

УДК 376-056.264

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08



Віктор СИНЬОВ

доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України,
професор кафедри психокорекційної
педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова



Андрій ШЕВЦОВ

доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
НАПН України, головний науковий
співробітник, «Науково-практичний центр
профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами

Ключові слова: спеціальна освіта, ін-
клюзивне навчання, особа з особливими
освітніми потребами, методологічні прин-
ципи, системний підхід, синергетика.

*Суспільний інтерес до інклю-
зивного навчання осіб з особливи-
ми освітніми потребами спричи-
нив інтенсифікацію наукових пси-*

СУЧАСНІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ СИСТЕМИ НАУК ПРО СПЕЦІАЛЬНУ ОСВІТУ

© Синьов В., Шевцов А., 2021

*холого-педагогічних досліджень у
сфері спеціальної освіти. Це при-
зводить до необхідності розгляну-
ти її методологію у площині епіс-
темологічних моделей сучасного на-
укового дискурсу, зокрема з пози-
цій постнекласичної парадигми та
системно-синергетичного принци-
пу. Проте основою цієї методології
водночас залишаються базові по-
ложення теорії пізнання феноме-
нів, пов'язаних із навчанням і психо-
лого-соціально-педагогічною реабі-
літацією дітей та дорослих з обме-
женнями життєдіяльності.*

*Стаття присвячена питанням
системного розгляду основних те-
оретичних принципів спеціальної
освіти як мультидисциплінарної
наукової галузі з використанням си-
нергетичного підходу. Показано ге-
нетичний взаємозв'язок методоло-
гічних принципів дослідження спе-
ціальної освіти та сходження від
загальнонаукових принципів психо-
лого-педагогічних досліджень
до часткових, специфічних для
спеціальної педагогіки.*

Актуальність проблеми та дослідницьке питання

Дослідницьке питання цієї статті знаходиться в руслі завдань сучасної реформи системи вищої педагогічної освіти в Україні, яка актуалізована в останнє десятиріччя і відображає основні постнекласичні тренди в освіті XXI століття.

У Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 року № 776, серед проблем цієї галузі зазначається «...недостатній рівень аналітичності, доказовості та добросовісності досліджень у галузі педагогічних наук, що ускладнює їх використання в якості наукової основи освітнього процесу». Крім того, цей документ наголошує, що «на особливу увагу заслуговують питання підготовки педагогів до роботи з особами з особливими потребами, що передбачають обізнаність з особливостями психофізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками» [2].

Отже, вельми актуальним є розвиток аналітичних та доказових підходів у такій психолого-педагогічній науковій сфері, як система наук про психофізичний розвиток, навчання й виховання дітей та дорослих із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) та особливими освітніми потребами (ООП), а саме – у **спеціальній освіті**.

Водночас інтерес до цієї сфери досліджень та відповідних наукових даних вельми підвищився у зв'язку із запровадженням освітньої політики, яку пов'язують з інклюзивним навчанням дітей з ООП. Адже саме досвід та результати багаторічних студій у сфері спеціальної освіти стали науковою та методологічною базою для становлення та розвитку підходів до організації інклюзивної форми навчання. Проте зазначений суспільний інтерес до навчання дітей із ООП у загальноосвітньому просторі спричинив залучення до зазначеної сфери науково-методичної діяльності великого прошарку спеціалістів, які не мають фундаментальної підготовки зі спеціальної освіти. Проблеми з розумінням методології досліджень спеціальної освіти виникають також у науковців-по-

чатківців, особливо якщо вони були залучені в цю сферу з інших галузей науки. Тож автори вважають за потрібне повернутися до базових основ теорії пізнання фактів, явищ та процесів, пов'язаних із навчанням, вихованням, психолого-соціально-педагогічною реабілітацією дітей та дорослих із ППФР та ООП.

Отже, стаття присвячена окремим питанням методології спеціальної освіти (спеціальної педагогіки) як наукової галузі. Зокрема, йдеться про пошук відповідей на питання щодо основних принципів спеціальної освіти, побудови її концептуального та понятійно-термінологічного апарату. Власне розкриття зазначених елементів методології спеціальної освіти (СО) і є **метою** цієї праці.

