

## РОЗДІЛ IV. 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

### ВПЛИВ ДЕТЕРМІНІСТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ НА СПІВВІДНОШЕННЯ СИСТЕМ «ОСОБИСТІТЬ» І «ДЕФЕКТ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП

*Метою даної статті є виявлення впливу детерміністичної наукової освітньої парадигми на зміни співвідношення систем «особистість» і «дефект» людини, зокрема молодших школярів із дитячим церебральним паралічем. У статті застосована евристично-синергетична методологія дослідження. Автор доводить, що детерміністична наукова освітня парадигма недостатньо стимулює самоорганізацію підсистем системи «особистість» і недостатньо пригнічує саморуйнування підсистем системи «дефект» людини з психофізичними порушеннями в ході прямих процесів абілітації, розвитку, реабілітації, корекції, компенсації, гіперкомпенсації. Стаття показує, що необхідно якомога менше використовувати детерміністичні методика в освітньому процесі осіб із психофізичними порушеннями. Детерміністичні методика є недостатньо природними в задоволенні потреб людини з психофізичними порушеннями в самовдосконаленні й самореалізації та менш результативними, ніж синергетичні, щодо абілітації, розвитку, реабілітації підсистем системи «особистість» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації підсистем системи «дефект». У подальшому необхідно порівняти детерміністичну та синергетичну наукові парадигми, висвітлити позитивні й негативні сторони кожної з них та запропонувати медико-психолого-педагогічні методика і методичні системи, що спираються на синергетичні принципи.*

**Ключові слова:** синергетична наукова освітня парадигма, детерміністична наукова освітня парадигма, система «особистість», система «дефект», люди з психофізичними порушеннями, молодші школярі з дитячим церебральним паралічем, пізнавальні психічні процеси.

**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 потреб дітей і все менше надають перевагу однобічним детерміністичним 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 й тому не дозволяє повноцінно

здійснювати: 1) *абілітацію системи «О»* як процес попередження самоорганізації (виникнення і вдосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалыми та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів; 2) *прогресивний розвиток системи «О»* як процес спрямованого, закономірного, поетапного чергування саморуйнування та самоорганізації підсистем, який приводить до набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї нових елементів та формування й розширення її ієрархічних рівнів; 3) *корекцію системи «Д»* як процес набуття системою «Д» нижчої якості внаслідок від'єднання від неї зараз наявних (раніше відсутніх) елементів та звуження і зникнення зараз наявних (раніше відсутніх) її ієрархічних рівнів та набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних нових елементів і формування й розширення її відповідних ієрархічних рівнів; 4) *реабілітацію системи «О»* як процес набуття системою «Д» нижчої якості внаслідок від'єднання від неї зараз наявних (раніше відсутніх) елементів та звуження і зникнення зараз наявних (раніше відсутніх) її ієрархічних рівнів та набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних зараз відсутніх (раніше наявних) елементів і відновлення й розширення зараз відсутніх (раніше наявних) її відповідних ієрархічних рівнів; 5) *компенсацію наявності системи «Д»* як процес самоорганізації підсистеми Б системи «О», спорідненої підсистемі А системи «О», який виникає внаслідок неможливості за даних умов здійснення самоорганізації підсистеми А системи «О»; 6) *гіперкомпенсацію наявності системи «Д»* як процес самоорганізації системи «О», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку мінімум двох підсистем системи «О» й утворення між ними горизонтальних зв'язків, які стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем системи «О», у яких за даних умов неможлива самоорганізація; 7) *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. Отже, детерміністична освітня парадигма створює умови для накопичення різноманітних порушень у людини.

**Аналіз актуальних досліджень.** Від початку виникнення корекційної педагогіки і спеціальної психології й до нинішнього часу в наукових виданнях представлено безліч ПФП, що зустрічаються в людей, освіта яких здійснювалася в межах детерміністичної наукової парадигми. Проаналізувавши виявлені дослідниками дефекти, можна помітити, що

більшість порушень є набутими внаслідок недостатнього врахування в освітньому процесі людей із ПФП синергетичних характеристик їх систем «О» і «Д». Отже, детерміністичні методики виявилися малоефективними щодо профілактики виникнення дефектів та їх подолання.

**Метою** даної статті є виявлення впливу детерміністичної наукової освітньої парадигми на зміни співвідношення систем «О» і «Д» людини, зокрема молодших школярів із дитячим церебральним паралічем.

