

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 087.5:821.161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-2-11-20

FORMATION OF AN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PROCESS
FROM THE POSITION OF THE SYSTEMATIC APPROACH

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОЦЕСУ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Nadiya ASHYТОК,

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0001-7447-5840>

ashytni@ukr.net

Drohobych State Pedagogical
University

✉ 24, Franko Str., Drohobych,
Lviv Reg., Ukraine, 82100

Надія АШИТОК,

доктор філософських наук,
професор

Дрогобицький державний
педагогічний університет

✉ вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич,
Львівська обл., Україна, 82100

Original manuscript received: June 12, 2020

Revised manuscript accepted: August 09, 2020

ABSTRACT

The concept of integrity and differentiation of the pedagogical process in our time are evolving. Initially, these concepts were analyzed in the context of the differentiation of the functions of teacher and teacher. Subsequently, the interpretation of these concepts referred to the unity of administrative, training and educational components of educational activities. In the twentieth century, training and education were analyzed as relatively independent processes in the new socio-economic and political conditions. From the mid-1970s, the study of the integrity of the pedagogical process began to take place in terms of optimization, activity, system, individual and personal approaches. Nowadays, this process is most often investigated on the basis of a systematic methodology. The problem of the integrity of the pedagogical process in modern Ukraine is of particular relevance in connection with the reforming the education and implementation of inclusive education in this state. In the context of reforming the education the need to change the traditional ideas about the pedagogical process, the awareness of the expediency of changing its structure, is actualized. The need to review the content of the elements of the pedagogical process becomes an important condition for preserving its integrity as a system and ensuring the successful functioning of the educational process. The article's main purpose is substantiating the methodological basis of building a modern strategy of system approach to the study and design of the pedagogical process in inclusive schools. The article substantiates the need to choose for proper teaching tools, which would allow to save the pedagogical process integrity and to provide a link between its structural and functional components. The article analyzes the elements of the pedagogical process and outlines ways to preserve the integrity of the pedagogical process. The author substantiates the necessity to prepare the subjects of the educational process to accept strategic aims of the modern education, to develop new forms of the organization of the educational process due to the need of the organization of activity to include children with the special educational needs into the process of education.

Keywords: pedagogical process; inclusion; education; system, approach.

Вступ. Вивчення цілісності і диференціації педагогічного процесу завжди було актуальним у педагогіці. Спочатку ці поняття аналізувались у контексті розмежування функцій вихователя і вчителя, виокремлення яких, на думку педагогів, не виключали єдності навчання і виховання. Зокрема, ця думка окреслена в працях І.Гербарта. Дослідник зазначав, що навчання, позбавлене моральної освіти – це засіб без мети, а моральна освіта без навчання – мета, позбавлена засобів. Позиція І. Гербарта була підтримана П. Каптеревим, у теорії якого йшлося про доцільність збалансованого співвідношення між освітою і вихованням з метою всебічного розвитку особистості. Інакше цілісність педагогічного процесу трактував К.Ушинський, який під цим поняттям розумів єдність адміністративної, навчальної та виховної складових освітньої діяльності. Цей погляд на педагогічний процес підтримували М. Бунаков, П. Вахтеров, П. Лесгафт та ін. Теорію цілісності освітньої роботи розглядали П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Пінкевич, М. Рубінштейн, С. Шацький, основні зусилля яких були спрямовані на поглиблене дослідження навчання і виховання як відносно самостійних процесів у нових соціально-економічних і політичних умовах. З середини 70-х років XX століття з'явився інтерес до вивчення цілісності педагогічного процесу з точки зору різних підходів – оптимізаційного, діяльнісного, системного, індивідуально-особистісного (Ю. Бабанський, П. Гальперін, А. Усова та ін.). У наш час найчастіше цій процес досліджується на основі методології системного підходу. Наприклад, Н. Ф. Талізін з позиції цього підходу характеризує навчання як процес, що відповідає всім вимогам складної динамічної системи (Талызина, 1988), а Ю. Конаржевський методологія системного підходу використовується при розробці теорії управління школою як системою (Конаржевский, 2000).