Базовий понятійно-термінологічний апарат

«Спеціальна освіта» як наука традиційно називалася в літературі «дефектологією». Згодом, через соціально-етичні міркування застосування терміна «дефектологія» було припинено, а саме поняття фактично розділилося на поняття «спеціальна педагогіка (корекційна педагогіка)», «спеціальна психологія» та «реабілітаційна педагогіка (психолого-педагогічна реабілітологія)».

Через таке «розщеплення» зазначена галузь мульти- та міждисциплінарної науки втратила свою первинну системність, що значною мірою зашкодило як відповідним теоретико-експериментальним дослідженням, так і практичному застосуванню їх результатів представниками різних фахових напрямів. Крім того, втрата іманентної міждисциплінарності цієї галузі негативно вплинула на системність підготовки спеціалістів та наукових кадрів для навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Зауважимо, що поняття «спеціальна освіта» – «special education» («special needs education») – із самого початку його впровадження як термін у всьому англomовному світі є широкоживаним та зрозумілим як «парасольковий». Він відображає велику групу сфер його застосування з відповідним його звуженням до інших певних термі-

нів. Зокрема, йдеться про такі напрями його вжитку, як «multidisciplinary field of science», «implementations at organizational levels», «rehabilitation and care services for disabled persons». Надалі ми будемо застосовувати це поняття як переклад терміна, що позначає мультидисциплінарну галузь наук [9].

Зазначимо, що терміни «корекційна» та «спеціальна» педагогіка дуже близькі за змістом, проте не тотожні, оскільки корекційна педагогіка виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів лише в спеціальних та інклюзивних освітніх закладах, охоплюючи ширшу соціальну сферу. Корекційна педагогіка також досліджує питання роботи з такими дітьми і дорослими в умовах реабілітаційних центрів, масових освітніх і позаосвітніх закладів, сімейного виховання тощо.

Крім того, термін «корекційна педагогіка» застосовується у значенні виховання дітей із певною девіантною поведінкою, порушеннями соціально-психологічної адаптації тощо. Проте зазначені порушення та дезадаптація не обов'язково мають біологічне походження, а лише соціальне.

Отже, паралельно з терміном «спеціальна освіта» для означення досліджуваного напрямку науки ми використаємо термін «спеціальна педагогіка» в її первинному розумінні як системної та міждисциплінарної науки.

Методологічні принципи спеціальної освіти як науки

Одним із найважливіших компонентів методології будь-якої науки є принципи, згідно з якими вона проводить свої дослідження. Такі принципи відображають основоположні ідеї, найголовніші вимоги до дослідження, узагальнені та обов'язкові для дотримання науковцями.

У цьому матеріалі ми покажемо, як, згідно з дедуктивним принципом філософії «сходження від загального до конкретного», загальнонаукові для психолого-педагогічних досліджень принципи стають частковими, специфічними для спеціальної освіти.

Крім того, головний наш підхід до побудови структури цієї статті – показати, як один принцип породжує наступний та

довести логічний і міждисциплінарний взаємозв'язок базових положень спеціальної освіти (спеціальної педагогіки) між собою, тобто представити методологічну сукупність принципів спеціальної освіти як узгоджену систему, яку підсумовує саме синергетичний принцип як наріжний у сучасній постнекласичній методології науки.

Отже, на підставі врахування найсуттєвіших положень інших людинознавчих наук, із якими зв'язана спеціальна педагогіка, остання користується у своїх дослідженнях системою принципів, спільних з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження, проте з певною конкретизацією, специфічною саме для спеціальної освіти. Тобто, реалізуючи зазначені загальнонаукові принципи в конкретних дослідженнях, спеціальна педагогіка бере до уваги особливості роботи з дітьми з ППФР та дорослими з обмеженнями життєдіяльності, зумовлені специфікою їх розвитку та соціалізації.

Принцип каузальності

Отже, насамперед розглянемо загальнонауковий **принцип каузальності (причинності)** в спеціальній освіті, який конкретизується в **принципі детермінації вторинних порушень психічного розвитку** дитини і базується на фундаментальному положенні Л. Виготського про первинні та вторинні дефекти в структурі аномального розвитку дитини [10].

Очевидно, що принципи досліджень феноменів спеціальної освіти мають витoki в практичній роботі з дітьми з ППФР. Наприклад, для вчителя-практика, що працює в школі з інклюзивною формою навчання, вихідним питанням має бути таке: що є генезою специфічності «особливих освітніх потреб», а значить, і особливості освітнього процесу для дітей з ППФР? У теорії спеціальної освіти відповідь очевидна: біологічно-психолого-соціальне ядро як системне цілеутворення, що складає індивідуум!

