In the process of realizing the tasks of using the most effective teaching methods during the lessons of geography at the auxiliary school special attention is devoted to the worker's copybook as a part of study-methodical complex on the subject under discussion. The importance of the worker's copybook in geography and some peculiarities of its construction in the process of studying the course "Geography of the World" in the 8th form of the auxiliary school is considered in the article.

Keywords: geography, intellectually backward pupils, means of teaching, worker's copybook, cognitive tasks.

Отримано 6.11.2012

УДК 37.091.313:378.22

Н. Г. Пахомова

РІВНІ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статтіпроаналізовані основні рівні інтеграції знань у процесі професійної підготовки та визначені рівні реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки логопедів у ВНЗ.

Ключові слова: *інтеграція, рівні, професійна підготовка, логопедія.*

В статье проанализированы основные уровни интеграции знаний в процессе профессиональной подготовки и определены уровни реализации интеграции медико-психологических и педагогических составляющих профессиональной подготовки логопедов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: интеграция, уровни, профессиональная подготовка, логопедия.

Модернізація вищої освіти в Україні спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Бєляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького, В. Ільченко, Я. Кміта, С. Клєпко, Е. Коваленко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, Н. Сабіров, В. Сисоєвої та ін. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова,

© ПахомоваН.Г.

С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спірін, М. Чапаєв, І. Яковлєва та ін.). У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекціної роботи, що забезпечує готовність корекційного педагога до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності.

Незважаючи на те, що різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмітрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін., однак, поза увагою дослідників залишилося вивчення інтеграційних тенденцій у процесі їх професійної підготовки.

Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення повноти вираженості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки з метою визначення спеціальних характеристик реалізації інтеграційних процесів. Тому ***метою даної статті*** є дослідження особливостей інтеграції медико-психологічних і педагогічних складової професійної підготовки та визначення рівнів інтеграції в процесі фахової підготовки логопедів. ***Завданнями*** є: характеристика інтеграції педагогічної, психологічної та медичної складових професійної підготовки логопедівта визначення її рівнів.

Для продуктивного засвоєння професійних знань, умінь, навичок та творчого особистісного розвитку важливе значення має встановлення тісних зв’язків не тільки між розділами одного предмета, що вивчається, а й між різними дисциплінами також. Підвалиною для цього служать тенденції середини ХХ століття, коли вирішення проблеми в окремих науках потребували залучення зусиль кількох інших наук або галузей знань. Формування професійної компетенції дефектолога завбачає міцні знання з педагогіки (загальної, спеціальної, патопсихології тощо), психології (загальної, вікової, спеціальної тощо), анатомії і фізіології, невропатології, психопатології та ін.., що передбачає інтеграцію медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки. Звідси виникнення нових напрямків, які призвели до руйнування існуючих стереотипів та меж застосування окремих наук. Почали виникати суміжні науки, такі, як: лікувальна педагогіка, соціальна педіатрія, педагогічна генетика, психолінгвістика та інші. Відтак, упровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес зумовлює необхідність вироблення спеціальних характеристик, які б відображали специфіку (мету, завдання, зміст, форми, методи тощо) педагогічної діяльності. Цільові характеристики, як доречно зазначають І. Козловська, Ю. Тюнников та ін.,дозволяють установити, з якою педагогічною метою здійснюється інтеграція, її зміст (формування світоглядних понять, формування системи наукових понять про окремі об'єкти) [3, 6].

Рівні інтегративних процесів, якважлива змістова характеристика

інтегративного процесу, вказують ступінь зміни інтегрованого змісту (О. Гребенюк, І. Козловська, Н. Сабіров, Ю. Тюнников, М. Махмутов, Л. Артем'єва та ін.). Різні рівні інтеграції дозволяють забезпечити логічну послідовність формування основних понять, а також узагальнення основних ідей сучасної науки. Зокрема, рівні інтеграції формуються та використовуються залежно від типу навчального закладу. Як зазначає І. Козловська, у професійних навчально-виховних закладах вони повинні бути вищі, ніж у загальноосвітній школі. На її думку, інтеграція може виступати як генералізація та універсалізація навчального знання. Теорія і практика інтегрології передбачає декілька рівнів інтеграції: від традиційних міжпредметних зв'язків (використання знань з одного предмета для засвоєння навчального матеріалу з іншого) до активної взаємодії і творчого використання набутих знань у професійній діяльності [3].

