

методико-математичної-підготовки-майбутніх-учителів-початкових-класів. Назва з екрану.

9. Miskova N. M. *Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi vykladannia matematyky*. Naukovyi visnyk Kremenetskoho oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu Tarasa Shevchenka. Ser. : Pedahohika. Kremenets, 2013. № 1. S. 70-74.

10. Skvortsova S. O. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia* [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu do resursu: <http://skvor.info/pres/view.html?id=56>. Назва з екрану.

11. Shirokova V. V. *Podgotovka studentov pedvuza k organizacii uchebnogo sotrudnichestva v nachalnykh klassah* : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 Obshaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Irkutsk, 2004. 208 s.

12. Shelehova L. V., Evtihova N. M. *O kompetentnostoj sostavlyayushej soderzhaniya matematicheskogo obrazovaniya budushih uchitelej* [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa : <http://t21.rgups.ru/archive/doc2011/7/12.doc>. Названіе з екрана.

**Кондратюк Е. М. Формирование методико-математической компетентности будущего специалиста по начальному образованию в условиях построения новой украинской школы.**

*В статье отражены теоретические аспекты проблемы формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальной школы. На основе анализа научной литературы раскрыто сущность понятий “компетентность”, “методико-математическая компетентность”. В соответствии с существующей системой профессиональной подготовки рассмотрена структура методико-математической подготовки специалиста по начальному образованию (дисциплины цикла профессиональной подготовки, дисциплины за выбором, практическая подготовка) и основные факторы формирования у студентов методико-математической компетентности. Очерчены пути обновления содержания и методов формирования отмеченной компетентности в связи с перестройкой начального звена на принципах Концепции новой украинской школы. Отражен опыт научно-творческой работы в отдельных направлениях.*

**Ключевые слова:** методико-математическая компетентность, будущие учителя начальной школы, содержание и методы методико-математической подготовки.

**Kondratiuk O. M. Formation of the methodological and mathematical competence of the future specialists of primary education in conditions of the construction of the new ukrainian school.**

*The article covers theoretical aspects of the problem of formation of methodological and mathematical competence of future teachers of elementary school. On the basis of the analysis of scientific literature was revealed the essence of the concepts of “competence”, “methodological and mathematical competence”. In accordance with the existing system of professional training are considered the structure of methodical and mathematical preparation of a specialist in elementary education (discipline of the cycle of vocational training, discipline of choice, practical training) and the main factors of formation of students of methodological and mathematical competence. It was outlined the ways of updating the content and methods of formation of the indicated competence in connection with the restructuring of the initial level on the basis of the Concept of the new Ukrainian school. Besides this, it is covered the experience of scientific and creative work in some areas.*

**Keywords:** methodical and mathematical competence, future teachers of elementary school, content and methods of methodical and mathematical preparation.

УДК 373.3.091.313

Коханко О. Г.

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

*Стаття присвячена актуальній проблемі в освіті сьогодні – впровадження інтегрованого навчання в освітній процес закладів загально середньої освіти. Автором проаналізовано психолого-педагогічну літературу різних років щодо історії розвитку проблеми інтегрованого підходу в освіті. Здійснено спробу порівняльного аналізу ефективності даного процесу в школах на різних історичних етапах. На думку автора статті, впровадження інтегрованого підходу в освіті сьогодні потребує детального вивчення позитивних та негативних сторін даного явища не тільки в сучасних країнах Західної Європи, а й в ракурсі аналізу історичного минулого. Будь-яка реформа і, зокрема впровадження інтегрованого навчання, буде успішною тільки тоді, коли наперед спрогнозувати її позитивні наслідки і зробити все можливе для уникнення минулих помилок.*

**Ключові слова:** інтеграція, інтегрований підхід в освіті, інтегроване навчання, комплексне навчання, програми-комплекси.

Інтеграційні процеси неминує супроводжують сучасний розвиток усіх суспільних явищ та процесів. Освітнє середовище не є виключенням. Науковці всіх часів вивчали сутність та значення в освіті процесів систематизації, поєднання, відновлення цілісності, координації, інтеграції та диференціації.