У сучасній педагогіці у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти актуалізується вивчення проблем цілісності педагогічного процесу в закладах з інклюзивною формою навчання. Однією з таких проблем є забезпечення спільного навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом. Проблеми оновлення інклюзивної освіти на основі системних змін, що поширюються і на педагогічний процес, неодноразово були предметом вивчення в працях М. Астахової, Н. Ашиток, В. Бондаря, А. Колупаєва, М. Малофєєва, В. Синьова, В. Тищенко та ін. Окремі питання цілісності зазначеного процесу розглядались у працях В. Гладуш, О. Мартинчук, З. Шевців та ін. Мета нашої роботи – вивчити цю проблему більш докладно.

Методи дослідження. У роботі використовувалися загальнонаукові методи дослідження – індукція дедукція, аналіз, синтез, узагальнення та ін. Провідним до вивчення педагогічних феноменів слугував системний підхід. При вивченні проблем організації педагогічного процесу в інклюзивних закладах з позиції системного підходу плідними залишаються ідеї Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, Л. Вікторової та ін. Зокрема, Ю. Бабанський вважав, що цей процес можна досліджувати двояко – з позицій системи, до якої включений

процес, і складу самого процесу. У межах педагогічного процесу як системи дослідник виокремлював такі компоненти: учні, педагоги (інші суб'єкти процесу) та умови навчання (Бабанський, 1977, 37). Докладніше складові педагогічного процесу опрацьовані Н. Кузьміною, що впровадила поняття “педагогічна система”, яка, на думку дослідниці, є множиною взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання і виховання підростаючого покоління й дорослих людей (Методы системного педагогического исследования, 1980: 10). До структурних компонентів цієї системи Н. Кузьміна відносила мету, навчальну інформацію; учнів; педагогів та засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання). Крім структурних, нею були виділені функціональні компоненти – зв'язки між структурними одиницями: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проєктувальні (прогностичні) компоненти. Цю концепцію вдосконалила Л. Вікторова, додавши до зазначених результативний та функціональний компоненти (Викторова, 1989: 21). Завдяки зіставленню таких структурних компонентів, як мета та результат педагогічна система почала оцінюватися з точки зору соціальної значущості. Погляди цих науковців на педагогічний процес взято нами за основу дослідження.

Результати та дискусії. При вивченні педагогічного процесу як системи слід брати до уваги, що створення його для дітей з різним психофізичним потенціалом як певної цілісності перебуває лише на етапі становлення, внаслідок чого спостерігається суперечність між об'єктивною значущістю проблеми педагогічної системи інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами і недостатньою її науковою розробленістю як у теоретичному аспекті, так і в реальному освітньому контексті. Нам видається доречним пошук шляхів подолання цієї суперечності в контексті теорії систем.

Згідно із цією теорією ознаками системи є наявність певних елементів, єдність головної мети, зв'язків між ними, цілісність і єдність, структури та ієрархічності, відносна самостійність і управління цими елементами. Головною властивістю системи є цілісність, що знаходить вияв в існуванні певних взаємозв'язків і взаємодій елементів системи, унаслідок чого вони набувають нових властивостей, які не існують за межами системи.

Наявність єдиної мети в системі є головним показником цілісності. Мета в межах складних систем має загальний зміст, що конкретизується в підсистемах. В узагальненому вигляді мета освіти сформульована у Законі України “Про освіту”, в якому зазначено, що нею є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування компетентностей, цінностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення

освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Складність утілення в практику цієї узагальноної мети в тому, що вона в одному освітньому просторі для дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом конкретизується по-різному. Для дітей з особливими освітніми потребами навчання вона тлумачиться як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей (Концепція розвитку інклюзивної освіти, 2010). Унаслідок цих особливостей освіта не для всіх дітей зазначеної категорії може бути орієнтованою на можливість працевлаштування та вступу до ЗВО. Часткова розбіжність у розумінні мети долається тим, що, оскільки вітчизняні загальноосвітні заклади в умовах жорсткої конкуренції освітніх систем глобалізованого світу повинні зберігати конкурентоспроможність, у них мають навчатися діти, які здатні опанувати стандартні програми, нехай і в адаптованому вигляді, при підтримці педагогічного колективу.