**Методи дослідження.** У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) та 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; синергетичні методи: модифікація лінійної розвивальної ситуації в нелінійну, нелінійний розвивавальний діалог, пробуджуючий розвиток, гештальт-розвиток, саморозвиток, розвиток як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

**Виклад основного матеріалу.** Знання, уміння й навички, що формуються протягом навчання в початкових класах у 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), 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 в 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 відбиток на зміни співвідношення систем «О» і «Д» МШ із ДЦП. Проведемо порівняльну характеристику деяких пізнавальних психічних процесів МШ із ДЦП за умови застосування детерміністичної наукової парадигми в освітньому процесі спеціальних шкіл для дітей із вадами опорно-рухового апарату (таблиці 1–5).

Таблиця 1

## Порівняльна характеристика уваги МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ довільна увага розвинена недостатньо, а мимовільна увага практично не переважає над довільною. Учням не дуже важко свідомо зосередитися на завданні. Проте, якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її набагато уважніше та зі значно більшим задоволенням	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР довільна увага розвинена мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною. Учням доволі нелегко свідомо зосередитись на завданні. Проте якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її дещо уважніше та з помітно більшим задоволенням	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ довільна увага практично нерозвинена, а мимовільна увага значно переважає над довільною. Учням дуже важко свідомо зосередитися на завданні. Проте якщо запропонована робота їх зацікавила, то діти виконують її трохи уважніше та з дещо більшим задоволенням
Післядовільна увага в них майже сформована. Діти майже достатньо докладають вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні майже не ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання формально, у процесі самоконтролю виконання роботи досить часто керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що його потрібно виконати. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, й тому діти часто відволікаються. У процесі роботи учням нелегко повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший інтерес до завдання й	Післядовільна увага в них сформована частково. Діти недостатньо докладають вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання доволі формально, у процесі самоконтролю виконання роботи практично не керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що потрібно слухатись учителя. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, і тому діти майже постійно відволікаються. У процесі роботи учням дуже важко повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший	Післядовільна увага в них практично несформована. Діти майже не можуть докласти вольових зусиль на початку виконання важкої для них роботи. Учні ставляться до самостійного контролю за досягненням мети такого завдання дуже формально, у процесі самоконтролю виконання роботи не керуються власними потребами й інтересами. Школярі беруться за це важке завдання тільки тому, що потрібно слухатись учителя. Завдання важке і спочатку ніяк не виконується, і тому діти повсякчас відволікаються. У процесі роботи учням надзвичайно проблематично повертати себе до виконання даного завдання вольовими зусиллями. Поступово правильний спосіб роботи виявляється все більш і більш чітко, а завдання стає все більш зрозумілим. Діти проявляють все більший

перестають відволікатися. Їх довільна увага за відносно невеликий час перетворюється на мимовільну	інтерес до завдання і практично перестають відволікатися. Їх довільна увага за не дуже великий час перетворюється на мимовільну	інтерес до завдання й майже перестають відволікатися. Їх довільна увага за значний час перетворюється на мимовільну
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ об'єм уваги дещо знижений, тому діти можуть достатньо велику кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР об'єм уваги частково знижений, тому діти можуть лише невелику кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ об'єм уваги значно знижений, тому діти можуть лише дуже малу кількість об'єктів охопити увагою одночасно й досить ясно
Розподіл уваги в учнів майже сформований, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність виконувати кілька дій одночасно	Розподіл уваги в учнів сформований частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність виконувати кілька дій одночасно	Розподіл уваги в учнів майже несформований, тому в них практично відсутня здатність виконувати кілька дій одночасно
Стійкість уваги дітей дещо знижена, коливання уваги практично відсутні. Тому школярі можуть достатньо тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті	Стійкість уваги дітей частково знижена, відмічаються незначні коливання уваги. Тому школярі можуть недостатньо тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті	Стійкість уваги дітей значно знижена, спостерігаються значні коливання уваги. Тому школярі не можуть тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті
Переключуваність уваги учнів дещо уповільнена, тому дітям не дуже важко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший	Переключуваність уваги учнів незначно уповільнена, тому дітям досить нелегко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший	Переключуваність уваги учнів значно уповільнена, тому дітям дуже важко свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного об'єкта на інший
Концентрація уваги школярів дещо знижена, тому в дітей спостерігається незначно знижена інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань	Концентрація уваги школярів частково знижена, тому в дітей спостерігається недостатня інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань	Концентрація уваги школярів низька, тому в дітей спостерігається значно знижена інтенсивність зосередження уваги при виконанні навчальних завдань
Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання дещо знижена, відмічається незначна розпорошеність їх уваги	Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання частково знижена, відмічається середня розпорошеність їх уваги	Спрямованість уваги дітей на виконання навчального завдання значно знижена, відмічається висока розпорошеність їх уваги