Психолого-педагогічний аналіз літературних джерел показав, що інтеграцією цікавилися педагоги різних поколінь. Ще педагоги-класици (Й. Гербарт, Дж. Локк, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.) констатували, що засвоювати знання про світ дитина має цілісно, системно та у комплексі. Їх ідеї розвинули науковці ХХ століття: виникнення в 20-30 р. концепцій комплексного навчання (О. Декролі, Г. Іваниця, Р. Кузіне, М. Монтессорі, О. Музиченко, І. Соколянський, А. Фер'єр, С. Френе, Я. Чепіга, Р. Штейнер, О. Шульц); реалізація в 50-80 р. міжпредметних зв'язків на уроках (Б. Анан'єв, Ш. Ганелін, І. Зверев, В. Коротов, П. Кулагін, В. Максимова, М. Махмутов, Е. Моносзон, В. Сухомлинський, В. Федорова, М. Щетинін); впровадження у 80-90 р. внутрішньопредметної інтеграції, інтегрованих уроків та інтегрованих навчальних курсів (О. Алексеєнко, Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Н. Виноградова, С. Волкова, П. Ерднієв, Л. Кочина, С. Лисенкова, Т. Пушкарьова, О. Савченко, М. Скаткін, В. Тименко, В. Шаталов). Сучасні педагоги (І. Бех, Н. Бібік, І. Большакова, О. Войнович, Ю. Галатюк, С. Гончаренко, М. Іванчук, І. Козловська, Д. Корчевський, Л. Кочина, В. Паламарчук, Г. Пінчук, Т. Пушкарьова, О. Савченко, О. Титар та ін.) продовжують розвивати ідеї інтегрованого навчання як необхідної умови формування у дитини цілісної картини світу.

**Мета статті** – здійснити історико-порівняльний аналіз розвитку інтегрованого підходу в системі освіти.

Актуалізація уваги науковців та вчителів-практиків сьогодні до проблеми інтеграції на наш погляд є закономірною. Адже декілька десятиліть поспіль ми спостерігали явище поглиблення у вивченні учнями кожної предметної галузі. Інтенсивність розвитку наук прямо пропорційно вплинула на розширення предметних знань та вмінь, якими має оволодіти підростаюче покоління. На учнівських партах з'явилися двохтомні навчальні підручники, а щоденний розклад включає 6-8 різних навчальних предметів. Нажаль, за такою системою успішними у навчанні стають тільки ті діти, які можуть запам'ятати та відтворити велику кількість наукової інформації з кожної предметної галузі. Такий освітній процес характеризується у сучасній українській школі багатопредметністю, що неминуче веде до перевтоми дітей та мозаїчності сприйняття ними навколишньої дійсності. Звернення до проблеми інтеграції у навчанні вважаємо цілком логічним і своєчасним. Оскільки, інтегрований підхід в освіті явище не нове, то варто звернутися до його ретроспективного історичного аналізу. Зокрема, потрібно вивчити позитивні та негативні наслідки реалізації ідей інтегрованого навчання у минулому, щоб реформи сьогодні не повторили ті, що в історії освіти вже зафіксовані як помилкові.

Ідеї поєднання знань в систему та цілісність знаходимо у працях педагогів XVII – XIX ст. (Й. Гербарт, Дж. Локк, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський). У той період сам термін “інтегроване навчання” не вживався, але питання міждисциплінарного навчання аналізувалося. Зокрема, Я. Коменський вважав, що все, що перебуває у взаємозв'язку, повинно подаватися у такому самому взаємозв'язку. Він акцентував увагу на тому, що всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках [8]. Дж. Локк припускав, що у процесі навчання один предмет має наповнюватися частинами іншого предмета. Й. Песталоцці у творі “Лінгард і Гертруда” розглядав інтеграцію як метод навчання. А Ж-Ж. Руссо вважав за необхідне зблизити всю масу уроків, звести їх в одну спільну мету [16].

Німецький педагог Й. Гербарт [3, с. 27] один із перших у XVIII ст. виділив чотири етапи навчання. Серед них етап “система” передбачав можливість дитиною самостійно інтегрувати знання про картину світу після етапів “ясність” та “асоціація” та мав вивести дитину на четвертий етап навчання – “метод” - етап практичних дій.

У XIX ст. К. Ушинський успішно інтегрував письмо та читання і обґрунтував аналітико-синтетичний метод навчання грамоти рідною мовою.

Найбільш плідно розвивався інтегрований підхід до навчання у ХХ ст., хоча і не рівномірно. Сплеск досліджень даного питання спостерігався у 20-30 р. ХХ ст. і в Україні, і в зарубіжних освітніх системах. Саме у цей період бурхливо проголошуються ідеї реформаторської педагогіки та з'являються поняття “комплексне навчання” та “програми-комплекси”. Прибічники реформаторської педагогіки (А. Фер'єр, О. Шульц, О. Декролі та ін.) намагалися розв'язати проблеми в освіті того часу. Зокрема, демократизувати навчально-виховний процес у школах та надати навчанню практичної орієнтації. Відтак виникла потреба у нових методах і підходах до навчання й виховання учнів. Розглядаючи поняття розумового виховання, прибічники “нового виховання” засуджували енциклопедичність освіти, коли учні вивчають і запам'ятовують величезну кількість непов'язаних між собою фактів. Вони визнавали важливість набуття молоддю тільки логічнопов'язаними знання, що мають практичне використання і допомагають правильно

зрозуміти явища і факти навколишнього життя [6].