Конкретизація цілей має вияв у програмах розвитку дитини засобами освіти, описах системи знань, умінь, навичок і компетентностей, які має опанувати учень. Навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом в одному закладі відбувається за різними навчальними планами – адаптованими для осіб з особливими освітніми потребами та неадаптованими для всіх інших дітей, що, хоча й ускладнює педагогічний процес, проте робить його можливим, звісно, за умов продуманого і виваженого забезпечення. В інклюзивних класах педагогічний процес здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України. На основі цього плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Зазначений план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневе навантаження. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо. В індивідуальному навчальному плані передбачено корекційно-розвитковий складник. При підготовці індивідуальної навчальної програми використовуються типові навчальні програми загальноосвітніх закладів, у тому числі спеціальних, з їх відповідною адаптацією. Зрозуміло, що існування різних навчальних планів, що відрізняються за кількістю годин, ускладнюють організацію навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом, а в тому випадку, коли передбачена ще й різна кількість років перебування дітей у школі, організувати навчання в одному учнівському колективі важко. Є лише один вихід з такого становища. Школярі, які навчаються на 1-2 роки

довше (а для дітей з особливими освітніми потребами це допускається), мають залишатися на повторний курс. На наш погляд, такий вихід проблематичний.

Цілісність інклюзивного педагогічного процесу можлива лише в межах єдиного простору і часу для учнів – учасників цього процесу. У тому випадку, коли дитина внаслідок порушень психофізичного розвитку не здатна навчатися разом з дітьми, рівень розвитку яких відповідає нормі, і опановує навчальні плани, що суттєво відрізняються від тих, що пропонуються звичайним дітям за змістом і термінами навчання, їй варто запропонувати здобувати освіту альтернативним шляхом. Законодавчо передбачена не лише можливість спільного навчання дітей з різними психофізичними особливостями, а й інші форми здобуття освіти. Зокрема, в Законі “Про освіту” 2017 року у статті 3 “Право на освіту” зазначається, що громадяни України забезпечуються розгалуженою мережею навчальних закладів; їх відкритим характером, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей та інтересів громадян; різними формами навчання – очною (денною, вечірньою), заочною, дистанційною, мережевою, індивідуальною (екстернатною і сімейною), а також педагогічним патронажем та ін. Дитина може навчатися не лише в загальноосвітньому закладі, а й у спеціальній школі та навчально-реабілітаційному центрі, у яких створюються сприятливі умови навчання за нозологіями в невеликих учнівських колективах. Згідно з Постановою КМУ № 221 від 06.03.2019 року “Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр” гранична наповнюваність у класах спеціальної школи становить: 1) глухих, сліпих дітей – вісім осіб; 2) дітей із зниженим слухом, порушеннями опорно-рухового апарату – 10 осіб; 3) дітей із зниженим зором, тяжкими порушеннями мовлення та легкими порушеннями інтелектуального розвитку – 12 осіб; 4) дітей із складними порушеннями розвитку, помірними порушеннями інтелектуального розвитку – шість осіб. А от у класах загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання регламентується лише кількість дітей з особливими освітніми потребами у класах. Маючи із загальною освітою єдину кінцеву мету – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, спеціальна освіта підкреслює в цій меті сутнісний для людей з особливими освітніми потребами зміст – досягнення ними максимально можливої самостійності і незалежного життя як високого рівня соціалізації і самореалізації. Спеціальна освіта окреслює шляхи досягнення цієї мети, до яких належать корекція порушення, його компенсація педагогічними засобами; абілітація та реабілітація, в першу чергу, соціальна та особистісна.

Педагогічний процес у інклюзивних класах здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки для загальноосвітніх закладів. Безперечно, навчальна інформація вимагає адаптації (або модифікації) відповідно до можливостей дітей з

особливими освітніми потребами, що відображається в індивідуальних програмах розвитку, які розробляється для кожної дитини на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) ця програма переглядається з метою її корекції. Адаптація (або модифікація) не повинні суттєво змінювати зміст навчальної інформації у зазначених програмах, оскільки цей компонент педагогічного процесу має уможливлувати спільне навчання учнів з різними психофізичними особливостями в одному класі.