Проте цей принцип детермінованості вторинних порушень Л. Виготського зараз, на жаль, нівелюється у практичній та методичній діяльності неопітаними спеціальної освіти, які внаслідок своєї неосвіченості

намагаються спростити, здійснити наукову редукцію підходів до надскладного процесу навчання та виховання дитини з ППФР.

Скасування ролі порушень біологічного ядра індивідуума (тобто первинний дефект за Л. Виготським) у його соціальному розвитку призводить до порушення логічного ланцюга пізнання такого факту спеціальної освіти, як «особлива освітня потреба»! Адже якщо не зрозуміле походження цієї особливої освітньої потреби – виникає сумнів щодо наявності цих потреб узагалі. Тоді ми впритул підходимо до знищення самої сутності як інклюзивного навчання, так і спеціальної освіти, тобто зниження ефективності та сенсу всього навчального процесу для таких дітей до нуля.

Водночас для індивідуально-диференційованого підходу треба застосувати весь арсенал інструментів та методів, спеціальних психолого-педагогічних та корекційно-реабілітаційних технологій, які накопичила дефектологія (спеціальна освіта) за багаторічну історію свого існування. І цей інструментарій базується саме на принципі детермінації вторинних порушень психічного розвитку.

Принцип диференційованого підходу

Наведений вище приклад доводить, що загальнотеоретичний принцип наукового пізнання переходить у частковий педагогічний **принцип диференційованого підходу** як у практиці навчання та виховання дитини, так і в наукових штудіях зі спеціальної освіти.

Тим більше, що цей принцип набуває новий зміст у спеціальній освіті та є генезою інших специфічних для неї методологічних принципів, які повністю гармонують з позитивістським підходом у спеціальній педагогіці та реабілітології.

Базове розуміння специфіки **диференційованого підходу** в навчанні та вихованні дитини з ООП впливають, зокрема, з основних ідей класика вітчизняної дефектології Л. Виготського, який у своїй культурно-історичній теорії розвитку особистості визначив такі закони, як:

1. Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функ-

цій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки у такі, які спираються на мовлення, мислення і які є усвідомленими та довільними.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки.

3. Закон переходу функцій із зовнішнього у внутрішній план або закон інтеріоризації.

У дослідженнях українських психологів та дефектологів культурно-історична теорія Л. Виготського набула подальшого розвитку (І. Бех, І. Єременко, С. Максименко, В. Синьов та ін.).

На підставі базового положення Л. Виготського про «первинні та вторинні дефекти», поняття про «компенсацію» недорозвинених або порушених психофізичних функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій, узагальнень експериментальних і теоретичних праць у різних галузях корекційно-розвиткової роботи, виділяються спільні специфічні закономірності розвитку психіки дітей з ППФР, урахування яких має принципове значення для спеціальної освіти [5].

Базовий феномен розвиткових порушень, який формує ряд принципів спеціальної освіти (спеціальної педагогіки), полягає саме в соціально-педагогічній ситуації, коли відбувається **дивергенція біологічного та соціального** розвитку дитини.

Тобто корекційно-педагогічна та спеціальна психологічна діяльність власне і спрямована на корекцію розвитку дитини заради **конвергенції** зазначених соціально-біологічних процесів. Ідеться про кероване фахівцем випрямлення викривленого розвитку дитини з порушеннями здоров'я, якого можна назвати, так би мовити, **«ортопедагогом»**.

Отже, стосовно позитивних впливів на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, за допомогою яких певні її якості, що вже сформовані неправильно, а інші, які ще не склалися, потребують цілеспрямованого формування, виховання, спеціальна педагогіка використовує поняття «корекційно-виховна робота». Цей процес здійснюється у двох

взаємопов'язаних напрямках: виправлення недоліків у певній сфері розвитку дитини; сприяння її розвитку як цілісної особистості.

Принцип особистісно орієнтованого підходу

Тому дуже важливим у спеціальній освіті є імплементація загальнопедагогічного **принципу особистісно орієнтованого підходу** як у теоретико-методологічному, так і практико-емпіричному плані. Нам доводиться наголошувати на цьому принципі як базовому через те, що дуже часто він порушується як на практиці, так і в експериментальних психолого-педагогічних дослідженнях стосовно дітей і дорослих із порушеннями розвитку, зі стійкими обмеженнями життєдіяльності (інвалідністю), особливо у сфері роботи з особами з порушеннями інтелектуального та емоційно-вольового розвитку.