Так, швейцарський педагог Адольф Фер'єр був ініціатором створення “нових шкіл” та започаткував у них комплексний метод навчання, який ґрунтувався на щоденній трудовій діяльності та практичному досвіді учнів. Він зазначав: “Ми повинні готувати не сухих інтелектуалів, а живих людей, що успішно діють у всякому соціальному середовищі” [6].

Бельгійський педагог, психолог, лікар Жан Овідій Декролі писав: “Я маю на меті створити зв'язок між науками, змусити їх зійтися в одному центрі. Цей цент – дитина, до якої все сходиться, від якої все розходить” [6]. Ставлячи інтереси учнів в основу навчання, він обстоював принцип “концентрації програми школи в коло центрів інтересів”. Наприклад, такі центри можуть називатися: “Дитина і її організм”, “Дитина і Всесвіт”. На його думку, дитина повинна через таке інтегрування навчального матеріалу за інтересами (потребами) усвідомити своє “Я”, пізнати середовище, в якому живе, пізнати свої ідеали, цілі, бажання.

У той же період у США прихильники прагматичної педагогіки Дж. Дьюї обстоюють ідеї навчання учнів через метод проектів. Зокрема, У. Кілпатрик у своїй праці “Метод проектів” (1918 р.) доводить важливість організації процесу навчання учнів через їх активну діяльність [14, с. 298]. Для цього діти мають самостійно вибрати тему проекту і через практичну діяльність засвоїти знання, хоч часто ці знання були досить вузькими або поверховими. Подібну систему пропонувала Х. Паркхерст через впровадження “Дальтон-плану”, де діти мали самостійно будувати для себе навчальний план і слідувати йому у процесі навчання [3, с. 57; 14, с. 335]. Проте бажаної системності і комплексності у засвоєнні знань і формуванні вмінь ці підходи не дали.

У Франції педагог Роже Кузіне запропонував “метод вільної групової діяльності” для учнів початкової школи, за якого урок будувався довкола комплексної теми, що охоплювала різні навчальні предмети [16].

З 1920 р. в Україні теж активно впроваджується система комплексного навчання, згідно якої навчальний матеріал у школі вивчався за певними темами-комплексами. В основу комплексної програми було покладено трудову діяльність. Природа вивчалася як об'єкт, на який спрямовувалася праця людини.

За комплексного підходу, зміст навчання визначався не в межах конкретних наук, а в межах цілих наукових галузей для створення триєдиної структури комплексу “природа-праця-суспільство”, у якому блок “природа” містив знання з природничих наук, блок “суспільство” – гуманітарних, а блок “праця” – був стрижневим і забезпечував зв'язок навчального матеріалу з життям та практичною діяльністю учнів.

Навчання за комплексними програмами стало в ті роки обов'язковим для усіх шкіл. Їх функціонування забезпечувалося на державному рівні нормативно-правовими документами та рекомендаційними матеріалами методичного характеру органів освіти різного рівня (“Декларація про соціальне виховання” (1920 р.), “Порадник соціального виховання” (видавався з 1921 р. до 1928 р.), “Єдиний виховно-навчальний план в установах викладання” (1924 р.)). Комплексні програми не були стабільними та уніфікованими: кожного року їх переглядали представники Наркомосу та вносили необхідні зміни. Нормативними документами визначалися лише загальні підходи, а конкретними розробками комплексів мали займатися педагоги на місцях, враховуючи потреби конкретних дітей та місцеві особливості. У 1923–1925 н.р. були створені комплексні програми з індустріальним спрямуванням для міської школи та сільськогосподарським для сільської [2].

Загалом, в українській школі того часу існувала “Концепція праці” (комплексна програма будувалася на основі трудової діяльності) та “Концепція зв'язку з мистецтвом” (інтеграція з мистецькими дисциплінами).

Попри те, що комплексна система навчання була підтримана на державному рівні, в освітніх колах вона викликала багато дискусій (Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.). Так, український вчений Іван Соколянський вважав, що комплексна система навчання повинна розв'язувати завдання щодо виховання підростаючого покоління у дусі класової орієнтації. В основі процесу навчання на першому місці має стояти педагог, потім зміст і методи навчання, а тільки тоді – дитина. За такі погляди І. Соколянського критикували його колеги-опоненти [6].

