

fear, discomfort, which affects the progress of children and their cognitive activity. The essence of didactic games is to offer the children cognitive tasks in an interesting way, their solution is connected with the mental strain, overcoming difficulties, which contribute to the formation of logical thinking; consequently, children get accustomed to the mental activity. Learning and specifying any kind of educational material in the didactic game, children learn to observe, to compare, to classify objects according to certain criteria, to apply the clear and precise terms, to have coherent speech, to describe the object, name its actions and qualities, be quick-thinking, resourceful, and so on. A teacher's task is to find maximum pedagogical situations; by their means child's attitude to active cognitive activity can be realized. He/she must constantly improve the learning process that will enable children effectively and efficiently master the program material. The author offers examples of the use of didactic games at the reading lessons, mathematics, the Ukrainian language in elementary school.

Keywords: young schoolchildren, cognitive activity, didactic games.

Рецензент: д. пед. н., проф. І. В. Бужина

Подано до редакції 15.06.2016

УДК: 001.8+37.015-004.247

Раиса Юрьевна Мартынова,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины,
заведующая кафедрой западных и восточных языков и методики их обучения,
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
ул. Старопортофранковская, 34, м. Одеса, Украина

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье представлена дифференциация понятий «межпредметные связи» и «интегрированное обучение» и изложена краткая история развития педагогической интеграции на основе совершенствования межпредметных связей до уровня их слияния в единую педагогическую общность. В настоящее время педагогическая интеграция прослеживается во всех ее формах: во взаимосвязи действий по обучению и воспитанию молодежи; во взаимосвязи содержания обучения различным дисциплинам, причем не только близким (математика, физика), но и разноплановым (информатика, иностранный язык); во взаимосвязи видов деятельности по отношению к изучению основного предмета. Реализуется педагогическая интеграция путем создания «практического синтеза», то есть: соединения в один учебный предмет содержания смежных предметов; применения однотипных приемов и методов обучения синтезируемому предмету; слияния организационных форм обучения разным предметам в одно организационно-методическое единство, функционирующее в одном процессе обучения.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, межпредметные связи, процессуальная общность, практический синтез, смежные науки, разнотипные предметы, интеграция и дифференциация.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным притоком информации во многих ранее существующих областях знаний, а также развитием новых научных направлений, обусловленных появлением новых форм материального и духовного мира. Эта особенность современного развития окружающей действительности выражена Р. Арцишевским следующим образом: «В наше время на протяжении жизни одного поколения происходит больше перемен, чем в условиях традиционного общества за несколько столетий. Одной из наиболее значимых перемен является переход к информационному обществу. ... и поэтому в таких условиях возникают новые и, возможно, более сложные проблемы в современном образовании» [1, с. 45], требующие реконструкции его структуры и содержания как в средних, так и высших учебных заведениях.

Обеспечить школьников и студентов знаниями о новых открытиях во вновь возникаемых отраслях науки, техники и производства, и при этом не ущемить их в изучении основополагающих законов развития природы, общества и человечества, которые входили в образовательные программы прошлых лет, не представляется реальным из-за невозможности увеличения учебной нагрузки. Поэтому путь разрешения возникшего противоречия между всевозрастающими потоками информации, обязательной для познания молодежью, и нехваткой времени на ее усвоение, ученые увидели в процессе слияния смежных областей знания в единую предметную целостность, а способы их преподнесения – в единую процессуальную общность, что в общих чертах и определило суть педагогической интеграции.

Само понятие «интеграция» в педагогике и стоящие за ним функции не новы для широкой педагогической общественности. В своем традиционном значении они предполагают воспитание личности на разноаспектном содержательном материале, а ее обучение на взаимосвязанной по смыслу информации из разных отраслей знаний. Такое понимание педагогической интеграции достаточно оправдано, но на сегодняшний день оно далеко не в полной мере отражает реальные потребности общества в сжатии, компрессии знаний, то есть в таком процессе их реконструкции, когда содержание информации вбирает в себя основные идеи разных наук, а способы передачи знаний более емки, но не менее эффективны, чем ранее существовавшие [6, с. 22].

