

13. Reykowski J. Emocje i motywacja / J. Reykowski // Psychologia [pod red. T. Tomaszewskiego]. – Warszawa : PWN, 1982. – 200 s.
14. Rogers C.R. O stawagie się osobą / C.R. Rogers. – Poznań : Rebis, 2002. – 522s.
15. Skehan P. Individual differences in second language learning / P. Skehan // Studies in Second Language Acquisition. – 1991. – № 13. – P. 275-298.
16. Wenden A. i Rubin, J. Learner strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – New York / London : Prentice Hall International, 1987. – 181 p.

The article focuses on the development and improvement of the educational process in higher education, particularly, huge attention is paid to the new approaches of learning foreign language by students of non-linguistic specialties. The awareness to know at least one foreign language is being gradually fixed in our society. Therefore, teaching students of non-linguistic faculties foreign language business communication becomes meaningful in today's world and serve as a basis in professional specialists training. In the article, the attention is also paid to the multimodal learning, especially we investigate students' perceptual styles, that form their sensory system, which determines not only the way of getting and learning information but also individual personal learning strategy. Multimodal learning facilitates effective and easy memorizing and keeping information in the memory for a longer time, is based on perception with the help of modalities – visual, acoustic, kinesthetic elements that are present in didactic materials of subjects, especially of the subject of learning foreign languages. Successful mastering foreign language communicative competence will be possible with the appropriate application of methodical, didactical, and especially, psychological principles. However, the organization of the learning environment that is based on individual characteristics of perception will allow to create the system of psychologically and methodically reasonable means and methods of educational material presentation, and also a system of methods and means of influence on particular students in order to improve the learning process and the professional development of the individual.

Keywords: multimodal learning, perceptual styles, learning foreign languages, memorizing, sensorial modalities, personal development, perception, foreign language communicative competence, learning and teaching methods, learning and teaching strategies.

УДК 37.013.3.(091)(477)

Большакова І.О.

Bolshakova I.

КОМПЛЕКСНЕ НАВЧАННЯ У 20-Х РР. ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

COMPREHENSIVE TEACHING IN 20S OF THE 20TH CENTURY AS FACTOR OF THE EDUCATION CONTENT INTERDISCIPLINARY INTEGRATION DEVELOPMENT OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті розглядається «комплексне навчання», що впроваджувалося у школах УРСР у 20-х р. ХХ ст., як одне із джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини ХХ ст., висвітлюються погляди українських вчених на проблему застосування «комплексного методу». Стисло окреслюються причини відмови від комплексного навчання та перехід до предметоцентричного навчання. Автор аналізує поняття «комплексне навчання»,

«комплексний метод», «комплекс» як поняття, які вживалися науковцями та практиками для означення інтеграційних процесів в освіті окресленого періоду, наголошує на важливості вивчення міжпредметної інтеграції змісту навчання у другій половині ХХ ст. з урахуванням досвіду реалізації «комплексних програм» у 20-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, комплексне навчання, комплексний метод, комплекс, зміст навчання.

Посилення процесів інтеграції в освіті на початку ХХІ ст. актуалізує потребу ретроспективного аналізу поняття міжпредметна інтеграція. Вона обумовлена необхідністю поєднання спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки з метою подальшого розвитку інтеграційних процесів в освіті.

Інтеграція – «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи». [2, с. 401] В освіті інтеграція розглядалася як складова принципу системності [7], як протилежність процесу диференціації [9] як методологічний і дидактичний принцип [8], як дидактична умова ефективного начально-виховного процесу [11], як навчальна мета або дидактичний засіб [2] тощо.

У залежності від системи, де відбувається процес інтеграції у навчанні (в межах одного навчального предмету, між різними навчальними предметами, чи між шкільним та позашкільним навчанням) розрізняли відповідно внутрішньопредметну, міжпредметну та транспредметну інтеграції. На думку В.М. Максимової, *міжпредметна інтеграція* – «це злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування та знаходження суми основ наук [8, с. 23]. В українській педагогіці на сучасному етапі *міжпредметна інтеграція* визначається «як структурно-логічні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, які об'єднують їх в єдину систему дисциплін конкретного профілю» [4, с. 136].

Теоретичне та практичне осмислення міжпредметної інтеграції змісту навчання залишається актуальним, оскільки її реалізація дозволяє учням подолати фрагментарність знань та сформувати цілісну картину світу, розвиває вміння розв'язувати комплексні задачі на основі встановлення взаємозв'язків між знаннями з різних предметів та потребами реального життя, формує дослідницькі навички, підвищує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. Актуальним залишається також і питання дослідження поняття *міжпредметна інтеграція* в історико-педагогічному контексті.