Професор Григорій Іваниця у науковій праці “Комплексний метод” (1923 р.) розглядав комплексний метод як головну дидактичну проблему, а під “комплексом” розумів “сполучення різних явищ”, тобто інтегрований навчальний зміст [2]. Він розділяв педагогічний процес на три рівні: комплексна система організації всього педагогічного процесу; комплексна організація навчального матеріалу; комплексна система організації дидактичної одиниці. Г. Іваниця, на

відміну від І. Соколянського, заперечував єдині комплексні навчальні програми для усіх українських шкіл [16].

Вагомий внесок у розвиток комплексного навчання зробив український педагог, професор Олександр Музиченко. Під комплексністю вчений розумів “активне переживання дітьми миттєвостей, їхнє захоплення невеликим відрізком дійсності” [16]. Комплексне навчання він розглядає як загально-педагогічну проблему. У комплексності бачить не тільки метод навчання чи частину змісту освіти, а й засіб, який покликаний перетворити школу в центр організованого впливу на суспільне середовище. О. Музиченко був прибічником вибору “вузьких” (локальних) тем-комплексів для навчання учнів (наприклад, тема “Вогонь”, “Парта поламалася” і т.д.).

О. Музиченко намагався поєднати практику української школи з прогресивними надбаннями зарубіжної педагогіки. Педагог активно пропагував комплексний підхід до виховання і навчання як засіб боротьби проти схоластики і догматизму школи. До кінця життя він залишався прибічником цього підходу. Педагог вказував на такі недоліки школи, як надмірна інформативність навчання і недостатньо активна розумова діяльність учнів [4].

У той же період Яків Чепіга розглядав комплексний метод навчання як складову трудового методу. Він розробив численні методичні поради вчителям, які працювали над комплексними темами. Активно критикував українських педагогів за копіювання західно-європейських систем освіти та пропагував ідеї побудови національної системи виховання підростаючого покоління. У працях: “Будова комплексу” (1925 р.), “Що то є комплекс” (1925 р.), “Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання)” (1926 р.) український педагог вказує на недоліки комплексної системи як основи навчально-виховного процесу та розкриває важливість класно-урочної системи навчання [4].

У 1924 р. Я. Чепіга виступив зі спеціальною доповіддю на засіданні Державного навчально-виховного комітету про взаємодію системи знань і комплексів. Він доводив, що велика кількість комплексних тем у “Пораднику для вчителя” призвела до зменшення системних знань у школі, що відношення набутих знань до комплексів можна показати у вигляді кривої: “система знань зростає, коли зменшується комплексна робота і навпаки” [16].

Наприкінці 1920-х років комплексне навчання було замінене на комплексно-проектне, згодом – на проектне, що проіснувало недовго. Обидві системи навчання не дали бажаного результату, а навпаки, виявилися не продуктивними у навчанні учнів, бо не сприяли формуванню системних та ґрунтовних знань і вмій. Комплексні програми навчання, побудовані на основі міжпредметної інтеграції, виявилися не досконалими і низько результативними. Саме тому, у 1931-32 рр. були розроблені стабільні програми на предметній основі, а комплексні програми – відмінені.

На довгі роки в українській школі, на відміну від американської та західно-європейської, запанувало предметне навчання, що давало конкретні, міцні та систематичні знання.

Свій розвиток інтеграція в українській освіті продовжила у 50-80 рр. ХХ ст. через реалізацію міжпредметних зв'язків на предметних уроках. У практиці школи виявляється проблема необізнаності вчителів-“предметників” з іншими навчальними предметами, а відтак і не вміння використовувати міжпредметні зв'язки. Особливо актуально це питання постає в основній та старшій школі. У зв'язку з цим у кінці 50-х років минулого століття після опублікування закону “Про укріплення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти” розпочався новий етап запровадження інтеграційних процесів у навчальних закладах. Подолання предметної автономії здійснювалося шляхом постановки запитань, пропонування учням завдань та текстів міжпредметного змісту [12]. В 60-ті роки міжпредметні зв'язки науковці розглядали з точки зору активізації навчання, а в 70-ті дане питання стає центральним у педагогіці.

Одним із вдалих прикладів реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні є досвід Василя Олександровича Сухомлинського. Його уроки мислення в природі – це ефективна форма інтеграції процесів спостереження, мислення та мовлення дитини. Педагог зазначав, що на таких уроках учитель не повинен занадто навантажувати учнів інформацією, а зосереджувати їх увагу на якомусь одному питанні. Учитель заохочує учнів розглянути це питання з різних сторін, спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки, шукати взаємозв'язки між явищами природи, таким чином об'єднуючи їх знання з кількох предметів. Систему уроків мислення Сухомлинський вважав школою думки, без якої він не уявляє повноцінної ефективної розумової праці, фундаментом творчих розумових сил, що потрібні для опанування нових знань [18, с. 536-551].

