Проблема формирования умений младших школьников с ДЦП на основе детерминистической научной образовательной парадигмы.

*В статье проведен сравнительный анализ умений по тематическому рисованию, решению простых задач и составлению простых задач, сформированных в ходе детерминистического образовательного процесса у младших школьников с детским церебральным параличом, которые имеют легкую умственную отсталость, задержку психического развития и сохраненный интеллект. Показано негативное влияние детерминистической и позитивное влияние синергетической научной образовательной парадигмы на формирование названных умений. Предложена эвристико-синергетическая методическая система опосредованного коррекционного управления развитием умения младших школьников с детским церебральным параличом составлять простые задачи.*

**Ключевые слова:** синергетическая научная образовательная парадигма, детерминистическая научная образовательная парадигма, развитие, коррекция, умения по тематическому рисованию, умения решать простые задачи, умения составлять простые задачи, младшие школьники с детским церебральным параличом.

### SUMMARY

**Zolotaryova Tatiana.** A problem of forming skills of junior pupils with child's cerebral palsy on the basis of deterministic scientific educational paradigm.

*The author of the article applies heuristic-synergetic methodology of research. The comparative analysis of skills of the thematic drawing, skills of the solution of simple tasks and skills of the drafting of simple tasks and also skills of the forming horizontal connection "thematic drawing – solution of simple tasks", "solution of simple tasks – drafting of simple tasks", "thematic drawing – drafting of simple tasks", formed during a deterministic educational process for pupils of junior forms with child's cerebral palsy, with an easy mental defectiveness, delay of psychical development and normal intellect is made. In the article negative influence of deterministic and positive influence of synergetic scientific educational paradigm on forming of these skills are expounded. The article demonstrates that synergetic educational methods are more natural, than deterministic, in fulfillment of necessities of pupils of junior forms with child's cerebral palsy in developing skills. The author offers heuristic-synergetic methodological system of mediate correctional management of development of skills of junior pupils with child's cerebral palsy to draft the simple tasks. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and dull hearing, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral palsy can use this methodological system; in the modified kind the methodological system can be used in the educational process of adults with these psychophysical disorders and persons with other defects of development. In the deterministic scientific educational paradigm all methods of teaching of different educational disciplines have different structure owing to different content of education and methods of works which depend on him, that is why it is impossible to unite them in methodological systems of direct and mediated management of certain vertical process in systems "personality" and "defect". This theoretic-practical problem slows realization of processes of habilitation, development, rehabilitation, of the system "personality" and correction, compensation, overcompensation of the system "defect" of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and people with other psychophysical*

*disorders during an educational process. In the special education institutions it is necessary to create favourable conditions for a natural speed-up transition from deterministic to the synergetic scientific educational paradigm.*

**Key words:** *synergetic scientific educational paradigm, deterministic scientific educational paradigm, development, correction, skills of the thematic drawing, skills of the solution of simple tasks, skills of the drafting of simple tasks, junior pupils with child's cerebral palsy.*

УДК 378.172

**Владлен Кострикін**

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
ORCID ID 0000-0003-4098-1598

**Олександр Глоба**

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
ORCID ID 0000-0002-4972-4259

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

*У статті розглядаються питання організації процесу інклюзивної вищої освіти, у тому числі корекційної фізкультурно-спортивної діяльності студентів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах їх навчання у вищих навчальних закладах, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами, ураховуючи особливості готовності студентів до навчальної діяльності, можливості реабілітаційного середовища, психолого-педагогічні умови реалізації реабілітаційних програм.*

**Ключові слова:** *корекційне фізичне виховання, реабілітаційне середовище, організаційно-педагогічні умови, психолого-педагогічний супровід, порушення психофізичного розвитку.*

**Постановка проблеми.** Отримання вищої освіти особами з обмеженими функціональними можливостями є одним із важливих факторів їх ефективної інтеграції в сучасне суспільство. Вища освіта в Україні реформується для того, щоб стати доступною, а підготовлені фахівці – конкурентоспроможними на ринку праці та адаптованими до нових умов соціуму. Цьому сприяють процеси демократизації освітнього простору, багатокладність і варіативність освіти, її регіоналізація та прагнення відповідати європейським стандартам.

На жаль, теперішній час характеризується стрімким погіршенням стану здоров'я студентської молоді. Слід зазначити, що останнім часом питання формування культури здоров'я особистості вивчалось як