Сутність інтеграції, як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях О.Л. Алексеєнко, С.У. Гончаренка, М.С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. методологічні проблеми інтеграції розглядали С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.В. Сергеев; взаємозв'язки інтеграції та диференціації висвітлювалися В.Ф. Моргуном; структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти розробляли Б.Є. Будний, В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк; міжпредметні зв'язки стали предметом вивчення у І.Д. Зверева, В.Р. Ільченко, Н.А. Лошкарьової, В.Н. Максимової, Г.Ф. Федорця. Дослідженням розвитку інтеграційних процесів у навчанні присвячено роботи М.Н. Берулави, О.Я. Данилюка, О.Я. Савченко. Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку ХХ століття аналізувалася в працях Г. Васьковича, В.В. Липинського, О.В. Сухомлинської, Г.М. Черненко та ін.

Вивченню міжпредметної інтеграції в початковій освіті присвятили свої роботи Н.М. Бібік, М.С. Вашуленка, К.Ж. Гуз, М.І. Іванчук, В.Р. Ільченко, Л.П. Кочина, В.Ф. Паламарчук, В.О. Науменко, Т.О. Пушкарьова, О.Я. Савченко, С.В. Тадіян, В.П. Тименко та ін.

Метою статті є аналіз утілених в Україні у 20-х р. ХХ ст. ідей міжпредметної інтеграції, що стали одним із чинників подальшого розвитку міжпредметних інтеграційних процесів в освіті другої половини ХХ ст.

У дослідження вчених (М.Н. Берулава, О.Я. Данилюк, О.Я. Савченко) [1; 5] окреслюються основні етапи розвитку міжпредметної інтеграції в освіті ХХ – ХХІ ст.:

I етап – навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931);

II етап – реалізація міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984);

III етап – становлення та розвиток міжпредметної інтеграції навчання (1984 р. – до наших днів).

Охарактеризуємо, як відбувалися інтеграційні процеси в освіті на першому етапі, коли вводилось навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931).

Після першої світової війни (1914 – 1918 рр.) українські землі опинилися у складі різних держав: Східна частина України стала Українською РСР, Західна Україна стала частиною Польщі, Північна Буковина увійшла до складу Румунії, Закарпаття опинилося у складі Чехословаччини. Східна частина України формально залишила свою назву та державність, яка була досить умовною, оскільки всі питання централізовано вирішувалися у Москві. У цей період і розпочиналась розбудова нової радянської школи на новій ідеологічній платформі, новими підходами до вибору змісту освіти, розроблення нових методів та форм організації навчально-виховного процесу у школах.

Період 20-х рр. ХХ ст. – це період заперечень «старого» та спроб побудувати «нове» у всіх сферах суспільного життя. Суспільство додало руйнівні наслідки воєнних дій, пристосовувалося до системних перетворень у державному устрої та нової правлячої ідеології. Суттєві зміни політичного, соціально-економічного, культурного характеру суспільства спричинили появу в освіті концепції «нової єдиної трудової школи». Відмовившись від дореволюційної школи з предметним викладанням та оновлюючи зміст освіти з метою наближення його до життя учнів та потреб соціалістичної держави, активно впроваджувалися ідеї комплексного навчання.

За комплексного підходу зміст навчання визначався не в межах конкретних наук, яким відповідали навчальні предмети, 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 обов'язковим для всіх шкіл, їх функціонування забезпечувалося на державному рівні нормативно-правовими документами та рекомендаційними матеріалами методичного характеру органів освіти різного рівня («Декларація про соціальне виховання» (1920), «Порадник соціального виховання» (видавався з 1921р. до 1928 р.), «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УРСР» (1923), методичний лист ГУСу «Про комплексне викладання» (1924)). 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 1923/24 н.р. були створені комплексні програми з індустріальним спрямуванням для міської школи та сільськогосподарським для сільської.