Указанный разрыв в понимании педагогической интеграции в ее традиционном и современном смысле обусловлен историей развития интеграционных процессов в воспитании и обучении молодежи на протяжении практически целого столетия.

Исследуя проблему истории развития интеграции в педагогике, А. Данилюк, а вслед за ним К. Левковская определяют его три этапа. Они связывают первый этап с реализацией концепции трудовой школы. Она была разработана известным американским философом и педагогом Джоном Дьюи. Его книга «Школа и общество» вышла в свет в 1899 году на рубеже XIX и XX веков, который ознаменовался эпохой творческих педагогических исканий. Они привели к принципиально новой школе, комплексной, межпредметной и личностно-ориентированной. Потребность в такой школе обуславливалась интенсивно развивающейся промышленностью, а, следовательно, и потребностью в людях с трудовыми навыками и умениями их реализации. Другими словами, требовалось сближение на пути образования и труда, то есть создание «школы жизни», в которой предметные и трудовые навыки приобретаются в едином учебно-воспитательном процессе. Производственная деятельность в новых программах для таких школ выступала в роли основного интегрирующего фактора по отношению к тому учебному содержанию, которое в предыдущем типе школы было представлено в разных учебных дисциплинах.

Второй этап развития педагогической интеграции А. Данилюк, К. Левковская видят в использовании в процессе обучения межпредметных связей, которые рассматриваются преимущественно в процессе укрепления связей между предметными и профессионально-техническими знаниями (П. Артуров, С. Бартышев, В. Кандаков, П. Новиков). В дальнейшем осмысление проблемы межпредметных связей приобретает новое направление. В центре внимания педагогов оказывается уже не столько координация школьного образования с производственным обучением, сколько установление и развитие содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами (И. Зверев, В. Максимова, И. Левина,

Н. Локшарева, Г. Федорев). Интеграция в форме межпредметных связей не разрушила сложившейся системы образования и служила лишь хорошим дидактическим дополнением к предметности.

Однако, по мере все более системного и глубокого применения в обучении межпредметных связей они стали трансформироваться в сознании ученых и практиков как способ отражения в учебном процессе связей реальной действительности со способами ее познания. Но оказалось, что познание окружающего мира не имело ничего общего с взаимосвязью в процессе обучения отдельных учебных дисциплин. Такое неправильное понимание межпредметных связей привело к появлению противоречия между формой (межпредметные связи) и ее новым содержанием (целостным восприятием действительности). В этом противоречии проявилась несовместимость односмыслового трактования понятий «межпредметные связи» и «интеграция».

Поясним сказанное. В классической педагогике идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи, считал Я. А. Каменский. Он понимал, насколько важно устанавливать связи между предметами для формирования системы знаний у учащихся и обеспечения целостности процесса обучения.

И. Песталоцци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» [11, с. 8].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К. Д. Ушинский. В книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. В его теории идея межпредметных связей выступает как часть более общей проблемы системности обучения.

Таким образом, в истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике межпредметных связей, а именно: сформировалась (с позиции психологии, педагогики и методики обучения) объективная необходимость отражать в учебном познании реальные взаимосвязи объектов и явлений природы и общества; выделились мировоззренческая и развивающая функции межпредметных связей, их положительное влияние на формирование истинной системы научных знаний и общее умственное развитие ученика; появилась методика скоординированного обучения различным учебным предметам, предпринимались попытки готовить учителя к осуществлению межпредметных связей на практике.

С позиций философского анализа, межпредметные связи выступают как дидактическая форма всеобщего принципа системности. В дидактической тео-

рии межпредметных связей педагогами выделены три основные их группы:

- 1) по видам знаний – содержательно-информационные (научные);
- 2) по видам умений – операционно-деятельные, опознавательные, практические, ценностно-ориентационные;
- 3) по способу реализации в учебном процессе – организационно-методические.