Однією з поширених є трирівнева градація інтегративного процесу. Зокрема, Ю. Тюнников у педагогічному процесі виводить рівні та подає їх характеристики:

– низький – рівень модернізації, де зміни в початковому змісті навчального предмету і процесу навчання мають епізодичний характер. Основні елементи в змісті залишаються без зміни, елементи, які вносяться, слабо пов'язані між собою і легко замінюються. Проте, з'являються окремі "вузли", утворені злиттям різнорідних елементів, якими можуть бути комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнені уміння;

– середній – рівень реалізації деякої рівноваги між цілями і завданнями, системою, що склалася раніше, – формування комплексів. У змісті з'являються різносторонні взаємозв'язки, інтегровані елементи. Основні зміни на цьому рівні можна охарактеризувати як формування структури в структурі;

– високий – синтез цілісного новоутворення, де інтеграційний процес супроводжується перебудовою змісту, який склався раніше, і синтезом принципово нового дидактичного змісту. В процесі інтеграції відбувається "перетворення" елементів двох груп, де одні вступають в синтез, а інші сприяють цьому [6].

Оцінюючи визначені рівні, як позитивне слід зазначити дотримання однієїознаки: *взаємодії*. Однак суперечливим є той момент, що синтез використовується для трактування рівня інтеграції, оскільки синтез – принципово інше явище, він "працює у парі" з аналізом.

Чотири рівні інтеграції наукового пізнання розрізняє М. Розов: інтрадисциплінарна – інтеграція в рамках конкретних наук за допомогою використання методів і результатів інших наук; інтердисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів між різними галузями наук, яка веде до утворення комплексних суміжних дисциплін, що стирають штучні межі між науками; супрадисциплінарна – інтеграція вищого ступеня спільності, заснована на узагальненні і екстраполяції ідей і принципів на нові класи об'єктів; трансдисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях [5].

Цей підхід І. Козловська вважає однобічним. Учена зазначає, що у ньому не розрізняються види і рівні інтеграції та відсутня чітка ознака

поділу. Позитивним, на нашу думку, є спроба представлення інтеграції як в рамках конкретної науки, тай і між різними галузями знань, ідей, концепцій.

А. Пульбере, О. Гукаленко та С.Устименко розрізнюють декілька рівнів інтеграції [3]: міжвузівська (навчально-методичне об'єднання вузів); регіональна (навчально-науково-виробничі комплекси); концептуальна (інтеграція гуманітарної і політехнічної концепцій); міждисциплінарна (міждисциплінарні зв'язки); внутрішньо дисциплінарна (інтеграція форм, методів і засобів навчання).

У цьому підході, на думку І. Козловської, еклектично *поєднані форми, види, рівні та методологічні аспекти інтеграції.* Позитивною рисою у представлених рівнях є спроба переходу від більш крупних масштабів до менших, що наближає цю класифікацію до поняття масштабу інтеграції, яку розглядає і Ю. Тюнников, але окремо від рівнів інтеграції.

Залежно від інтеграційних чинників М. Берулава виділяє наступні рівні реалізації інтеграції [1]:

– рівень міжпредметних зв'язків характеризується відсутністю інтеграції форм навчальних занять, і міжнаочні зв'язки знаходять лише часткове втілення в змісті освіти через зміну його структури. Відбувається асиміляція технічного і теоретичного інструментарію, який бере участь в інтеграції навчального предмета з базовим предметом.

– рівень дидактичного синтезу, де як основа виступають загальні об'єкти, взаємодії навчальний предметів, що вивчаються в їх межах. Цей рівень припускає доповнення рівня компліментарності організаційним синтезом, заснованим на частковій інтеграції навчальних занять.

– рівень цілісності є завершенням формування нової навчальної дисципліни, що має інтеграційний характер і власний предмет вивчення. На рівні цілісності відбувається повна змістовна і процесуальна інтеграція в рамках вивчення нового цілісного предмета і розв'язання всіх дидактичних завдань курсів, що інтегруються.