Таблиця 2

## Порівняльна характеристика сприймання МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ незначно порушена цілісність сприймання, воно практично не фрагментарне, тому діти досить непогано можуть мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР частково порушена цілісність сприймання, воно частково фрагментарне, тому дітям важко мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ цілісність сприймання значно порушена, воно доволі фрагментарне, тому діти майже не можуть мисленнево добудовувати частину сприйнятого образу до цілого образу конкретного предмету
Структурність сприймання в учнів розвинена недостатньо, тому діти сприймають об'єкт як недостатньо структуроване ціле	Структурність сприймання учнів розвинена мало, тому діти сприймають об'єкт як мало структуроване ціле	Структурність сприймання учнів практично не розвинена; сприймання дифузне, хаотичне, безсистемне, тому діти сприймають об'єкт як практично не структуроване ціле
Точність сприймання дітей майже не знижена, їх сприймання доволі диференційоване	Точність сприймання дітей частково знижена, їх сприймання недостатньо диференційоване	Точність сприймання дітей значно знижена, їх сприймання недиференційоване
Константність сприймання школярів дещо знижена, тому діти практично завжди помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання	Константність сприймання школярів частково знижена, тому діти не завжди помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання	Константність сприймання школярів низька, тому діти практично не помічають відносну постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їхнього сприймання
Усвідомленість сприймання МШ із ДЦП і ЗІ майже сформована, тому діти доволі вправно можуть подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи	Усвідомленість сприймання учнів сформована частково, тому дітям доволі нелегко подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи	Усвідомленість сприймання учнів практично несформована, тому діти майже не можуть подумки класифікувати щойно сприйняті предмети, віднести їх до певної групи
Активність (вибірковість) сприймання школярів практично не знижена, тому діти досить	Активність (вибірковість) сприймання МШ із ДЦП і ЗПР частково знижена, тому дітям	Активність (вибірковість) сприймання МШ із ДЦП і ЛРВ значно знижена, воно доволі

добре можуть свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги й доволі тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами	важко свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги й недосить тривалий час недостатньо інтенсивно заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами	пасивне, тому діти майже не можуть свідомо переводити предмети, що зараз ними сприймаються, із зони неясної свідомості в зону активної уваги і нетривалий час з незначною інтенсивністю заглиблюватись у певну діяльність з цими предметами
---	--	---

Таблиця 3

## Порівняльна характеристика пам'яті МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів з ДЦП і ЗІ запам'ятовування майже не уповільнене, незначно уповільнене й наростання продуктивності запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу. У них дещо уповільнено видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН, практично не знижена вибірковість запам'ятовування матеріалу, дуже мала кількість пропущених елементів. В учнів даної категорії практично не змінена послідовність запам'ятовування. Їх запам'ятовування достатньо цілісне, повне, точне, диференційоване, міцне; досить добре розвинене логічне запам'ятовування, проте недостатньо добре формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЗІ доволі добре запам'ятовування розвинене недостатньо,	Запам'ятовування МШ із ДЦП і ЗПР є частково уповільненим, частково уповільнене й наростання продуктивності запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу, досить повільно видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН. У дітей даної категорії частково знижена вибірковість запам'ятовування матеріалу, незначна кількість пропущених елементів, частково змінена послідовність елементів при запам'ятовуванні. Запам'ятовування матеріалу недостатньо цілісне, повне й точне, недосить диференційоване та міцне; недостатньо розвинене логічне запам'ятовування; проблематично формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЗПР доволі добре запам'ятовування	У молодших школярів з ДЦП і ЛРВ запам'ятовування значно уповільнене й повільно наростає продуктивність запам'ятовування при повторному сприйманні матеріалу, вкрай низька вибірковість запам'ятовування, велика кількість пропущених елементів, значно змінена послідовність запам'ятовування. У них дуже повільно видозмінюються умовні зв'язки між ЗУН. Запам'ятовування фрагментарне, неповне, неточне, недиференційоване, неміцне; значно недорозвинене логічне запам'ятовування; практично не формуються образи за словесним описом предметів та явищ. У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ доволі добре запам'ятовування практично нерозвинене, а мимовільне значно переважає над доволіним.