Упровадження комплексних програм викликало наукові дискусії щодо змісту поняття комплекс, комплексність та комплексний метод, щодо доцільності його впровадження, щодо принципів побудови комплексних програм та їх змісту тощо. Неоднозначною була реакція педагогів на обов'язковість комплексного навчання: від необхідності його впровадження повсюди як єдиного підходу для розуміння учнями основ ідеології класової боротьби (І. Соколянський) до заперечення виняткової ролі комплексного підходу та пропозицій його реалізації поряд з іншими (Я. Чепіга). Комплексний метод розглядали як дидактичну (Г. Іваниця), загальнопедагогічну (О. Музиченко) чи соціальну (І. Соколянський) проблему, як елемент трудового методу (Я. Чепіга). На думку Г. Іваниці, комплексний метод стосується конструювання дидактичної одиниці, яка є частиною реального життя дітей. О. Музиченко

підкреслював, що комплексний метод є таким засобом організації шкільного життя, яке має транслюватися у суспільне оточення й перетворювати його. Відповідність комплексного методу завданням класової боротьби підкреслював І. Соколянський, зазначаючи, що це специфічний засіб організації навчально-виховного процесу, який сприяє вихованню класової поведінки. Я. Чепіга розглядав комплексний метод як складову трудового, який має особливі риси, такі як стихійність, випадковість, часову обмеженість тощо. Він заперечував універсальність комплексного методу, наголошуючи на тому, що він не може бути єдиним методом навчання і виховання.

По-різному трактували й поняття *комплекс*. Г. Іваниця вважав, що комплекс – це «сполучення різних явищ», тобто інтегрований навчальний зміст, а О. Музиченко описував комплекс як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», отже основою комплексу є інтегрована діяльність та особливості її сприйняття дітьми. Дискусійним було питання щодо принципів відбору змісту навчального матеріалу, який утворює комплекс. Г. Іваниця зауважував, що замість реалізації принципу концентрації при роботі з навчальним матеріалом при комплексному навчанні, відбувається кореляція навчальних предметів. На думку Я. Чепіги, комплекси потрібно підпорядковувати систематичному засвоєнню знань з різних дисциплін. Він наголошував на важливості формальних знань для опанування змісту комплексів та на потребі виокремлення годин для спеціальних тренувань з вироблення цих знань, які не пов'язані безпосередньо з комплексами, але витікають і підказуються ними. Стрижневими вчений пропонував визначати певні ідеї: вода, вогонь, земля, навколо яких має групуватися навчальний зміст.

Дискусійними були питання унормування комплексних програм, принципів добору навчального матеріалу для комплексної теми, обсягу навчального матеріалу в комплексних темах та їх формулювання, залученості учнів до їх добору, як уникнути розроблення комплексів вчителями з низьким фаховим рівнем тощо.

Отже, у 20-ті рр. ХХ ст. відбулися значні перетворення в освіті, що презентували пошуки нової досконалої освітньої моделі на протигагу предметоцентричній. Це єдиний приклад цілісного масштабного, на рівні держави, впровадження в навчально-виховний процес ідей інтеграції при відмові від предметного навчання на території України.

Потреба держави СРСР в жорсткому ідеологічному контролі над освітою, невтішні результати з точки зору опанування учнями систематичних знань з основ наук за комплексними програмами призвели до трансформації комплексних програм у комплекси-проекти (1930/31 н.р.), а потім і до повної відмови від комплексного навчання. На одну із суттєвих проблем, а саме недосвідченість педагогів, низький рівень методичної розробленості комплексних програм вказувала Н.К. Крупська. Вона зазначала, що «вчителі почали об'єднувати що попало з чим попало, що привело до вульгаризації ідеї комплексного навчання». [6, с. 17] В подальшому ця думка була розвинена дослідниками історії педагогіки. Зокрема, в одній із наукових публікацій, зазначалося: «Знання історії застерігає від помилок у сучасному, допомагає визначити шлях у майбутнє. Важко уявити, що було б, коли б ми, наприклад, забули про гіркий досвід так званих комплексних програм, методу проектів і в гонитві за «новизною» стали б застосовувати їх і тепер» [6, с.17]

Після «освітнянської вольниці» 20-х рр.. запанувала система контролю, регламентів, стабільності, стандартності, ідеологічних пріоритетів та колективних форм роботи 30-х рр.. Державними нормативними документами було введено предметне викладання в школі, повернулася класно-урочна система, стабільні підручники, оцінювання («Про початкову і середню школу» (1931 р.) та «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» (1932 р.) «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» 1934» «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів». 1936 р.). Дитина стала не суб'єктом навчально-виховного процесу, а об'єктом виховних впливів.