Цілісність є синтетичною якістю педагогічного процесу, що характеризує високий рівень його розвитку, результат стимулюючих свідомих дій і діяльності суб'єктів, до яких передусім належать учні. Цілісність значною мірою залежить від узгодження бажань осіб з неоднаковим психофізичним потенціалом і наявними фізичними, психічними, емоційними, інтелектуальними можливостями, що впливають на визначення мети, окреслення змісту, вибір методів, засобів, форм навчання. Обов'язковою умовою цілісного педагогічного процесу є взаємодія педагогів і учнів з метою досягнення окреслених цілей і результатів. Педагогі є організаторами і координаторами цієї взаємодії. Усвідомлення суперечності між зростаючим соціальним попитом на інклюзивну освіту і неможливістю педагогів охопити увагою всіх дітей в інклюзивному класі зумовило включення до педагогічного колективу загальноосвітньої школи додаткових працівників – асистентів вчителя та дефектологів. Починаючи з 2018 року в школах, у яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку, можуть вводитись посади вчителів-дефектологів (проте, на жаль, зазначене не є обов'язковою вимогою). За Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.02.2018 № 90 передбачено на інклюзивний клас одну ставку асистента вчителя, освіта якого може бути не дефектологічна. Позитивним є те, що асистентами вчителів (вихователів) можуть працювати особи з педагогічною освітою, на відміну від асистентів дитини, якими можуть бути батьки, особи, уповноважені ними, або соціальні працівники. Незважаючи на наявність інших фахівців в інклюзивній школі, безпосередню участь у проведенні спільних занять в інклюзивному класі беруть лише класовод (або вчитель-предметник) та асистент, який не є персональним педагогом для одного чи декількох дітей, оскільки надає допомогу вчителю (вихователю) в організації освітнього процесу в класі (групі), допомагає дітям з особливими освітніми потребами концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю в них тощо. На наш погляд, у педагога та його асистента, оскільки саме вони забезпечують спільне навчання в інклюзивному класі, має бути ґрунтовна дефектологічна підготовка. Про високий рівень підготовки педагога, що працює з дітьми зазначеної категорії, Л. Виготський писав: "Якщо сліпа або глуха дитина досягає у розвитку того ж, що і нормальна, то діти з дефектом досягають цього іншим способом, іншим шляхом, іншими засобами, і для педагога особливо важливо знати своєрідність шляху, по якому він повинен

повести дитину” (Выготский, 1983: 50).

Функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії і забезпечують взаємодію організованої сукупності компонентів іншого характеру, що сприяє тісній співпраці всіх учасників педагогічного процесу. Ефективність взаємозв'язку між педагогічним колективом та дітьми з особливими освітніми потребами залежить від продуманої індивідуальної програми розвитку, у якій, зокрема, передбачена взаємодія фахівців різного спрямування з метою виявлення наявного у кожної особливості дитини індивідуального рівня знань, її можливостей та потреб, фіксації результатів вивчення (її вмінь, сильних якостей та труднощів, стилів навчання) та співробітництва професіоналів, що пропонують дитині спеціальні та додаткові освітні послуги. Цілісність педагогічного процесу забезпечується умінням учителя окреслити навчальний матеріал за змістом; умінням трансформувати його з метою адаптації; доступно та ефективно репрезентувати цей матеріал учням; оптимально взаємодіяти з учнями на гуманістичних особистісно-орієнтованих засадах, умінням педагога сприяти формуванню навичок самоосвіти та самовиховання у дітей з різним психофізичним потенціалом. Упровадження інклюзивної форми навчання вимагає трансформацію засобів педагогічної комунікації з цими учнями, що передбачає актуалізацію диференційованого підходу до спілкування з ними. Зокрема, складання індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами має відбуватися на основі аналізу їхніх освітніх потреб, урахування специфіки комунікативної взаємодії цих осіб на спеціальних корекційних заняттях, створення адаптованих навчальних матеріалів тощо.