<p>мимовільне практично не переважає над довільним. Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів майже сформоване, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>	<p>розвинене мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною. Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів сформоване частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>	<p>Одночасне (паралельне) запам'ятовування в учнів майже несформоване, тому в них практично відсутня здатність активізувати в пам'яті кілька предметів та дій одночасно</p>
<p>Збереження. Діти спроможні досить непогано зберігати в пам'яті матеріал. У них образи незначно уподібнюються з часом, кількість образів дещо знижена, але зменшується вона повільно. Школярі мають достатньо диференційовані, досить точні й повні, достатньо цілісні й доволі стійкі уявлення пам'яті, у них достатньо міцне збереження в пам'яті інформації. Знання дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі нелегким завданням. В учнів спостерігається незначно знижена інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>	<p>В учнів початкових класів з ДЦП і ЗПР недостатньо добре розвинене збереження матеріалу в пам'яті. Їх образи частково уподібнюються з часом, кількість образів недостатня, хоча й не дуже швидко зменшується. Школярі мають частково диференційовані, недостатньо точні й повні, недосить цілісні й недостатньо стійкі уявлення пам'яті, у них недостатньо міцне збереження в пам'яті інформації. Знання дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі важким завданням. В учнів спостерігається недостатня інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>	<p>Збереження інформації в пам'яті має низку недоліків. Їх образи значно уподібнюються з часом, кількість образів невелика та дуже швидко зменшується. Спостерігається недостатня диференційованість та міцність збереження уявлень пам'яті, вони неточні, неповні, нецілісні (фрагментарні), нестійкі. Знання дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів достатньо проблематичним завданням. В учнів спостерігається значно знижена інтенсивність пригадування матеріалу при виконанні навчальних завдань</p>
<p>Проте відтворення МШ із ДЦП і ЗІ практично не уповільнене, майже не знижена вибірковість відтворення матеріалу при частковому відтворенні. У процесі відтворення ними матеріалу спостерігається дуже мала кількість пропущених і непотрібних</p>	<p>Відтворення у дітей із ДЦП і ЗПР частково уповільнене, певною мірою знижена вибірковість відтворення матеріалу при його частковому відтворенні, незначна кількість пропущених і непотрібних елементів та повторів, частково змінена</p>	<p>Відтворення МШ із ДЦП і ЛРВ значно уповільнене, значно знижена вибірковість відтворення матеріалу при частковому відтворенні, спостерігається велика кількість пропущених і непотрібних елементів та повторів, значно змінена</p>



елементів та повторів, практично не змінена послідовність. Їх відтворення майже цілісне, достатньо повне, доволі точне й диференційоване; досить добре розвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в дітей розвинене недостатньо, а мимовільне практично не переважає над довільним	послідовність відтворення інформації. Їх відтворення є дещо фрагментарним, недостатньо повним і точним, воно мало диференційоване; недостатньо розвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в дітей розвинене мало, а мимовільна увага незначно переважає над довільною	послідовність матеріалу. Відтворення дітей фрагментарне, неповне, неточне (приблизне), недиференційоване; значно недорозвинене логічне відтворення. Довільне відтворення в учнів практично нерозвинене, а мимовільне значно переважає над довільним
Забування МШ із ДЦП і ЗІ є достатньо повільним	Забування в цих дітей відносно швидке	Забування МШ із ДЦП і ЛРВ доволі швидке

Таблиця 4

## Порівняльна характеристика мислення МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЗІ спостерігається більш-менш послідовний, майже впорядкований, достатньо деталізований і доволі повний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні достатньо правильно виділяють головне, суттєве, досить часто виділяють функціональні властивості об'єктів, практично не називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, дещо нерівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за меншістю характеристик	Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЗПР спостерігається недостатньо послідовний, частково впорядкований, недосить деталізований і недостатньо повний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні частково виділяють головне, суттєве, часто виділяють функціональні властивості об'єктів, кілька разів називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, недостатньо рівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за половиною характеристик	Аналіз. У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ спостерігається непослідовний, невпорядкований, мало деталізований і неповний мисленнєвий аналіз реального візуального об'єкта. Учні не виділяють головного, суттєвого, дуже рідко виділяють функціональні властивості об'єктів, багато разів називають одні й ті самі ознаки. Діти роз'єднують об'єкт на деталі різного рівня складності їх побудови, переважно нерівноцінні за важливістю для будови даного об'єкта, різнорідні за більшістю характеристик
Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, дещо нерівноцінні за	Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, недостатньо рівноцінні за	Синтез. Учні об'єднують в одну групу деталі різного рівня складності їх побудови, переважно нерівноцінні за

важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за меншістю характеристик	важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за половиною характеристик	важливістю для будови даного об'єкта, різномірні за більшістю характеристик
Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на дещо помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЗІ мають майже послідовне порівняння. Вони порівнюють відповідні (однорідні) частини й ознаки об'єктів за недостатньо відповідними критеріями. Діти відносно добре виділяють схожі риси, добре виявляють відмінні, практично не ототожнюють подібні об'єкти. Рідко замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них	Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на частково помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЗПР мають недостатньо послідовне порівняння. Вони порівнюють частково відповідні (однорідні) частини й ознаки об'єктів за мало відповідними критеріями. Дітям важко виділяти схожі риси, хоча відносно добре вони виявляють відмінні риси, іноді ототожнюють подібні об'єкти. Інколи замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них	Діти виконують порівняння й узагальнення, спираючись на вельми помилковий аналіз і синтез. МШ із ДЦП і ЛРВ мають непослідовне порівняння. Вони порівнюють невідповідні (неоднорідні) частини й ознаки об'єктів за невідповідними критеріями. Діти практично не виділяють схожі риси, проте непогано виявляють відмінні, практично завжди ототожнюють подібні об'єкти. Часто замінюють порівняння двох об'єктів аналізом одного з них
Узагальнення. Діти майже завжди узагальнюють об'єкти за суттєвими характеристиками і практично не узагальнюють їх за несуттєвими. Їх узагальнення достатньо диференційовані, не занадто широкі. Дітям не дуже важко переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Доволі правильно здійснюють узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Іноді зустрічається ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)	Узагальнення. Діти часто узагальнюють об'єкти за несуттєвими характеристиками, проте іноді узагальнюють їх і за суттєвими. Їх узагальнення частково диференційовані, не досить широкі. Дітям важко переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Недостатньо правильно здійснюють узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Часто спостерігається ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)	Узагальнення. Діти майже завжди узагальнюють об'єкти за несуттєвими характеристиками і практично не узагальнюють їх за суттєвими. Їх узагальнення недиференційовані, занадто широкі. Діти практично не можуть переключатися з одного принципу узагальнення на інший. Майже не можуть здійснити узагальнення за змінним принципом (за новим обґрунтуванням, на новій основі). Переважає ситуативне узагальнення (предмети об'єднують у групу на основі доповнення до певної ситуації)
Учні достатньо добре можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики	Учням важко відрізнити суттєві та несуттєві характеристики	Учні практично не можуть відрізнити суттєві та несуттєві

об'єктів. Їх мислення переважно не ситуативне	об'єктів. Їх мислення частково ситуативне	характеристики об'єктів. Їх мислення переважно ситуативне
Конкретність їх мислення незначна, діти зазвичай можуть відносно добре відокремити предмети й події від ситуації	Конкретність мислення часткова, дітям важко відокремити предмети й події від ситуації	Конкретність мислення значна. Діти практично не можуть відокремити предмети і події від ситуації
Критичність мислення школярів незначно знижена, вони майже завжди помічають грубі та завжди не грубі помилки у своїй роботі. Діти практично завжди можуть пояснити характер своїх труднощів	Критичність мислення школярів частково знижена, вони почасти помічають грубі і майже завжди не грубі помилки у своїй роботі. Діти частково можуть пояснити характер своїх труднощів	Критичність мислення школярів значно знижена, вони практично не помічають грубих помилок у своїй роботі. Діти практично не можуть пояснити характер своїх труднощів
У молодших школярів зі ЗІ спостерігається незначна стереотипність мислення. Діти майже завжди достатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів	У молодших школярів із ЗПР спостерігається часткова стереотипність мислення. Діти часто недостатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів	У молодших школярів із ЛРВ спостерігається значна стереотипність мислення. Діти практично завжди неадекватно використовують відомі ознаки предметів
Проявляється й незначна тугорухливість мислення. Діти достатньо добре можуть перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи у застосовувані способи дій	Проявляється й часткова тугорухливість мислення. Дітям важко перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій	Проявляється й значна тугорухливість мислення. Діти практично не можуть перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій
В учнів майже сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Діти досить добре (доволі добре, непогано, досить непогано, доволі непогано) здійснюють цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі	В учнів частково сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Дітям важко здійснювати цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі	В учнів практично не сформована організаційно-операційна сторона мисленнєвої діяльності. Діти практично не можуть здійснювати цілісну інтелектуальну діяльність, основу на взаємодії аналізаторних систем і симультанному синтезі
Відзначаються незначні фрагментарність і непослідовність мислення. Діти досить добре	Відзначаються часткові фрагментарність і непослідовність мислення. Дітям важко усвідомити	Відзначаються значні фрагментарність і непослідовність мислення. Діти практично не