Цей підхід має один недолік – він порушує закони формальної логіки і суперечить загальноприйнятим філософським засадам. Перш за все це наявність елементу організації та пряме ув'язування явища синтезу з формами та методами інтеграції, а також представлення синтезу і цілісності як рівнів інтеграції. Водночас у підході М. Берулави позитивним є виділення системотвірного чинника інтеграції.

Серед численних розробок, на особливу увагу заслуговує виділення М. Чапаєвим рівнів інтеграції педагогічного і технічного знання за наступними чинниками [7]:

– величина охоплення цією інтеграцією того або іншого гносеологічного простору (рівень непедагогічних дисциплін, рівень виробничо-педагогічних дисциплін, рівень загальнопедагогічних дисциплін тощо);

– ступінь включення виробничо-технічного компоненту в зміст науково-гносеологічної системи педагогіки професійно-технічної освіти (аналоговий, ситуативний і змістовний рівні);

– ступінь вираженості педагогічної складової в професійно-

педагогічних текстах (наочний рівень, методичний рівень, окремодидактический рівні тощо);

– ступінь цілісності, внутрішньої організованості даного виду педагогічної інтеграції.

У ряді випадків доцільним є виділення інваріантних рівнів педагогічної інтеграції як, методологічний, теоретичний та психологічний. Методологічний рівень пов'язаний з уніфікацією понять і універсалізацією методів. З точки зору педагогіки методологічний синтез характеризують як інтеграцію, здійснювану "на рівні законів, закономірностей і принципів розвитку особистості" [10, с. 18]. Однак, ці визначення вимагають доповнення, конкретизації і узагальнення.

Теоретичний рівень педагогічної інтеграції є в першу чергу синтезом теоретичних концепцій, теорій, систем і виводиться "двоповерхова" структура теоретичного синтезу в педагогіці: синтез педагогічних концепцій, теорій, систем; синтез галузей педагогічного знання (шкільної педагогіки, педагогіки професійно-технічної освіти, педагогіки вищої школи тощо). Практичний синтез безпосередньо пов'язаний з прикладними потребами педагогічної практики і здійснюється на рівні самої педагогічної дійсності. Він охоплює всі підструктури педагогічного процесу: цілі, принципи, зміст, методи, засоби і форми. Практичний синтез є складовою частиною загальноінтеграційного процесу в педагогіці. Головна особливість практичної інтеграції це безпосередня цільова спрямованість на отримання прикладного результату. Організаційно-технологічний рівень пов'язаний з розвитком різновидностей форм навчання, інтегративних форм освіти, а також різновидностей технологій. До цієї групи М. Чапаєв відносить також інтеграцію різновидів педагогічного процесу, зокрема, навчальної та позанавчальної роботи. У представленій класифікації, М. Чапаєв тісно пов'язує поняття синтезу і інтеграції, визначаючи його як складову частину, але не змішує їх та не підміняє одне одним.

Такий підхід до визначення рівнів інтеграції вважаємо найбільш повним. Зауважимо, що тісно пов'язуючи поняття синтезу і інтеграції, вчений все ж таки не змішує їх та не підміняє одне одним.

Узагальнюючи представлені класифікації рівнів інтеграції, сліз зазначити, що найпоширенішою є трирівнева градація інтегративного процесу. Перший рівень є низьким, оскільки зміни у вихідному змісті навчального матеріалу в процесі навчання мають частковий характер і суттєво не впливають на загальний стан. На цьому рівні склад елементів залишається в своїй масі без змін, структура зберігає основні риси, але з'являються комплексні поняття, цілісні уявлення, узагальнення тощо. Разом з цим, вони дають можливість упорядкувати взаємодію даного навчального предмета з іншими. Другий рівень (середній) передбачає появу деякого комплексу елементів, які знаходяться у взаємодії. Третій (високий) веде до того, що інтегративні процеси супроводжуються корінною перебудовою існуючого досі змісту, синтезом нового змісту, який виходить за межі навчальних предметів. Педагогічно всі три рівні рівноправні, проте спрямовані на досягнення різної мети. Логічну структуру дидактичної інтеграції як пошукового процесу здійснюють три

основні елементи [2, с. 96]: асиміляція інструментарію базової науки з тією, яка бере участь в інтеграції (зі збереженням наукового суверенітету через реалізацію міжпредметних зв'язків), повний чи частковий синтез взаємодіючих наук на основі однієї з наук (за збереження концептуальних основ та предмета кожної з них), формування нової цілісної навчальної дисципліни.

У контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне представити найбільш повне та узагальнююче виділення рівнів інтеграції у дидактиці професійної освіти запропоноване І. Козловською. Учена виділяє рівнів інтеграції за наступними ознаками: *кількість елементів,* що інтегруються; *ступінь взаємозв'язку* між елементами інтеграції; *природа елементів інтеграції.*

Виходячи з такого вибору ознак, запропоновано три варіанти виділення рівнів інтеграції [3]:

1. Виділення рівнів інтеграції за ознакою кількості елементів, що інтегруються: – ***мікроінтеграція*** (за незначної кількості елементів); – ***мезоінтеграція*** (за оптимальної кількості елементів); – ***макроінтеграція*** – за значної кількості елементів, яка вимагає їх додаткового групування);

Такий підхід ґрунтується на синергетичних ідеях, викладених у роботах Г. Хакена. Учений пропонує розрізняти наступні рівні опису системи [8, с. 45-47]: – мікроскопічний, мезоскопічний та макроскопічний.

На мікрорівні інтегруються окремі аспекти знань, фрагменти навчальних тем; на мезорівні доцільно інтегрувати модулі, розділи навчальних тем, навчальні курси з дисциплін професійно-орієнтованого циклу; на макрорівні інтегруються великі складні системи, які мають тимчасове значення у навчальному процесі. Цей поділ є природним, оскільки кількість елементів є однією з суттєвих ознак при визначенні рівнів інтеграції. Зауважимо, що інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки може відбуватися як на мезо-, так і на макрорівні, в залежності від поставленої мети та величини інтегрованих дисциплін та циклу.

2. Виділення рівнів інтеграції за ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами, що інтегруються: – *міжпредметні зв'язки* (мінімальні, очевидні взаємозв'язки); – *системна інтеграція*(оптимальні сутнісні взаємозв'язки, що зумовлюють формування інтегративних систем, зокрема *інтегративних курсів);* – *метаінтеграція*(групування елементів у підсистеми з сильними зв'язками, а цих підсистем – у метасистему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу *метапредметів).*

Особливу увагу слід звернути на важливість положення А. Хуторського щодо відносно нового дидактичного поняття "метапредмет". При використанні традиційного поняття "міжпредметні зв'язки", виявляється порушеною внутрішня логіка освітнього руху, при якому пізнання розгортається стосовно до єдиних фундаментальних об'єктів, а не до різних навчальних курсів. Необхідні *стійкі предметні конструкції,* що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. При застосуванні цього поняття для дисциплін, що створюються термін "інтегрований курс" було б неточно, оскільки під таким звичайно

розуміється взаємопов'язана єдність традиційних дисциплін; а в даному випадку виступає принципово інший рівень конструювання змісту освіти – *метарівень.* Для розв'язання даної проблеми введене поняття навчального метапредмета – предметно оформленої освітньої структури, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів. Специфіка метапредметів "полягає в більш гнучкому характері побудови їх змісту, в можливості його оперативної перекомпоновки, побудови на його основі нових метапредметних структур. Метапредмет – "живий" організм. Він може входити в структуру звичайного навчального курсу, мати статус метапредметної теми або розділу" [9, с.207].

Таким чином, саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією як інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, так і системи інтегрованих знань в цілому, оскільки вони є набагато ширшим і більш гнучким поняттям, ніж предметні чи інтегровані курси.

Міжпредметні зв’язки відображають системний підхід до сучасної освіти. Вони є одним із найважливіших дидактичних принципів ефективності навчального процесу, підвищення наукового рівня викладання дисциплін.