В. Сухомлинський, розвиваючи ідею міжпредметних зв'язків, зокрема у 1 класі, не визнавав “чистих” уроків читання, письма, математики тощо. У праці “Серце віддаю дітям” Василь

Олександрович ділиться своїм досвідом: “Як тільки діти починали втомлюватись, я переходив до іншого виду роботи... Могутнім засобом урізноманітнення праці було малювання. ...Ось я бачу, що читання починає стомлювати дітей. Кажу: “Розгорніть, діти, свої альбоми, намалюємо казку, яку ми читаємо”. Зникають перші ознаки втоми, в дитячих очах радісні вогники, одноманітна діяльність змінилася творчістю. Це ж стосується й інших уроків” [17, с. 119; 11].

Б. Ананьєв та Ш. Ганелін, досліджуючи проблему міжпредметних зв'язків, розвивали принцип наступності та розкривали шляхи здійснення взаємозв'язків між основними поняттями суміжних наук.

Дослідники І. Зверев, В. Максимова, Н. Лошкарьова визначають міжпредметний зв'язок як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін [12].

Досить сміливим у той період був, започатковий М. Щетиніним, метод “занурення”. У його експериментальній школі-комплексі інтегрований підхід прослідковувався скрізь: різновікові групи учнів; відсутність предметних уроків з розкладом і дзвінками; навчання через працю; індивідуальні темпи проходження програми навчання і т.д. Метод “занурення” передбачав заглиблення дитини у зміст одного предмета на який період часу (1-3 тижні) і його ґрунтовне вивчення. Схожий підхід працює і у Вальдорфській системі (“навчання епохами”).

В 60-ті роки з'являється багато досліджень, присвячених міжпредметним зв'язкам. Зокрема, П. Кулагін висвітлює значення ідей впровадження міжпредметних зв'язків у історії педагогіки і цим показує вчителям-практикам доцільність даного підходу на практиці [9].

Саме у цей період активно досліджується питання реалізації міжпредметних зв'язків на уроках засобами проблемного навчання. Сутність, значення, місце проблемного навчання в освітньому процесі розкрито у дослідженнях А. Алексюка, І. Лернера, М. Махмутова, В. Оконя, М. Скаткіна та інших учених. Класичним прикладом застосування проблемного навчання у початковій школі стала евристична бесіда (Т. Байбара, Н. Каневська та ін.) [7].

На думку М. Скаткіна, у змісті навчання має бути синтез, інтеграція, об'єднання частин в єдине ціле [15].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у середині минулого століття міжпредметні зв'язки досліджувалися як дидактичний засіб підвищення ефективності навчання; як умова розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів; як засіб реалізації принципу науковості. Саме це дало поштовх для подальшого вивчення та впровадження внутрішньо та міждисциплінарної інтеграції.

У середині 80-х років у педагогічній лексиці з'являються поняття “міжпредметна інтеграція” та “інтегрований навчальний курс”. Загалом 80-90-ті роки минулого століття характеризуються активним впровадженням інтегрованих уроків та інтегрованих курсів учителями-новаторами. Зокрема, вчителі початкової школи прагнули підвищити пізнавальний інтерес учнів до навчання і продумували нестандартні уроки. Серед них найпродуктивнішими виявилися інтегровані уроки, що показували учням знання про виучуваний предмет з різних сторін, задовольняли їх потребу у різних видах сприймання та діяльності. Це було пов'язано в першу чергу зі зростанням у суспільстві обсягу наукових та прикладних знань у кінці ХХ століття та здійсненням науковцями спільних відкриттів, де межі між окремими науками стиралися.

Вчителі-новатори кінця ХХ ст. (Ш. Амонашвілі, П. Ерднієв, С. Лисенкова, В. Шаталов) активно шукали можливості у навчально-виховному процесі для реалізації внутрішньопредметної інтеграції для підвищення пізнавальних інтересів учнів та покращення їх навчальних результатів. Так, вчитель математики П. Ерднієв, для підвищення результатів засвоєння учнями математичних знань як цілісної системи, розробляє систему УДО (укрупнення дидактичних одиниць). Він інтегрує навчальний матеріал з математики таким чином, щоб учень мав змогу його вивчати цілісними блоками; засвоювати одночасно взаємно зворотні дії і операції (додавання і віднімання, множення і ділення і т.д.); порівнювати протилежні поняття, розглядаючи їх одночасно; зіставляти родинні та аналогічні поняття (рівняння і нерівності); зіставляти етапи роботи над вправою та способами вирішення [5].