<p>усвідомлюють продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>	<p>продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>	<p>усвідомлюють продемонстровані їм послідовні та взаємозв'язані дії як єдину систему, спрямовану на досягнення певної мети</p>
<p>Спостерігаються незначні уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають достатню мисленнєву працездатність, яка незначно знижується в нових умовах (в малознайомих ситуаціях), тому діти досить добре переносять знання в нові умови</p>	<p>Спостерігаються часткові уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають середню мисленнєву працездатність, яка частково знижується в нових умовах (у малознайомих ситуаціях), тому діти частково переносять знання в нові умови</p>	<p>Спостерігаються значні уповільненість і пасивність мислення. Школярі мають низьку мисленнєву працездатність, яка значно знижується в нових умовах (у малознайомих ситуаціях), тому діти практично не переносять знання в нові умови</p>
<p>У молодших школярів із ЗІ доволі непогано розвинене словесно-логічне мислення, тому діти досить добре можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають лише незначну їх частину при відтворенні матеріалу</p>	<p>У молодших школярів із ЗПР недостатньо розвинене словесно-логічне мислення, тому дітям важко встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають їх половину при відтворенні матеріалу</p>	<p>У молодших школярів із ЛРВ практично не розвинене словесно-логічне мислення, тому діти практично не можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки і пропускають значну їх частину при відтворенні матеріалу</p>
<p>В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>	<p>В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>	<p>В учнів спостерігається значне переважання репродуктивного мислення над продуктивним і конкретно-дійового мислення над абстрактним</p>
<p>У молодших школярів із ЗІ наочно-дійове мислення дещо недорозвинене, тому діти досить добре здійснюють практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>	<p>У молодших школярів із ЗПР наочно-дійове мислення недостатньо розвинене, тому діти недосить добре здійснюють практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>	<p>У молодших школярів із ЛРВ наочно-дійове мислення частково розвинене, тому дітям доволі нелегко здійснювати практичну перетворювальну діяльність із реальними тривимірними об'єктами</p>
<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії недостатньо розвинене, тому діти не</p>	<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії частково розвинене, тому дітям</p>	<p>Наочно-образне мислення учнів даної категорії мало розвинене, тому дітям проблематично</p>

досить добре можуть подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань	доволі нелегко подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань	подумки оперувати безпосередньо сприйнятими об'єктами у процесі виконання мисленневих завдань
Образне мислення школярів частково розвинене, тому дітям доволі нелегко подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Образне мислення школярів мало розвинене, тому дітям проблематично подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Образне мислення школярів практично не розвинене, тому діти практично не можуть подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань

Таблиця 5

**Порівняльна характеристика уяви МШ із ДЦП**

<b>МШ із ДЦП і ЗІ</b>	<b>МШ із ДЦП і ЗПР</b>	<b>МШ із ДЦП і ЛРВ</b>
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ процеси створення та відтворення образів майже не уповільнені, незначно уповільнене й наростання продуктивності процесів створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні. У них дещо уповільнено видозмінюються умовні зв'язки між образами, майже не знижена вибірковість процесів створення та відтворення образів. В учнів даної категорії практично не змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів	Процеси створення та відтворення образів МШ із ДЦП і ЗПР є частково уповільненими, частково уповільнене й наростання продуктивності процесів створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні, досить повільно видозмінюються умовні зв'язки між образами. У дітей даної категорії частково знижена вибірковість процесів створення та відтворення образів, частково змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів	У молодших школярів з ДЦП і ЛРВ процеси створення та відтворення образів значно уповільнені, повільно наростає продуктивність процесу створення та відтворення образів при повторному їх добудовуванні, украй низька вибірковість процесів створення та відтворення образів, значно змінена послідовність приєднання елементів при створенні образів. У них дуже повільно видозмінюються умовні зв'язки між образами
Діти недостатньо добре створюють образи предметів та явищ за їх словесним описом	Дітям проблематично створювати образи предметів та явищ за їх словесним описом	Діти практично не створюють образи предметів та явищ за їх словесним описом
У школярів довільна уява розвинена недостатньо, мимовільна практично не переважає над довільною	У школярів довільна уява розвинена мало, а мимовільна незначно переважає над довільною	У школярів довільна уява практично нерозвинена, а мимовільна значно переважає над довільною

Одночасне (паралельне) створення образів у дітей майже сформоване, тому в них можна помітити достатньо добре розвинену здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно	Одночасне (паралельне) створення образів у дітей сформоване частково, тому в них спостерігається недостатньо розвинена здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно	Одночасне (паралельне) створення образів у дітей майже несформоване, тому в них практично відсутня здатність активізувати в пам'яті кілька образів предметів та дій одночасно
Образи дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі нелегким завданням	Образи дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів доволі важким завданням	Образи дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті є для школярів достатньо проблематичним завданням
МШ із ДЦП і ЗІ достатньо добре можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів	МШ із ДЦП і ЗПР важко відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів	МШ із ДЦП і ЛРВ практично не можуть відрізнити суттєві та несуттєві характеристики образів
Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи здебільшого різноманітні, достатньо цілісні, повні, точні, диференційовані, стійкі, з доволі адекватним привнесенням нових та дуже малою кількістю пропущених елементів. Діти практично завжди доволі адекватно використовують відомі їм ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів	Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи мало різноманітні, недостатньо цілісні, повні й точні, недосить диференційовані та стійкі, з недосить адекватним привнесенням нових та незначною кількістю пропущених елементів. Діти часто недостатньо адекватно використовують відомі ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів	Створені та відтворені ними предметні та сюжетні образи переважно одноманітні, фрагментарні, неповні, неточні, недиференційовані, нестійкі, з неадекватним привнесенням нових та великою кількістю пропущених елементів. Діти практично завжди неадекватно використовують відомі ознаки предметів у процесі створення та відтворення образів
Діти досить добре можуть установити більшість причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації	Дітям нелегко встановити навіть половину причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації	Діти практично не можуть установити навіть частину причинно-наслідкових зв'язків між образами в уявній ситуації
Учні майже завжди помічають грубі та завжди не грубі помилки у створених та відтворених ними образах	Учні вони почасти помічають грубі й майже завжди не грубі помилки у створених та відтворених ними образах	Учні практично не помічають грубих помилок у створених та відтворених ними образах