Реализация межпредметных связей в соответствии с этими группами приводила учащихся к следующему: 1) более осмысленным и глубоким знаниям по изучаемым дисциплинам; 2) приобретению разноуровневых, всесторонних умений в тех видах деятельности, которые служили базой для применения полученных знаний; 3) комплексному разноаспектному представлению о явлениях окружающей действительности.

Такой интегрированный оттенок межпредметных связей мы находим в их определении С. Гончаренко. Ученый говорит, что «межпредметные связи отражают взаимное согласование учебных программ, обусловленных системой наук и дидактической целью. Они реализуют комплексный подход к воспитанию и обучению, который дает возможность выделить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами. На любом этапе обучения межпредметные связи выполняют воспитательную, развивающую и детерминирующую функции благодаря интеграции знаний, которые повышают продуктивность протекания психических процессов. Межпредметные связи формируют конкретные знания учащихся, включают их в оперирование познавательными методами, которые носят общенаучный характер: абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и т.д.» [3, с. 210].

Практически все приведенные выше определения «межпредметных связей» показывают их основу для развития интегрированных предметов, а отсюда и интегрированных процессов обучения. Особенно четко эта мысль выражена Н. С. Сердюковой, которая говорит, что: «интеграция – процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации и представляющий высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения» [12, с. 45-49].

Той же точки зрения придерживается М. А. Смирнова. Она указывает на то, что «дифференциация науки не превращает ее отрасли в замкнутые изолированные дисциплины. Одновременно со специализацией происходит процесс взаимопроникновения частных наук, усиление их контактов и взаимосвязей, которые становятся более глубокими и многогранными. На современном этапе развития научного знания особую актуальность приобрел вопрос о взаимодействии наук, который ставится как коренное, качественное изменение в самой структуре современного теоретического знания ... зарождения интегративного подхода в целом» [14, с. 14].

Однако, став основой для развития интеграции знаний, межпредметные связи сохранили свои специфические особенности, равно как и не приняли все характеристики своей усовершенствованной трансформации.

На существенную разницу между «интеграцией» и «межпредметными связями» указывал И. Д. Зверев. В статье «Межпредметные связи как педагогическая проблема» он разводит понятия «интеграция» и «координация»: «Собственно «интеграция» означает объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания... «координация» – тщательно разработанная взаимосвязь учебных предметов, что и есть «межпредметными связями» [5, с. 10-16].

Сущностные признаки интегрированного процесса обучения описывает Ю. С. Тюнников. Он исходит из следующих положений: «во-первых, имеющиеся ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в-третьих, объединяются они не суммативно и радоположенно, а посредством синтеза, ... в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности». Отсюда выводятся «ключевые моменты» интеграции, которыми являются «какие-либо ранее разносторонние элементы», «объективные предпосылки их объединения», «процесс объединения этих элементов», «целое как результат интеграции» [15, с. 7-12].

Этот же автор определяет «паспортные характеристики интегрированного процесса в педагогике», в число которых он включает: «1) целевые характеристики; 2) содержательные характеристики; 3) уровни интегративности; 4) масштаб интегративности; 5) формы организации и контроля результатов интегрированного обучения» [15, с. 7-12].

Как известно, смысловое содержание обучения соотносится с содержанием учебного предмета. А так как учебный предмет представляет собой дидактически обоснованную систему знаний, умений и навыков, выражающих основное содержание той или иной науки, то в интегрированном процессе обучения взаимосвязи подлежат те части разных предметов, которые могут взаимодействовать друг с другом по содержанию: расширять изучаемую информацию, углублять ее смысл, раскрывать ее значение и сущность с разных научных позиций и уточнять ее с учетом объективных данных.

Такое взаимодействие компонентов интеграционного процесса В. С. Безрукова назвала «высшей формой взаимосвязи», которое выражается в единстве целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания; оно приводит к созданию укрупненных педагогических единиц, состоящих из нескольких целостных содержательных блоков [2, с. 5-25].