Цілісність педагогічного процесу залежить не лише від узгодженості його структурних і функціональних компонентів, а й від належно організованого інклюзивно-освітнього середовища. Йдеться про необхідність забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень закладу для дітей з порушеннями зору та опорно-рухового апарату, зокрема й тих, що пересуваються на візочках; забезпечення необхідними навчальними та навчально-методичними посібниками, технічними засобами індивідуального користування; організацію кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, приміщення для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними кадрами тощо. На думку А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій, освітнє середовище стане інклюзивним за умови таких ознак: спланованого та організованого фізичного простору, в якому діти могли б безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; сприятливого соціального та емоційного психологічного клімату; умов для спільної роботи, надання допомоги з метою досягнення позитивного результату (Колупаєва, Софій, Найда, 2007).

Загалом у школах з інклюзивною формою навчання педагогічний процес являє собою цілісну динамічну систему, в якій певною мірою враховуються можливості дітей з особливими освітніми потребами,

проте, на наш погляд, існують неузгодження, що негативно впливають на цілісність педагогічного процесу в інклюзивних класах.

На наш погляд, до неузгоджень належить віднести проблеми в організації інклюзивного освітнього середовища, відсутність дефектологічної освіти у педагогів інклюзивного закладу, хоча цілісність педагогічного процесу має забезпечуватися сукупністю необхідних елементів з певними характеристиками, до яких відносяться й зазначені; неузгодженість у роботі підсистем освіти унаслідок розбіжностей у розумінні мети, відсутність єдиної згуртованої команди фахівців в інклюзивній школі внаслідок того, що психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття для дітей з особливими потребами часто проводяться не в школі, а в інклюзивно-ресурсному центрі, хоча єдність головної мети має об'єднувати всі елементи системи, що проблематично здійснити у різних інституціях; недостатність зв'язків між елементами системи, які не завжди спрямовані на реалізацію спільної мети, хоча система існує лише за умови зв'язків між її елементами; ускладнення в організації керування педагогічною діяльністю внаслідок підпорядкованості елементів різним структурам, наприклад, у випадку, коли психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття проводяться не в одній інституції, хоча ефективність системи залежить від чітко вираженого єдиного управління. Крім зазначеного, в закладах з інклюзивною формою навчання можуть спостерігатися ускладнення в організації взаємодії між учнями з різним психофізичним потенціалом, хоча саме це є основною метою інклюзивної освіти. Зокрема, ця взаємодія проблематична, якщо діти з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальною формою навчання.

Висновки. Ідея цілісного педагогічного процесу як системи, що завжди репрезентувала органічний зв'язок з ефективністю реалізації мети всебічного і гармонійного розвитку особистості шляхом організації життєдіяльності суб'єктів, у наш час набула новий у порівнянні з попереднім періодом та більш високий рівень осмислення і поширилася на навчання дітей з різними психофізичними особливостями. Виявлення ускладнень під час втілення цієї ідеї у практику стимулює пошук шляхів їх подолання. В умовах інтенсивних інноваційних процесів у сфері освітньої політики необхідність для вчителя вийти за межі традиційних уявлень про педагогічний процес, усвідомлення ним доцільності змін структури цього процесу, перегляд змісту елементів стають важливими умовами збереження цілісності педагогічного процесу як системи та запорукою успішності його функціонування.

Література

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.

Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 86 с.

Выготский Л. С. Дефект и компенсация / Л. С. Выготский //Собрание починений в 6 томах. – Москва : Педагогика, 1983. – Том 5. – 369 с.

Колупаева А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління / А. А. Колупаева, Н. З. Софій, Ю. М. Найда

та ін.. – Київ : Самміт книга, 2007. – 128 с.

Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.

Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010). – Режим доступу: <http://firstedu.org.ua/index.php>

Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 180 с.

Общие понятия систем, признаки, свойства, классификация. – Режим доступу: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml>

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной активности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.