Школярі недостатньо добре можуть перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів	Школярам важко перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів	Школярі практично не можуть перебудуватися у процесі створення та відтворення образів, внести зміни, корективи в застосовувані способи дій при створенні та відтворенні образів
Дітям доволі нелегко подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Дітям проблематично подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань	Діти практично не можуть подумки перетворювати наявні в пам'яті та створені їх уявою образи, оперувати ними у процесі виконання мисленневих завдань
В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним	В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним	В учнів спостерігається значне переважання репродуктивного створення та відтворення образів над продуктивним

**Висновки.** Отже, можна прослідкувати таку закономірність у зміні співвідношення систем «О» і «Д» людини з ПФП: чим більше біологічних підсистем має система «Д» і чим менше біологічних підсистем має система «О» людини, тим менше методики детерміністичної наукової освітньої парадигми сприяють профілактиці виникнення нових і подоланню наявних психологічних і соціальних підсистем системи «Д» та утворенню нових і вдосконаленню наявних психологічних і соціальних підсистем системи «О» людини. Чому так відбувається?

Наявні несинергетичні методики абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які функціонують у детерміністичній науковій парадигмі, спираються на детерміністичні принципи, що не дозволяє чітко визначити зміни у структурі систем «О» і «Д» людини з ПФП, оскільки враховуються тільки дві зони розвитку названих систем. У детерміністичній освітній парадигмі лише процес розвитку має власні методи, які використовуються і для управління процесами абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Названі процеси, здійснювані за допомогою методів розвитку, практично не задовольняють потреб людини з ПФП як системи «біо-соціо-дух», тому й не породжують у неї самостійності в подоланні дефектів і становленні й удосконаленні власного «Я». Людину з ПФП ведуть за собою нав'язаним шляхом, який є «штучним» для неї. Детерміністичні методики практично не сприяють усвідомленню людиною з ПФП недостатнього рівня розвитку її системи «О» й високого рівня розвитку її системи «Д», оскільки людина з

ПФП не навчається відшукувати свої помилки та недоліки, коригувати дефекти – за неї це виконують психологи та педагоги. Тому більшість зусиль на абілітацію, розвиток, реабілітацію системи «О» людини з ПФП, корекцію, компенсацію, гіперкомпенсацію системи «Д» людини з ПФП витрачається працівниками закладів освіти, а людина з ПФП є пасивною й бере мінімальну участь в абілітаційному, розвивальному, корекційному, реабілітаційному, компенсаторному, гіперкомпенсаційному процесах.

Переважна більшість детерміністичних методик містить чітку інструкцію, проте найменше відхилення від неї зазвичай знижує ефективність абілітаційної, розвивальної, корекційної, реабілітаційної, компенсаторної, гіперкомпенсаційної роботи; методики не мають чітко вираженої макро- та мікроструктури, їх структура не є фрактальною, і тому щоразу залежно від ситуації психологи й педагоги змушені застосовувати нову комбінацію методів для здійснення самоорганізації в підсистемах системи «О» і саморуїнування в підсистемах системи «Д», а людина з ПФП не має можливості виявити й запам'ятати структуру здійснюваного процесу, що знижує активну участь людини з ПФП у процесах абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в її системах «О» і «Д» й підсилює її залежність від психологів і педагогів. Крім того, детерміністична освітня парадигма не дозволяє створювати дидактичні методики з аналогічною структурою з різних навчальних дисциплін через різний зміст освіти та прийоми роботи, які від нього залежать, тому неможливо створити методику опосередкованого управління певним вертикальним процесом у даній науковій парадигмі. Застосовуючи детерміністичні методики, необхідно не тільки створювати щоразу нову систему стимулів для саморуїнування підсистем системи «Д» і самоорганізації підсистем системи «О», а й змінювати її відповідно до нових зовнішніх та внутрішніх умов. Щоразу виникає необхідність складати нову або коригувати раніше створену індивідуальну абілітаційну, розвивальну, корекційну, реабілітаційну, компенсаторну, гіперкомпенсаційну програму, на що витрачається певний час, який негативно впливає на актуальність проблем.