Міжпредметні зв'язки допускають використання епізодичності, фрагментарності. На такому рівні спостерігається *найбільша ступінь свободи, найбільша мобільність, але, водночас, і найменший ефект взаємодії.* Кожна з дисциплін при цьому зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі. Інтеграція на рівні міжпредметних зв’язків характерна для професійної діяльності, що потребує комплексного підходу до розв’язання задач.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки для інтеграції навчальних предметів уже недостатньо використовувати тільки міжпредметні зв’язки. У цьому контексті неможливо розв’язати проблему створення цілісної, гнучкої системи освіти, оскільки вони передбачають лише включення відомостей з одного навчального предмета у канву іншого. Міжпредметні зв’язки на певній стадії вичерпують свої можливості, оскільки обмежені за своєю природою. Актуальним на сьогодні постає питання теоретичного та практичного обґрунтування не простого зв’язку, а глибокої взаємодії знань, викликане комплексністю сучасних наукових і виробничих проблем.

Системна інтеграція найчастіше передбачає певну близькість між частинами. У таких випадках проявляються певні закономірності у використанні інтеграції, *зменшується певна варіативність і вільності, але результативність використання інтеграції зростає.* Варіативність інтегративних курсів, інтегративних навчальних систем чи інтегративних навчальних проблем повністю вписується у цей – рівень інтеграції, який для освітніх систем часто є оптимальним. На наш погляд, цей рівень інтеграції можна доповнити внутрішньопредметним синтезом, що передбачає синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни з наступною інтеграцією всіх необхідних тем, розділів, понять, який об’єднує різні теорії у межах однієї дисципліни, або споріднених дисциплін. Рівень внутрішньопредметного синтезу передбачає,

насамперед, інтеграцію форм навчальної діяльності, проведення "інтегрованих конференцій", "міжпредметних семінарів з комплексних проблем", "інтегрованих занять", "семінарських занять з використанням матеріалу декількох дисциплін" тощо.

На рівні метаінтеграції передбачена наявність зв'язків між великими блоками знань і, водночас, сильних зв'язків всередині цих блоків, що дозволяє *одночасно використати переваги попередніх рівнів:* вільно розміщувати інтегровані блоки всередині метапредметів (як для міжпредметних зв'язків) і водночас забезпечити достатню силу взаємодії всередині блоків з метою систематизації знань.

Цей поділ на рівні можна розглядати як природний, оскільки ступінь взаємодії елементів суттєво впливає на результат інтеграції. Ряд наук, зокрема медицину, психологію чи педагогіку можна трактувати як метапредмет, метанауку, яка складається з низки дисциплін: медицина з генетики, неврології, невропатології тощо, а психологія з вікової психології, патопсихології, нейропсихології тощо. Зв'язки між дисциплінами (блоками) є не дуже сильними, але всередині цих дисциплін панує системна інтеграція знань. Такі науки можна назвати метанауковими дисциплінами. Зауважимо, що не всі науки можуть мати такі зв’язки та можуть бути побудовані за іншими принципами. Актуальність медико-біологічних і клінічних знань під час діагностичної, корекційної, реабілітаційної та ін. роботи зумовлює включення медичного блоку (модуля) у вивчення психолого-педагогічних дисциплін та обґрунтовує появу нових інтеграційних дисциплін в професійно-орієнтованому циклі (психолінгвістика, нейропсихолінгвістика та ін.). Зокрема, у циклі професійно-орієнтованої підготовки на рівні спеціаліста та магістра вивчається нейропсихолінгвістика, яку можна розглядати як інтегративна дисципліна чи метапрадмет. Як інтегративна галузь знання, вона вивчає механізми мозкової організації комунікативної діяльності, визначає стратегію формування мовленнєвої компетенції, розглядає особливості комунікативної діяльності при функціональній асиметрії мозку та різних його порушеннях.

Серед метанаукових дисциплін та, відповідно, навчальних метапредметів, як зазначає І. Козловська, можна вирізнити два основні типи: природні та штучні. До природних, які склалися за основною ідеєю метанауки, відноситься медицина, біологія тощо. Штучні метанауки виникають для вирішення конкретних потреб на певному етапі розвитку і найчастіше реалізуються у так званих меганауках.

3. Виділення рівнів інтеграції за ознакою природи елементів, що інтегруються:– *корпускулярна* інтеграція (елементи мають чіткі межі чи значення і взаємодіють як частинки); – *хвильова інтеграція*(елементи не мають чітких меж і взаємодіють за правилами накладання хвиль).