Тим часом, саме особистість, як суб'єкт соціальної взаємодії й діяльності, її інтереси, потреби, мотиви мають бути покладені в центр розгляду процесів корекційно-виховної роботи, побудови спеціального освітнього процесу.

І якщо говорити про учнів з інтелектуальними порушеннями, то провідна роль у корекції їх розвитку належить безпосередньо педагогічним умовам, які цілеспрямовано формують у них вищі психічні функції, забезпечують активність, усвідомленість і довільність діяльності.

Найбільш продуктивним є підхід до здійснення корекційного впливу на перебіг розвитку школяра з порушеннями інтелектуального розвитку, який передбачає створення педагогічних умов, що сприяють розвитку особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси, емоційна та вольова сфери, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, переконання, цілі і мотиви. Важливо коригувати й розвивати в дітей з інтелектуальними порушеннями мислення не тільки і не стільки заради самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме й активне ставлення учня до дійсності в усіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, усвідомленість трудової діяльності і поведінки в різних соціальних ситуаціях [4, с. 58–429].

Особистісна орієнтованість, суб'єктність побудови навчального процесу, що нами описується, своєю чергою призводить до того, що методологічно першочерговим і важливим у дослідженнях зі спеціальної освіти є також положення про **активність суб'єкта психічного відображення дійсності**, що детермінована як біологічно, так і соціально. Вкрай важливим є положення про формування внутрішньої психічної діяльності на основі зовнішньої, предметно-практичної, здійснюваної в прямій або опосередкованій співпраці з іншими людьми, про принципове значення для пізнавального розвитку людини формування вищих психічних функцій, можливості і необхідності їх виховання у всіх дітей із порушеннями розвитку без винятків!

Принцип сутнісного аналізу

Принциповим наслідком описаних вище феноменів спеціальної освіти є реалізація в дослідженнях **принципу сутнісного аналізу**. Ідучи від констатації тих або інших фактів та їх опису до проникнення у їх внутрішню структуру та з'ясування закономірностей їх розвитку під впливом розмаїття педагогічних факторів, важливо встановлювати: співвідношення здобутих результатів із загальнопедагогічними концепціями та з'ясувати специфіку їх застосування у роботі з дітьми з різними індивідуальними особливостями; характер взаємодії активності дитини з вадами розвитку та цілеспрямованих активних впливів на неї з боку педагога; прогнозовані моделі соціальних умов майбутнього функціонування дитини (дорослого) з обмеженими можливостями життєдіяльності в реальних ситуаціях свого оточення та ін.

Для спеціальної педагогіки в реалізації принципу сутнісного аналізу явищ особливо значущими є вимоги порівняльного (у зіставленні з педагогікою нормального дитинства) підходу та каузальності (див. вище), тобто намагання встановити закономірні причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами виховання й розвитку дитини. Причому ці зв'язки мають встановлюватися як двосторонні та ланцюгові, наприклад, «особливості впливу» (А) – «зміни в особливостях особистості»

(Б); «нові, особливості особистості» (В) – «особливості впливу» (А).

Принцип сутнісного аналізу в дослідженнях спеціальної освіти безпосередньо пов'язаний з фундаментальними науковими положеннями щодо концептуальної єдності та об'єктивності досліджень, які також у спеціальній педагогіці мають специфічне значення [3].

Генетичний принцип

Вельми перспективно й глибинно розібратися із сутністю явищ спеціальної освіти досліднику допомагає **генетичний принцип (принцип розвитку)**, який має витoki в генетичному методі дослідження психіки, запропонований і розроблений Л. Виготським та його послідовниками, зокрема С. Максименком, у різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний) [1].

Відповідно до цього принципу психічне явище потрібно розглядати в розвитку (як виникло, розвивалось та розвивається, які перспективи розвитку має тощо). У корекційній педагогіці реалізація цих вимог щодо розгляду кожного факту і явища в розвитку з аналізом умов їх виникнення, внутрішніх і зовнішніх причин позитивної чи негативної динаміки пов'язана з певними труднощами.