При этом целостность служит для обозначения качеств и свойств, не присущих отдельным частям

системы, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей. Целостность – это однородность, единодейственность частей, сторон элементов системы. И эту целостность могут создать только те элементы, которые могут взаимодействовать между собой на основе общности их содержания, представляющего собой разные научные знания.

Природу возникновения единого целого в результате интеграции различных смысловых частей исследовал В. А. Энгельгардт. В своей статье «Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений» он называет три ступени интеграции частей в целое: а) возникновение системы связей между частями; б) утрата частями своих первоначальных качеств при вхождении в состав целого; в) появление у возникшей целостности новых свойств, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых систем межчастных связей.

Тот факт, что «целостность» не представляет собой простую сумму составляющих ее частей, вытекает из философского трактования этого понятия. Так в философском энциклопедическом словаре указывается, что следует «отдать справедливость тому факту, что указание свойств составных частей никогда не сможет объяснить общего состояния или общего действия вещи; ибо отдельное, «часть» может быть понятна только вне целого, а целое, как учил еще Аристотель, больше суммы своих частей. Целое не «составлено» из частей, в нем только различаются части, в каждой из которых действует целое.

Итак, понимание интеграции как вновь образовавшейся педагогической целостности соотносится А. Данилюком и К. Левковской с третьим этапом ее развития, который начался в 80-ые годы прошлого века и продолжается по сей день.

На современном этапе развития общества и соответственно развития образования, интеграция прослеживается во всех формах ее проявления: во взаимосвязи действий по воспитанию и обучению молодежи; во взаимосвязи содержания обучения различными дисциплинами, причем не только близким (математика, физика), но и разным (информатика, иностранный язык) по смыслу; во взаимосвязи видов деятельности по отношению к изучению основного предмета.

В последней из названных форм педагогическая интеграция проявляется в полифункциональной модели образования, которая, по определению В. В. Лубенко, основывается на ключевой (генеральной) истине, т.е. на истине о взаимосвязи законов развития природы, общества и человечества. Законы физики, химии, философии, истории, экономики и т.д. выстраиваются в один ряд и образуют разные грани одной и той же мировой сущности. В результате мы получаем Закон универсального единства, который гласит о том, что все законы взаимосвязаны и могут заменяться один другими и самоорганизовываться на том из них, который функционирует в общем реаль-

но-историческом отрезке времени и пространства как генеральная истина [10].

Такое методическое понимание педагогической интеграции не только поддерживается рядом современных философов, но и уточняется ими. Так, В. Чапаев в своей работе «Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции» проанализировал состав понятийно-терминологического обеспечения педагогической интеграции и дал свою формулировку этому процессу в широком смысле слова. Она сводится к тому, что «интеграция» представляет собой процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности [16, с. 171]. Исходно-генетическое основание, для зарождения и развития такой целостности состоит в слиянии педагогики и техники в единую учебную деятельность. В ходе этой деятельности актуализируются теоретические знания и практические навыки по усвоению основ наук; определяются движущие силы и механизмы, обеспечивающие ее эффективное протекание, раскрывается и подробно описывается ее технологическая инфраструктура: условия, методы и средства ее реализации [16, с. 171].

Методология педагогической интеграции также исследуется в работах И. Яковлева. Ученый указывает на то, что концепция всестороннего и гармоничного развития личности есть теория интеграции личности «как в плане единства личных и общественных интересов, так и в аспекте взаимозависимости, единства всех ее сторон и свойств, т.е. целостности». И далее ученый раскрывает понятие «целостная личность», под которой он подразумевает личность с высокой активностью во всех видах деятельности и гармоничными отношениями между ними. Большое место в формировании такой личности отводится внешней среде, взаимодействию всех ее составляющих, взаимоотношениям последней с человеком. На основе своей концепции «целостного человека» И. Яковлевым разрабатывается модель специалиста «интегрального профиля». Такому специалисту свойственно обладание универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью. Переход к формированию специалиста интегрального профиля связанного с рядом процессов: а) универсализацией техники; б) интеграцией производства с наукой; в) изменениями в содержании технического образования, в котором целесообразно интегрировать исследовательские, организаторские и технические функции.