Отже, детерміністичні методики є недостатньо природними в задоволенні потреб людини з ПФП у самовдосконаленні й самореалізації та менш результативними, ніж синергетичні, щодо абілітації, розвитку, реабілітації системи «О» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації системи «Д».

**Перспективи подальших розвідок.** У подальшому необхідно порівняти детерміністичну та синергетичну наукові парадигми, висвітлити позитивні й негативні сторони кожної з них та запропонувати медико-психолого-педагогічні методики й методичні системи, які спираються на синергетичні принципи.



## 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: novyie podkhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

## РЕЗЮМЕ

**Золотарёва Татьяна.** Влияние детерминистической научной образовательной парадигмы на соотношение систем «личность» и «дефект» младших школьников с ДЦП.

*Целью данной статьи является выявление влияния детерминистической научной образовательной парадигмы на изменение соотношения систем «личность» и «дефект» человека, в частности младших школьников с детским церебральным параличом. В статье использована эвристико-синергетическая методология исследования. Автор доказывает, что детерминистическая научная образовательная парадигма недостаточно стимулирует самоорганизацию подсистем системы «личность» и недостаточно подавляет саморазрушение подсистем системы «дефект» человека с психофизическими нарушениями в ходе прямых процессов абилитации, развития, реабилитации, коррекции, компенсации, гиперкомпенсации. Статья показывает, что необходимо как можно меньше использовать детерминистические методики в образовательном процессе лиц с психофизическими нарушениями. Детерминистические методики являются недостаточно естественными в удовлетворении потребностей человека с психофизическими нарушениями в самосовершенствовании и самореализации и менее результативными, чем синергетические, относительно абилитации, развития, реабилитации системы подсистем «личность» и коррекции, компенсации, гиперкомпенсации подсистем системы «дефект». В дальнейшем необходимо сравнить детерминистическую и синергетическую научные парадигмы, выявить позитивные и негативные стороны каждой из них и предложить медико-психолого-педагогические методики и методические системы, которые опираются на синергетические принципы.*

**Ключевые слова:** синергетическая научная образовательная парадигма, детерминистическая научная образовательная парадигма, система «личность», система «дефект», люди с психофизическими нарушениями, младшие школьники с детским церебральным параличом, познавательные психические процессы.

## SUMMARY

**Zolotariova Tatiana.** The influence of deterministic scientific educational paradigm on correlation of systems «personality» and «defect» of junior pupils with child's cerebral palsy.

*The purpose of this article is an exposure of influence of deterministic scientific educational paradigm on the change of correlation of the systems "personality" and "defect" of the person, in particular pupils of junior forms with child's cerebral palsy. Heuristic-synergetic methodology of research is applied in the article. An educational process in the modern special establishments for persons with psychophysical disorders gradually passes to the new paradigm of education – synergetic. Teachers mostly take into account the system in fulfillment of necessities of children and give less preference to one-sided deterministic methods. However gradation to the synergetic educational paradigm takes place too slowly, and dominant remains a deterministic educational paradigm which does not take into account wholistic character of processes of self-organization and self-destroy of systems "personality" and "defect" of a person and that is why does not allow to carry out habilitation, progressive development, rehabilitation of subsystems of the system "personality" and correction of subsystems of the system "defect", compensation and overcompensation of presence of subsystems of the system "defect", and also biological, psychological and social adaptation of the person with psychophysical disorders. An author proves that deterministic scientific educational paradigm does not stimulate enough self-organization of subsystems of the system "personality" and does not represses enough self-destroy of subsystems of the "defect" of the person with psychophysical disorders during the direct processes of habilitation, development, rehabilitations, corrections, compensations, overcompensations. The article shows that it is necessary to use deterministic methods in the educational process of persons with psychophysical disorders as often as possible. Deterministic methods are not enough natural in fulfillment of necessities of the person with psychophysical disorders in self-perfection and self-organization and less effective, than synergetic, relatively habilitation, development, rehabilitations of subsystems of the system "personality" and corrections, compensations, overcompensations of subsystems of the system "defect". In future it is necessary to compare deterministic and synergetic scientific paradigms, to find out positive and negative sides to each of them and to offer medical-psychological-pedagogical methods and methodological systems which are based on synergetic principles.*

**Key words:** synergetic scientific educational paradigm, deterministic scientific educational paradigm, system "personality", system "defect", people with psychophysical disorders, pupils of junior forms with child's cerebral palsy, cognitive psychical processes.

УДК 37.013.41:376.1 – 056.26

**Любов Прядко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті розкрито та обґрунтовано шляхи індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що шляхами забезпечення індивідуалізації навчання є складання індивідуального навчального плану та*