Таким чином, особливості реалізації ідей інтеграції в освіті у 20-х рр. ХХ ст. полягали в тому, що:

- ідеї інтеграції реалізувалися через комплексне навчання;
- комплексний підхід до навчання, маючи міжпредметну основу, виник на протигагу дореволюційному предметному;
- комплексне навчання було запропоновано для широкого застосування державними органами, було обов'язковим, регламентувалося державними нормативними документами, з ними пов'язувалося виконання певних завдань ідеологічної роботи в освіті;
- навчання відбувалося на основі єдиного навчального плану за диференційованими комплексними програмами, зміст яких складався із знань з різних галузей наук, без виділення конкретних навчальних предметів;
- вчителями – практиками та місцевими органами освіти самостійно розроблялися комплексні програми, в основі яких був інтегрований навчальний зміст, структурований за блоками «природа» – «праця»- «суспільство» та враховувалися особливості місцевості й потреби учнів;
- стрижнем комплексних програм була праця;
- відбувалися наукові дискусії щодо визначення понять: комплекс, комплексне навчання, комплексний метод, комплексність;
- виникло поняття «колективний вчитель» для визначення кооперованої діяльності декількох вчителів при викладанні комплексної теми учням протягом певного часу та висвітленні її змісту з точки зору різних наук.

Поняття *комплекс, комплексність, комплексний метод, комплексне навчання* за своєю сутністю є поняттями, які висвітлювати інтеграційні процеси в освіті цього періоду.

Незважаючи на те, що комплексне навчання впроваджувалося в українських школах всього декілька років, на те, що існували проблеми теоретичного осмислення, методичної розробленості та реалізації на практиці, його можна розглядати як одне із суттєвих джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції в освіті. Комплексний підхід до вибору змісту навчання окреслив можливості подання знань у цілісній системі, не прив'язаній до навчальних предметів. У подальшому науковці й практики будуть шукати різні способи подолання предметочентричності в освіті. У подальших наукових дослідженнях передбачаємо проаналізувати реалізацію міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984 р.р.), зокрема, висвітлити особливості їх використання в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Вашуленко М.С. Интегрування завдань з рідної мови й читання / М.С. Вашуленко // Початкова школа, 1994. – № 6. – С.13-16.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [Сост.: Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк // Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
6. Ігнат'єв Т. Про історію педагогіки / Т. Ігнат'єв, Н.К. Крупська // Радянська школа, 1958. – № 2. – С. 17-19
7. Кузьмін В.П. Принцип системности в теории и методике / В.П. Кузьмін. – К. Маркса. – М. : Политиздат, 1980. – С. 3-17
8. Максимова В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.М. Максимова. – М. : Просвещение, 1986. – 236 с.

9. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти : особистісний та технологічний аспекти / В.Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9-10.
10. Чепіга Я.Ф. Будова комплексу (методичний лист) / Я.Ф. Чепіга // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / Упор. наук. редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с.
11. Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / Г.Ф. Федорец. – Л. : РГПУ, 1989. – 94 с.

The paper presents «comprehensive teaching» which was spread in the Ukrainian SSR schools in the 20s of the 20th century, as one of the factors of further development of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century, as well as highlights the Ukrainian scientists' views on the problem of the «complex method» usage. It also briefly outlines the reasons of the refusal from the comprehensive teaching and transition to the subject-centered education.

The author analyses «comprehensive teaching», «complex method», «complex» as concepts which were used by scientists to determine the integration processes in education of the mentioned period and focuses on the importance of the studying of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century on the experience of the «complex programs» implementation in 20s of the 20th century.

Keywords: interdisciplinary integration, comprehensive teaching, complex method, complex, education content.

УДК 37.013-053.2(477)

Карпенко О.Є.

Karpenko O.

ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

THE IDEA OF CHILDCENTRISM IN THE INHERITANCE OF VASYL SUKHOMLYNSKY

У статті висвітлено проблему дитинства, самоцінності дитини, врахування інтересів дитини як найвищої цінності людства в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в авторській концепції педагога. Її гуманістична сутність виявляється вже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних у даний час можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання є важливим компонентом сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму.

Ключові слова: В. Сухомлинський, виховання, дитина, ідея дитиноцентризму, гуманістична педагогіка, педагогічна спадщина.

Оновлення освітньої системи у кожній країні пов'язане зі зміною педагогічної парадигми, що розробляється залежно від домінування у системі основних параметрів освіти як соціокультурного явища. До основних педагогічних парадигм належить і дитиноцентризм, який сприяє цілісному трактуванню педагогічних термінів з погляду історичної ретроспективи. У процесі навчання, розвитку і виховання дитина стає центральною фігурою в усіх процесах, а ідея дитиноцентризму пронизує багато зарубіжних і вітчизняних педагогічних систем і наукові теорії.