Методологическая сущность педагогической интеграции определяется и в монографии М. Р. Арцишевской. В ней автор рассматривает разные аспекты проблемы интеграции содержания образования. Особое внимание в работе уделяется анализу картин мира и мировосприятию как высшей форме интеграции разных сторон социального развития. Именно они, по мнению М. Р. Арцишевской, должны стать исходны-

ми теоретико-методологическими основами для изучения школьных общественно-гуманитарных предметов и создания соответствующих им интегрированных учебников [1].

Другая точка зрения по проблеме интеграции содержания образования высказана В. С. Ледневым в монографии «Содержание образования». В ней автор говорит о дифференциации и интеграции компонентов образования. Так, в частности, он считает, что: 1) интеграция и дифференциация взаимообуславливают друг друга; и лишь в связи с необходимостью уплотнения усваиваемой информации интеграция в последнее время стала преобладающей по отношению к дифференциации; 2) интеграция не может осуществляться искусственно, она должна «созреть», т. е. должна быть доказана предметная и образовательная общественность соответствующих компонентов; 3) в развитии интеграционных процессов в педагогике возможны «скачки», что характерно для современного периода, когда, например, «назрела необходимость создания полноценного антропологического курса с выделением в его составе такой важнейшей дисциплины как «Психология»; 4) реально опасность «лже-интеграции», примером которой может послужить так называемое «комплексирование», где в основу интеграции были положены критерии менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются такие курсы как математика, физика, химия, биология и т.д. [9, с. 84].

Украинский философ С. Клепко, исследователь методологических основ педагогической интеграции, также относится с осторожностью к ее некоторым формам. Он говорит, что существуют разные понимания интеграции в образовании – и «как способ достижения мифичной целостности мировоззрения, и как видение главного интеграционного начала в личностных смыслах, и как интеграция знаний в новые мегапредметы. В действительности же все объединяется только по универсальным законам эстетического образования. ... И в связи с этим наиболее реальной формой педагогической интеграции является форма организации знаний, ведущая к их уплотнению, компрессии. Уплотнение знаний – это процесс реконструкции какого-то их фрагмента с целью затраты меньшего времени на их усвоение. При этом в реконструированном виде они должны обеспечить обучаемому достижение эквивалентных общеучебных и технических умений» [6, с. 22]. К способам повышения емкости научной информации, т. е. «максимум знаний за минимум времени» принадлежит идея краткой передачи громоздких рассуждений, доказательств, объяснений. Чем объемнее знания, тем шире они в своем применении. С другой стороны – чем обширнее знания, тем они сложнее. Сложность знаний можно уменьшить, ограничив разнообразность путем отождествления их некоторых элементов и связей; поиском в них схожести, подобности, однотипности; а также путем изъятия лишней информации [6, с. 22].

Практическое решение столь сложной задачи уплотнения знаний С. Клепко видит в применении специальных средств их зрительного предъявления. Рисунков, пиктограмма, иероглиф, от которых в свое время человечество перешло к алфавиту, приобретают в наше время новый смысл. Они являются реальными компрессорами текстов, громоздких правил и распространенных объяснений. Идея технологического обеспечения визуализации знаний в образовании приобретает все большее значение. Требование, в соответствии с которым «образование должно рассматривать знания как реальную часть реального мира», воспринимается сегодня не метафорически, а в прямом смысле слова. Визуализация информации – это способ замены долгого объяснения кратким. Поэтому найти язык (визуальный), адекватный исследуемым проблемам, – задание любого интеграционного процесса [6, с. 22].