Ускладнення в реалізації генетичного принципу в спеціальній педагогіці пов'язані також з тим, що в такій дитини суттєві своєрідності проявляються саме на переходах від одного рівня сформованості тієї чи іншої якості до іншого. Це стосується, наприклад, переходу дитини від зовнішньої предметно-практичної діяльності до внутрішньо-психічної. Специфічним у порівнянні з нормою, занадто уповільненим і залежним від корекційно-педагогічного управління є процес переходу можливостей дитини із зони найближчого до рівня актуального розвитку, тобто формування у неї здатності до самостійної діяльності й поведінки.

Лише за умови реалізації генетичного принципу досліджень у спеціальній педагогіці виконується вимога єдності вивчення, виховання (навчання) та розвит-

ку особистості – впливаючи на дитину, ми вивчаємо її, і навпаки.

Принцип єдності історичного й логічного

Наголосимо важливість у дослідженнях проблем спеціальної освіти реалізації **принципу єдності історичного й логічного**. Зрозуміло, що сучасна наукова думка формується з урахуванням теоретично-практичного досвіду попередніх поколінь. І хоча історія різних галузей спеціальної педагогіки, порівняно з іншими людинознавчими науками, досить нетривала за часом, вона сповнена дуже цікавих, але досить суперечливих підходів і концепцій. Тому важливо, вивчаючи розвиток проблем цієї науки в історичному аспекті, не просто констатувати ті або інші характеристики певних етапів її розвитку, а й використовувати до історичних фактів різноманітні процедури їх логічного аналізу: порівняння, зокрема із сучасним станом вивчення проблеми; встановлення причинно-наслідкових залежностей між соціально-історичними і відповідними педагогічними явищами; узагальнення певних тенденцій, їх конкретизація до особливостей історично-педагогічних умов тощо. За допомогою логічного аналізу історичного матеріалу спеціальна педагогіка встановлює зв'язки між феноменами, і на підставі виявлених закономірностей може прогнозувати виникнення певних проблем і пропонувати шляхи їх вирішення у майбутньому.

Принцип діяльнісного підходу

Слід наголосити на важливості діяльнісного підходу до досліджень у спеціальній освіті, який вимагає будувати їх відповідно до вчення про структуру людської діяльності (потреба – мотив – діяльність), у якій виділяються такі елементи: мета, завдання, планування і цілеспрямоване виконання послідовної сукупності дії, контроль за правильністю їх виконання, корекція помилок, яких припускаються в діяльності, зіставлення отриманого результату із задумом (метою).

У педагогічному процесі співпрацюють два види діяльності педагога (навчання) і учня (учіння). Із позицій принципу діяльнісного підходу важливо забезпечити їх справжню взаємодію, що в спеціальній педагогі-

ці значно ускладнюється через суттєві порушення діяльності осіб з ППФР та ООП.

Принцип системності

Зазначене вище засвідчує величезне значення для досліджень у галузі спеціальної освіти принципу системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Відомо, що система – це взаємодія елементів, що її складають, яка призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Наприклад, при дослідженні проблем корекції психічного розвитку людини з інтелектуальними порушеннями системний аналіз становитиме не окремі напрями корекційної роботи (розвиток сприймання, пам'яті, мислення тощо), а їх розгляд саме у взаємозв'язках між собою, а також між мотиваційними та іншими особистісними компонентами пізнавальної діяльності, її енергетичним забезпеченням (рівнями розумової працездатності), а найголовніше – у взаємодіях між цією системою (інтелектом) та педагогічними умовами, в яких вона функціонує (змістом навчання, його методами, формами та ін.).

Отже, певна спеціальна педагогічна система розглядається як така, що містить різні підсистеми елементарного характеру; своєю чергою, вона сама є підсистемою ще ширшої системи соціальних впливів на особистість, і тільки з урахуванням цих зазначених зв'язків ми можемо розраховувати на більш-менш повне розуміння, об'єктивну оцінку результату її (педагогічної системи) функціонування. Безумовно, у більшості реальних досліджень у галузі спеціальної педагогіки вивчаються не такі масштабні проблеми, а конкретніші – окремі підсистеми цієї цілісності. Проте й ці підсистеми мають розглядатися з позицій системного аналізу як взаємодії елементів, які об'єднує виділена для дослідження сукупність.