Ідею цілісності, укрупнення та внутрішньопредметної інтеграції розвиває і вчитель математики та фізики В. Шаталов. На його думку, навчання можна порівнювати з розглядом картинок. Якщо розбити полотно на кусочки і брати їх окремо, то невідомо чи зрозуміємо, що там намальовано. Саме так часто викладають у школі. А потрібно, щоб дитина сприймала цілісну картину світу, а не його фрагменти. Вчителю варто спочатку дати уявлення про ціле, а потім розбирати на кусочки. Його методика базується на використанні опорних конспектів як основного засобу укрупнення навчального матеріалу. “Виклад матеріалу великими блоками (тема, розділ)

дозволяє краще його осмислити, усвідомити логічні взаємозв'язки там, де раніше були лише окремі теореми, правила, параграфи. Учні надається можливість побачити всю дорогу, а не її частину, дізнатися, що чекає попереду" [19, 20].

Обстоюючи ідеї педагогіки співробітництва, Ш. Амонашвілі реалізує експеримент "Школа радості". Він активно використовує у своїй практиці досвід В. Сухомлинського та впроваджує уроки з інтегрованим змістом та змінними видами діяльності учнів. Зокрема, уроки спілкування, уроки пізнавального читання, уроки математичної уяви, уроки письмово-мовленнєвої діяльності [1].

Корисним є досвід вчителя початкових класів С. Лисенкової. Принцип інтеграції вона реалізовувала через випереджене навчання. Сутність її методики полягала в тому, щоб зінтегрувати подібні теми в одну і допомогти учням сприйняти складний матеріал. Наприклад, при вивченні іменника вона паралельно вводила поняття прикметника. Інформацію при цьому подалася учням випереджено та малою дозою. С. Лисенкова саме випередженим навчанням змогла вирішити проблему відставання учнів у навчанні та економії часу на уроки повторення та узагальнення. При цьому вона, як і В. Шаталов, використовувала опорні конспекти і схеми [10].

В 90-ті роки минулого століття творчі вчителі активно починають експериментувати та проводити інтегровані уроки нестандартної структури. У методичній літературі того часу можна знайти безліч цікавих ідей з проведення бінарного уроку, коли міжпредметну інтеграцію реалізовували на одному уроці 2-3 учителі. Наприклад, тему з природознавства "Весна" поєднували з темою "Веснянки" уроку музики і проводили два вчителі, чим максимально активізували увагу учнів до засвоєння даної теми. Корисними для учнів були нестандартні інтегровані уроки у вигляді подорожі, казки, гри, змагання, КВК, брейн-рингу, конференції, КТС і т.д.

У цей же період з'являються інтегровані курси та інтегровані підручники різних авторів та авторських колективів (С. Волокова, О. Алексеєнко "Математика і конструювання", 1993; Н. Бібік, Н. Коваль "Ознайомлення з навколишнім", 1986; М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина "Горішок", 1999; В. Тименко "Художня праця", 2001 та ін.).

Наприклад, "Горішок" – інтегрований підручник для 1 класу, який об'єднав базовий зміст таких навчальних предметів: навчання грамоти, математика, ознайомлення з навколишнім (авт. М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина). Його інтегруючою основою вибрано загальнонавчальні вміння і навички [7].

Я. Кодлюк у своєму історичному дослідженні зазначає: "Введення спеціального навчального предмета "Ознайомлення з навколишнім" у 1-2 класах передбачало набуття молодшими школярами соціальних і моральних знань, досвіду правильної поведінки, формування оцінної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу. У ньому автори концепції (Н. Бібік, Н. Коваль) зінтегрували знання з людинознавства, природознавства, етики, валеології, а основними формами пред'явлення навчального матеріалу в підручниках ("Світ навколо тебе" – 1 кл., "Віконечко" – 2 кл.) були ігрові вправи та пізнавальні завдання [7].

Для проведення інтегрованих уроків із розвитку пізнавальних здібностей Міністерство освіти України рекомендувало вчителям початкових класів навчальні посібники загальнорозвивального спрямування, розроблені О. Савченко: "Барвистий клубок" (1995, 1996), "Розвивай свої здібності" (1995, 1998), "Умій вчитися" (1996, 1998), які реалізують зміст програми "Формування загальнонавчальних умінь і навичок" [7].

У 1997 році О. Савченко у підручнику для студентів педагогічних факультетів "Дидактика початкової школи" чітко виокремлює дидактичні особливості інтегрованих уроків, пояснює, чим відрізняються уроки інтегрованого змісту від використання міжпредметних зв'язків. Вона подає аналіз можливих варіантів інтеграції навчальних предметів у початковій школі та робить таке важливе узагальнення: "... інтегрування змісту і організаційних форм допомагає дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічно" [13].

**Висновки і перспективи подальших наукових досліджень з означеної проблеми.** Таким чином, сучасні реформи, зокрема, впровадження інтегрованого навчання не варто сприймати як щось нове і невідоме; не варто категорично заперечувати його чи сліпо реалізовувати. На нашу думку, у першу чергу потрібно проаналізувати плюси і мінуси інтегрованого навчання у минулому, а тоді все краще удосконалити та впровадити сьогодні.