References

Babansky`j, Yu. K. (1977). *Opty`my`zacy`ya processa obucheny`ya: obshhedy`dakty`chesky`j aspekt* [Learning process optimization: a general didactic aspect]. Moskva : Pedagogy`ka. 256 s. [in Russian].

Vy`ktorova, L. G. (1989). *O pedagogy`chesky`x sy`stemax* [About pedagogical systems]. Krasnoyarsk : Y`zd-vo KGU. 86 s. [in Russian].

Vyigotsky`j, L. S. (1983) *Defekt y` kompensaciya* [Defect and compensation] // Vyigotsky`j, L. S. *Sobran`ye pochy`neny`j v 6 tomax*. Moskva : Pedagogy`ka. Tom 5. 369 s. [in Russian].

Kolupayeva, A. A., Sofij, N. Z., Najda, Yu. M. ta in. (2007) *Inklyuzy`vna shkola: osobly`vosti organizaciyi ta upravlinnya*. [An Inclusive School: Features of Organization and Management]. Ky`yiv : Sammit kny`ga. 128 s. [in Ukrainian].

Konarzhovsky`j, Yu. A. (2000). *Menedzhment y` vnuty`shkol`noe upravleny`e* [Management and intraschool management]. Moskva.: Pedagogy`chesky`j poy`sk, 2000. 222 s. [in Russian].

Konceptiya rozvy`tku inklyuzy`vnoyi osvity` [The concept of development of inclusive education]. Rezhym` dostupu: <http://firstedu.org.ua/index.php> [in Ukrainian].

Metody sy`stemnogo pedagogy`cheskogo y`ssledovany`ya (1980). [Methods of systematic pedagogical research]. Leny`ngrad: Y`zd-vo Leny`ngradskogo uny`versy`teta. 180 s. [in Russian].

Obshhy`e ponyaty`ya sy`stem, pry`znaky`, svoystva, klassy`fy`kacy`ya. [General concepts of systems, features, properties, classification]. Rezhym` dostupu: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml> [in Russian].

Talyzy`na, N. F. (1988). *Formy`rovany`e poznavatel`noj akty`vnosti` mladshy`x shkol`ny`kov* [The formation of cognitive activity of younger students]. Moskva : Prosveshheny`e, 1988. 175 s. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Поняття цілісності і диференціації педагогічного процесу у наш час еволюціонують. Спочатку ці поняття аналізувались у контексті розмежування функцій вихователя і вчителя. Згодом при трактуванні цих понять йшлося про єдність адміністративної, навчальної та виховної складових навчальної діяльності. У ХХ столітті навчання і виховання аналізувались як відносно самостійні процеси у нових соціально-економічних і політичних умовах. З середини 70-х років ХХ століття вивчення цілісності педагогічного процесу стало відбуватися з точки зору оптимізаційного, діяльнісного, системного, індивідуально-особистісного підходів. У наш час найчастіше цій процес досліджується на основі методології системного підходу. Особливої актуальності проблема цілісності педагогічного процесу в сучасній Україні набуває у зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти. В умовах реформування

освіти України актуалізується необхідність зміни традиційних уявлень про педагогічний процес, усвідомлення доцільності змін його структури. У статті обґрунтовується необхідність вибору належних диференційованих засобів навчання, які б дозволили зберегти цілісність педагогічного процесу та забезпечити зв'язок між його структурними та функціональними компонентами. Необхідність перегляду змісту елементів педагогічного процесу стає важливою умовою збереження його цілісності як системи та запорукою успішності функціонування. Основна мета статті – обґрунтування методологічних засад побудови сучасної стратегії системного підходу до вивчення та проектування педагогічного процесу в інклюзивних школах. У статті аналізуються елементи педагогічного процесу і окреслюються шляхи збереження цілісності педагогічного процесу. Автором обґрунтована необхідність підготовки суб'єктів освітнього процесу до прийняття стратегічних цілей сучасної освіти, освоєння нових форм організації освітнього процесу в зв'язку з потребою організації діяльності з метою включення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу.

Key words: педагогічний процес; інклюзія; діти з особливими освітніми потребами; системний підхід.