Основні вимоги принципу системного підходу в педагогічних положеннях зводяться до таких: розгляд системи як цілісності у відношенні до зовнішнього середовища і вивчення її в єдності з останнім; виділення у системі її окремих елементів та зв'язків між ними; з'ясування їх ієрархії у структурі системи; дослідження її влас-

тностей не як простої суми властивостей кожного з її елементів, а як нової якості; визначення серед виділених компонентів системи центрального, навколо якого об'єднуються інші елементи і вплив на який є найбільш продуктивним для покращення функціонування всієї системи (так званий системоутворюючий чинник); з'ясування таких способів управління системою, які б ефективно впливали на зв'язки між елементами системи і тим самим на вдосконалення цих елементів і всієї системи як цілісності.

Загалом можна зробити висновок, що на відміну від наявних теоретичних штудій спеціальної освіти практиці водночас бракує фундаментальних системних досліджень навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з ООП. У цій площині актуальним є побудова теоретичних та методологічних підвалин освіти людей з інвалідністю будь-якого віку та будь-якого типу інтелектуальних, фізичних та сенсорних вад на системних, холістичних засадах [6].

Принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти. Системно-синергетична парадигма досліджень

Маючи на увазі значну залежність розвитку дітей з ООП від системи виховання, водночас зазначимо, що її функціонування чутливе до того, що особистість і за умов порушень розвитку залишається також системою, якій притаманне явище самоорганізації.

Тож як психіка дитини з порушеннями розвитку, так психолого-педагогічні явища корекції останнього хоч і мають системні властивості, їх функціонування насправді відповідає не лише класичним канонам системологічної теорії. Ці феномени мають також вивчатися у площині нових постнекласичних уявлень про **синергетичну** сутність складних відкритих та нелінійних систем, які пронизують наше буття.

Таким чином, наступним методологічним принципом, який історично з'являється після класичної та некласичної наукових картин світу, зокрема в спеціальній педагогіці та психології, є постнекласичний **принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти**.

Отже, **системно-синергетичний підхід** у моделюванні реабілітаційних процесів є методологічним кроком уперед порівняно з класичним системним підходом.

Очевидно, що будь-який педагогічний процес може бути тільки системою складною, відкритою (тобто такою, що відчуває різноманітні зовнішні щодо самої себе впливи), нерівноважною та нелінійною (коли при зміні одного з її елементів інші змінюються не пропорційно, а в значно складніших варіантах). Ось чому в педагогіці, й у спеціальній зокрема, неможливо повністю передбачити і спланувати весь комплекс педагогічних впливів.

Синергетичний дискурс проектування педагогічної системи на макроскопічному рівні полягає у визначенні можливих шляхів розвитку, спектру структур-атракторів еволюції відкритих нелінійних педагогічних систем. Керуючий вплив педагога має бути не так енергетично потужним, як правильно топологічно організованим. Ні вкладає енергія та ресурси дидактичних засобів, ані інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна «архітектурі» резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш істотними. Власне, уміння адекватно проектувати структуру педагогічного процесу й було завжди одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності [8].

Системно-синергетичний принцип спеціальної освіти спирається на детальніші принципи, як похідні, що дозволяє нам синерге-

тично будувати корекційно-реабілітаційні процеси: принцип організації відкритого корекційно-реабілітаційного освітнього простору; принцип динамічного розвитку компонентів та функціональних зв'язків у спеціальних освітньо-виховних системах; принцип синергетичного поєднання компонентів та видів корекційно-педагогічного впливу [7]

І хоча, треба повторитися, коли йдеться про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, управління їх розвитком і соціалізацією, тобто корекційне виховання, зазначена робота набуває особливого значення, водночас не можна не враховувати, що будь-яка людина є соціально-психічною системою, що самоорганізується, тому її розвиток підпорядкований системно-синергетичним принципам.

Останнє зауваження абсолютно чітко вказує на логічну послідовність та причинну зв'язність зазначених вище принципів спеціальної освіти як науки. Більш того, саме системно-синергетичний принцип своєю чергою об'єднує ці методологічні положення в таку ж саму складну та відкриту систему принципів спеціальної педагогіки.