Подальшого дослідження і термінологічного пояснення потребують сучасні підходи до інтегрованого навчання, його види, способи, форми.

### Використана література:

1. Амонашвили Ш. О. Основы гуманной педагогики. Книга 3. *Школа жизни*. Москва, 2012.
2. Большакова И. О. Комплексне навчання у 20-х роках ХХ століття як джерело розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини ХХ століття : збірник наукових праць. Випуск 18 (1-2015). С. 36-41.
3. Бондар В. І., Коханко О. Г. Дидактика: теорія і технологія її вивчення. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 145 с.
4. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 12.02.2019).
5. Эрдниев П. М. Укрупненные дидактические единицы на уроках математики в 1-2 классах : книга для учителя. Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1992. 272 с.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под. ред. А. И. Пискунова. Москва : Сфера, 2001. 512 с.
7. Кодлюк Я. Інновації в початковій освіті України другої половини ХХ століття. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2009. № 4. С. 31-37.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика (избранные главы). URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm) (дата звернення: 14.02.2019).
9. Кулагин П. И. Идея межпредметных связей в истории педагогики. *Советская педагогика*. 1964. № 12. С. 87-99.
10. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. Москва : Педагогика, 1987. 544 с. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st005.shtml> (дата звернення: 12.02.2019).
11. Лонська О. Ф., Гордієнко О. А. Міжпредметні зв'язки на уроках читання. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини*. 2012. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/13490/1/Lonska\\_Hordiienko\\_2012.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/13490/1/Lonska_Hordiienko_2012.pdf) (дата звернення: 14.02.2019).
12. Мантула Т. І. Інтегроване викладання та міжпредметні зв'язки в історичному аспекті та сьогодні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 21. С. 95-99.
13. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. С. 301.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
15. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1984. 96 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0167/3\\_0167-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0167/3_0167-1.shtml) (дата звернення: 12.02.2019).
16. Способи інтеграції змісту початкової освіти. URL: <http://ua-referat.com> (дата звернення: 12.02.2019).
17. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані тв. : у 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С.119.
18. Сухомлинський В. О. Школа і природа. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 5. Статті. Київ, 1977. С. 536-551.
19. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. Москва : Педагогика, 1987. 544 с. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st005.shtml> (дата звернення: 14.02.2019).
20. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается, 1989. URL: [http://www.koob.ru/shatalov\\_viktor/experiment\\_prodoljaetsa](http://www.koob.ru/shatalov_viktor/experiment_prodoljaetsa) (дата звернення: 14.02.2019).

### References:

1. Amonashvili Sh. O. Osnovy gumannoj pedagogiki. Kniga 3. *Shkola zhizni*. Moskva, 2012.
2. Bolshakova I. O. Kompleksne navchannia u 20-kh rokakh XX stolittia yak dzherelo rozvytku mizhpredmetnoi intehratsii znizmu navchannia druhoi polovyny XX stolittia : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 18 (1-2015). S. 36-41.
3. Bondar V. I., Kokhanko O. H. Dydaktyka: teoriia i tekhnolohiia yii vyvchennia. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. 145 s.
4. Vikipediia – vilna entsyklopediia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (data zvernennia: 12.02.2019).
5. Erdniev P. M. Ukrupnennye didakticheskie edinytzy na urokakh matematiki v 1-2 klassakh : kniga dlya uchitelya. Iz opyta raboty. Moskva : Prosveshenie, 1992. 272 s.
6. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshestve do konca XX v. : uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / pod. red. A. I. Piskunova. Moskva : Sfera, 2001. 512 s.
7. Kodliuk Ya. Innovatsii v pochatkovii osviti Ukrainy druhoi polovyny KhKh stolittia. *Naukovi zapysky*. Seriya: Pedagogika. 2009. № 4. S. 31-37.
8. Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika (izbrannye glavy). URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm) (data zvernennya: 14.02.2019).
9. Kulagin P. I. Ideya mezhpredmetnykh svyazey v istorii pedagogiki. *Sovetskaya pedagogika*. 1964. № 12. S. 87-99.
10. Lysenkova S. N. Kogda legko uchitsya. Pedagogicheskij поиск / sost. I. N. Bazhenova. Moskva : Pedagogika, 1987. 544 s. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st005.shtml> (data zvernennya: 12.02.2019).
11. Lonska O. F., Hordiienko O. A. Mizhpredmetni zviyazky na urokakh chytannia. *Innovatsiinyi dosvid pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity Zhytomyrshchyny*. 2012. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/13490/1/Lonska\\_Hordiienko\\_2012.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/13490/1/Lonska_Hordiienko_2012.pdf) (data zvernennia: 14.02.2019).
12. Mantula T. I. Intehrovane vykladannia ta mizhpredmetni zviyazky v istorychnomu aspekti ta sohodenni. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2005. № 21. S. 95-99.

13. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. Kyiv : Abrys, 1997. S. 301.
14. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk. Kyiv : Hramota, 2012. 504 s.
15. Skatkin M. N. Problemy sovremennoj didaktiki. 2-e izd. Moskva : Pedagogika, 1984. 96 s. URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0167/3\\_0167-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0167/3_0167-1.shtml) (data zvernennya: 12.02.2019).
16. Sposoby intehratsii zmistu pochatkovoї osvity. URL: <http://ua-referat.com> (data zvernennia: 12.02.2019).
17. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tv. : u 5 t. Kyiv, 1977. T. 3. S.119.
18. Sukhomlynskyi V. O. Shkola i pryroda. Vybrani tvory v 5-ty t. T. 5. Statti. Kyiv, 1977. S. 536-551.
19. Shatalov V. F. Uchit vseh, uchit kazhdogo. Pedagogicheskij poisk / sost. I. N. Bazhenova. Moskva : Pedagogika, 1987. 544 s. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st005.shtml> (data zvernennya: 14.02.2019).
20. Shatalov V. F. Yeksperiment prodolzhaetsya, 1989. URL: [http://www.koob.ru/shatalov\\_viktor/experiment\\_prodolzaetsa](http://www.koob.ru/shatalov_viktor/experiment_prodolzaetsa) (data zvernennya: 14.02.2019).

**Коханко О. Г. Исторические аспекты развития интегрированного подхода в образовании.**

*Статья посвящена актуальной проблеме в образовании сегодня – внедрение интегрированного обучения в образовательный процесс учреждений общего среднего образования. Автором проанализирована психолого-педагогическая литература разных лет по истории развития проблемы интегрированного подхода в образовании. Предпринята попытка сравнительного анализа эффективности данного процесса в школах на разных исторических этапах. По мнению автора статьи, внедрение интегрированного подхода в образовании сегодня требует детального изучения положительных и отрицательных сторон данного явления не только в современных странах Западной Европы, но и с позиции анализа исторического прошлого. Любая реформа и, в частности внедрение интегрированного обучения, будет успешной только тогда, когда заранее спрогнозировать ее положительные последствия и сделать все возможное для избежания прошлых ошибок.*

**Ключевые слова:** интеграция, интегрированный подход в образовании, интегрированное обучение, комплексное обучение, программы-комплексы.

**Kohanko Oksana. Historical aspects of the development of the integrated approach in education.**

*The article highlights the topical issue of today's education – the implementation of the integrated approach in secondary education. A wide range of psychological and pedagogical literature on the development of the integrated approach in education has been analyzed. The comparative efficiency analysis of the implementation of this process in schools on different historical stages has been conducted. The author states that today the implementation of the integrated approach in education requires to be studied thoroughly taking into consideration both positive and negative features of this phenomenon not only in the aspect of modern Western European countries but also in their distant past. The integrated approach to learning has been in the focus of educators and scholars' attention since the 17th century. They reaffirmed that pupils had to get comprehensive and systematic knowledge aimed at getting life skills and future activity. The investigation shows that the integrated approach to school education was well-studied in the 20th century, although it was not done systematically enough. In Ukraine the first all-out attempts of the integrative approach were made through "complex education". Having brought no high results in education, it was stopped for many years and the subject-centered approach became guarantee of successful skills and knowledge in education. A new development stage of integrated education in Ukrainian school can be observed in 50-80 years due to intersubject links between lessons; and in 80-90 due to the actualization of intrasubject and intersubject integration (integrated lessons and integrated courses of studies). Every stage of integrated learning had its advantages and disadvantages. It is proved that any reform and the implementation of integrated learning in particular will be successful on the condition that all possible benefits are foreseen and everything is done to avoid past failures.*

**Keywords:** integrated, integrated approach in education, integrated learning, complex education, program-complex.

УДК 374.7

Кучай Т. П.

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПРІОРИТЕТ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ:  
ДОСВІД СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ**

*У статті розглянуто значущість освіти дорослих як пріоритету державної політики щодо формування конкурентних фахівців. Представлено досвід Словачької Республіки щодо розвитку освіти дорослих у контексті підвищення економічних показників країни у рейтингу світових держав. Окреслено перспективні напрями впровадження словачького позитивного досвіду освіти дорослих через адаптацію підготовки спеціалістів до новочасних умов ринку праці.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, конкурентний фахівець, ринок праці.