Существуют и другие решения проблемы технологического обеспечения педагогической интеграции. Так, Г. Добров подчеркивает, что насыщение науки все большим количеством знаний различного происхождения ставит перед обучением задачу принятия эффективных контрмер, дающих возможность обеспечить синтетическое восприятие этих знаний: а) решение в процессе обучения как прикладных задач, так и научно-теоретических проблем; б) широкое использование кибернетических машин в учебном процессе; в) активное применение на всех этапах обучения методов, предусматривающих привитие навыков к самостоятельному получению знаний и т. д. Основываясь на приведенных положениях, О. Сичивица делает вывод о том, что «известный эффект ... могут дать методы обучения, в основе которых будут лежать некоторые особенности высшей нервной деятельности человека (гипнопедия) или другие сложные явления, исследованием которых занимается парапсихология» [13].

Позволим себе возразить О. Сичивице и отметить, что при всех возможностях суггестивных методик ускорять процесс усвоения изучаемого материала за счет активизации резервных возможностей психики человека они не могут считаться технологичными, а значит и приемлемыми для решения интеграционных педагогических проблем. Наша личная разработка таких методик и их реализация в процессе обучения иностранным языкам показала их недостаточную самостоятельность. Причины тому следующие: 1) вызываемые явления гиппермнезии на основе прямых и опосредованных внушений оказываются недолговременными; механически запомнившиеся большие объемы информации не осмысливаются должным образом, а значит – как легко входят в сознание человека, так и легко покидают его; 2) активизация введенных языковых единиц уже в пострелаксопедическом состоянии учащихся требует значительных временных затрат, чтобы каждая (допустим из двухсот слов) повторилась не менее 5-7 раз в разных речевых ситуациях и лингвистических комбинациях для

их перехода из оперативной памяти на промежуточный уровень их запоминания; 3) учащиеся, единожды или дважды получившие отрицательный опыт в практическом применении даже легко воспринятой информации, утрачивают доверие к такому методу обучения, а значит и интерес к изучаемому, так как знания, неподкрепленные практикой, утрачивают свой смысл; 4) использовать суггестопедические методики обучения, требующие внедрения в подсознательную сферу деятельности человека, не имеют права даже самые квалифицированные преподаватели, так как педагогические университеты не готовят педагогов-психотерапевтов, а школьные психологи не являются учителями-предметниками; тем более, если предметы представляют собой совокупность учебных дисциплин.

Другое предложение О. Сичивицы, связанное с бурным ростом количества информации и недостат-

ЛИТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства // Педагогічна і психологічна наука України. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : «Пел. лумка». 2007. – 368 с.
2. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
4. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. – 440 с.
5. Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И. Д. Зверев // Советская педагогика. – 1974. – № 12. – С. 10-16.
6. Клепко С. Интеграція і поліформізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Частина III. Філософія освіти. Фундаментальні проблеми філософії освіти. – №3 (5). – 2006. – С. 22-33.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
8. Левковская К. А. Теория слова. Принципы ее построения и аспекты изучения лексического мате-

REFERENCES

1. Artsyshevskiy, R. A. (2007). Svitohliadna osvita v umovakh perekhodu do informatsiynoho suspilstva [Worldview education under conditions of transition to information-oriented society]. *Pedahohichna i psykholohichna nauka Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats do 15-richchia APN Ukrainy u 5 tomakh – Pedagogical and psychological science of Ukraine. Collection of scientific papers dedicated to 15th anniversary of the Academy of Educational Sciences of Ukraine*. (Vols. 2). Dydaktyka, metodyka, informatsiyni tekhnolohii – Didactics, methods, information technologies. Kyiv: «Pedahohichna dumka» [in Ukrainian].
2. Bezrukova, V. S. (1990). *Pedagogicheskaya integratsiya: sushchnost, sostav, mekhanizmy realizatsii [Pedagogical integration: essence, content, mechanisms of implementation]*. Sverdlovsk [in Russian].
3. Honcharenko, S. U. (2012). *Pedahohichni zakony, zakonornosti, pryntsyty. Suchasne tлумachennia*

ком времени на ее усвоение, состоит в создании общей теории упрощения научного знания. Эта идея, как мы уже говорили, поддерживается В. Лубенко, С. Клепко и другими исследователями. Она реализуется путем создания «практического синтеза», то есть: 1) соединения в один учебный предмет содержания смежных предметов; 2) применения однотипных приемов и методов обучения синтезируемому предмету; 3) слияния организационных форм обучения разных предметов в одну организационно-методическую общность.