Виновки

Отже, поєднуючи класичний системний та синергетичний підходи у своїх дослідженнях, систематизуючи свої базові принципи, спеціальна освіта як мультидисциплінарна наукова галузь реалізує їх у єдиному **системно-синергетичного підході**, що відображає новий епістемологічний рівень методології наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Максименко С. Д.** Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Вид. дім «Слово», 2013. 592 с.
2. Наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776 «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiy-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. **Синьов В. М.** Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 11. С. 3–8.
4. **Синьов В. М.** Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи // Вибрані наукові

REFERENCES

1. **Maksymenko, S. D.** (2013). *Psykhoholohiia uchinnia liudyny : henetyko-modeliuiuchy pidkhid: monohrafiia* [Psychology of Human Learning: A Genetic-Modeling Approach: monograph]. Kyiv: «Slovo» Publishing House (in Ukrainian).
2. *Nakaz MON Ukrainy vid 16.07.2018 r. № 776 «Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity»* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.07.2018 № 776 “On the approval of the concept of development of pedagogical education”]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiy-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (in Ukrainian).
3. **Syniov, V. M.** (2008). *Vyznachennia metodolohichnykh pryntsyviv doslidzhen v haluzi*

праці. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП «Леся», 2010. 779 с.

5. **Синьов В. М., Синьова Є. П.** Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць. 2003. Вип. № 1. С. 1–7.

6. **Синьов В. М., Шевцов А. Г.** Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–10.

7. **Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: [монографія]. Київ: МП «Леся», 2009. 484 с.

8. **Шевцов А. Г.** Синергетичні принципи проєктування педагогічного процесу як системи // Вища освіта України. 2003. № 2. С. 115–119

9. **Шевцов А. Г., Никоненко Н. В.** До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. 2019. Вип. 13. С. 324–340.

10. **Выготский Л. С.** Основные проблемы дефектологии // Собр. соч. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.

korektsiinoi pedahohiky [Definition of Methodological Principles of Research in the Field of Correctional Pedagogy]. Naukovyi chasopys nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zb. nauk. pr. – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Ser. 19. Correctional pedagogy and special psychology: Issue 11, pp. 3–8. (in Ukrainian).

4. **Syniov, V. M.** (2010). Korektsiia intelektualnykh porushen v uchniv dopomizhnoi shkoly [Correction of Intellectual Disabilities for Special School Students]. Vybrani naukovy pratsi. Psykholoho-pedahohichni problemy defektologii ta penitentsiarii. – Selected scientific papers. Psychological and Pedagogical Problems of Defectology and Penitentiary (pp. 58–429). Kyiv: Lesia. (in Ukrainian).

5. **Syniov, V. M. & Syniova, Ye. P.** (2003). Zahalni ta spetsyfichni zakonornosti psykhnichnoho rozvytku dytyny pry normalnomu i ushkodzenomu zori [General and Specific Patterns of Mental Development of a Child with Normal and Impaired Vision]. Sotsialno-psykholohichni problemy tyflopedahohiky: Zb. nauk. prats. – Social and Psychological Problems of Tyflopädagogy: Scientific works collection. Issue no. 1. 1–7. (in Ukrainian).

6. **Syniov, V. M. & Shevtsov, A. H.** (2004). Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedahohiky v Ukraini [New Strategy of Correctional Pedagogy Development in Ukraine]. Defektolohiia. – Defectology. No. 2. 6–10. (in Ukrainian).

7. **Shevtsov, A. H.** (2009). Osvitni osnovy rehabilitolohii: monohrafiia [Educational Basics of Rehabilitation: monograph]. Kyiv: Lesia. (in Ukrainian).

8. **Shevtsov, A. H.** (2003). Synerhetychni pryntsypy proektivannia pedahohichnoho protsesu yak systemy [Synergetic Principles of Designing of Pedagogical Process as a System]. Vyshcha osvita Ukrainy. – Higher education in Ukraine. № 2. 115–119. (in Ukrainian).

9. **Shevtsov, A. H. & Nykonenko, N. V.** (2019). Do pytannia pro porivniannia poniatiino-terminolohichnoho polia haluzi spetsialnoi osvity v ukraïnskii ta anhliiskii movakh [To the Issues of Special Education Conceptual and Terminological Field Comparison in the Ukrainian and English languages]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats. – Current Issues of Correctional Education (pedagogical sciences): Scientific works collection: Issue 13. 324–340. (in Ukrainian).

10. **Vygotsky, L. S.** (1983). Osnovnye problemy defektolohyy [The Main Problems of Defectology]. Sobr. soch. – T.5. Osnovy defektolohyy. – In the book: The Collected Works. Vol. 5. Fundamentals of Defectology. Moscow: Pedagogiy. (in Russian).