Інформація складається з частинок, які поступово накопичуються і додаються. Знання можна порівняти з хвилями або з перлинами намиста: вони накладаються, нанизуються, пронизують одні одних, *взаємодіють* між собою і додаються за принципом, подібним до суперпозиції хвиль та перлин. Знання практично не мають обмежень, оскільки вміють *самоорганізуватися* і переструктуровуються, залежно від конкретної мети.

Та чи інша природа елементів інтеграції, як правило, домінує для визначених конкретних умов.

Таким чином, у процесі виокремлення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці важливо перш за все чітко виділити ознаку, за якою виділяються рівні, і дотримуватися правил формальної логіки щодо поділу обсягу і змісту поняття. Наведені рівні інтеграції дозволяють визначити найбільш оптимальні для інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Відтак, успішна інтеграція може здійснюватися на декількох рівнях, зокрема мезоінтеграційному, макроінтеграційному, міжпредметному, системному (внутрішньо-предметному), метарівні, в залежності від поставленої мети, завдань, форм та реалізуватися як при створенні інтегрованих курсів, програм, так і метадисциплін. За ознакою природи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки корпускулярна та хвильова інтеграція можуть бути виражені у рівних ступенях. Інтеграційний підхід у фаховій підготовці забезпечує підвищення професійної компетентності майбутнього логопеда, його теоретичну й практичну підготовку до діагностичної, корекційної, пропедевтичної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької діяльності. Перспективи подальшого дослідження потребує розробка структурних компонентів, критеріїв і показників реалізації інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів

Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Проблема дидактической интеграции естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах / М. Н. Берулава // Новые исследования в педагогических науках. – 1988. – № 1. – С. 52–54.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / І.М. Козловська / [за ред. С. У. Гончаренка]. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис…доктора пед. наук: 13.00. 04 / Ірина Михайлівна Козловська. – К., 2001. – 464 с.
4. Коломієць Д.І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: дис.. . канд. пед. наук: 13. 00.04 / Дмитро Іванович Коломієць. – Вінниця, 2000. – 219 с.
5. Розов М.А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки [Текст] / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М. А. Розова. – М.: Изд–во МГУ, 1989. – С. 135 – 164.
6. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля / Ю.С. Тюнников – М.: Высшая школа, 1991. – 192с.
7. Чапаев Н.К.Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис... . д-ра пед. наук: 13.00. 01. / Николай Кузмич Чапаев.– Екатеринбург, 1998. – 568 с.
8. Хакен Г.Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся

системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985– 423 с.
9. Хуторской А.В.Современная дидактика / А.В.Хуторской.– СПб: Питер, 2001. – 544 с.
10. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.

The article analyzed the basic level of the integration knowledges in the process of professional training and levels of integration of the medical, psychological and pedagogical components of professional training of speech therapists in the higher pedagogical universities.

Keywords: integration, levels, training, speech therapy.

Отримано 9.11.2012

УДК 376.1:615.851.4

М.С. Полуляшенко

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОПАТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ В ДІЯЛЬНОСТІ А.І. СЕЛЕЦЬКОГО

В статті розглядається психопатологічний підхід у роботі з дітьми із вадами розвитку та його використання а.і. селецьким в своїй діяльності.

Ключові слова: психопатологічний підхід, діти з вадами розвитку, важковихованість, психопатичні риси розвитку.

В статье рассматривается психопатологический подход в роботе с детьми, которые имеют недостатки развития, а также использование данного похода А.И. Селецким в своей деятельности.

Ключевые слова:психопатологический подход, дети с недостатками развития, трудновоспитуемость, психопатические черты развития.

У вітчизняній та зарубіжній психології існує ряд концепцій, кожна з яких розглядає порушення особистісного розвитку як наслідок досить різноманітних причин: генетичних, патологічних (наприклад, ускладнення процесу пологів), соціальних (засвоєння неадекватних форм поведінки батьків) тощо.

Порушення особистісного розвитку, яке повязане з впливом перелічиних чинників може призвести до дисгармонійного розвитку – це така форма порушень розвитку, для якої характерна недостатність розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості при відносній збереженості інших структур. Нерідко ці стани проявляються в стійких

© Полуляшенко М.С.