Дальнейшая разработка названных видов «практического синтеза» позволит повысить информационный потенциал каждого из интегрируемых предметов и сохранить при этом качество приобретаемых на их основе знаний, а самое главное – возможность их разноаспектного применения на практике.

- риала / К. А. Левковская. – Москва : Высшая школа, 1962. – 300 с.
9. Леднёв В. С. Содержание образования / В. С. Леднёв. – М., 1989. – 359 с.
10. Лубенко В. В. Система стержневой истины [Электронный ресурс] / В. В. Лубенко. Режим доступа: http://www.lubenko.ru/1/1_1.htm.
11. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
12. Сердюкова Н. С. О подготовке учителя к инновационной работе в школе / Н. С. Сердюкова // Инновации в образовании : теория и практика. – Белгород, 1998. – С. 105-108.
13. Сичивица О. М. Методы и формы научного познания / О. М. Сичивица. – М. : Высшая школа, 1972. – 95 с.
14. Смирнова С. А. Педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнова. – М. : Изд. дом «Академия», 2003. – 512 с.
15. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюников. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – 46 с.
16. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 208 с.

[*Pedagogical rules, common factors, principles. Contemporary interpretation*]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].

4. Danilyuk, A. Ya. (2000). *Teoriya integratsii obrazovaniya [Theory of integration of education]*. Rostov-on-Don: Izdatelstvo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
5. Zverev, I. D. (1974). *Mezhpredmetnye svyazi kak pedagogicheskaya problema [Intersubject communications as pedagogical problem]*. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 12, 10–16 [in Russian].
6. Klepko, S. (2006). *Intehratsiia i poliformizm znannia u vyshchii osviti [Integration and plurality of knowledge forms in higher education]*. *Filosofii osvity. Fundamentalni problemy filosofii osvity – Philosophy of education. Fundamental problems of philosophy of education*, 3 (5), 22-33 [in Ukrainian].

7. Komenskiy, Ya. A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
8. Levkovskaya, K. A. (1962). *Teoriya slova. Printsipy ee postroeniya i aspekty izucheniya leksicheskogo materiala* [Theory of a word. Principles of its building and aspects of studying vocabulary]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
9. Lednyev, V. S. (1989). *Soderzhanie obrazovaniya* [The content of education]. Moscow [in Russian].
10. Lubenko, V. V. (n.d.). *Sistema sterzhnevoy istiny* [The system of the core truth]. Retrieved from: http://www.lubenko.ru/1/1_1.htm [in Russian].
11. Pestalotstsi, I. G. (1981). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected works on pedagogy]. V. A. Rotenberg, V. M. Klarina (Eds.). (Vols. 2). Moscow: Pedagogika [in Russian].
12. Serdyukova, N. S. (1998). О подготовке учителей к инновационной работе в школе [On the issue of training teachers for innovative work at school]. *Innovatsii v obrazovanii: teoriya i praktika – Innovations in education: theory and practice*. (pp. 105-108). Belgorod [in Russian].
13. Sichivitsa, O. M. (1972). *Metody i formy nauchnogo poznaniya* [Methods and forms of scientific cognition]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
14. Smirnova, S. A. (2003). *Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii* [Pedagogical theories, systems, technologies]. Moscow: Izdatelskiy dom «Akademiya» [in Russian].
15. Tyunikov, Yu. S. (1988). *Metodika vyyavleniya i opisaniya integrativnykh protsessov v uchebno-vospitatel'noy rabote SPTU* [Procedure of discovering and describing integrative processes in training and educational work of special vocational schools]. Moscow: Izdatelstvo APN SSSR [in Russian].
16. Chapaev, N. K. (1998). Структура і вміст теоретико-методологічного забезпечення педагогічної інтеграції [The structure and content of theoretical and methodological support of pedagogical integration]. *Doctor's thesis*. Yekaterinburg [in Russian].

Раїса Юрїївна Мартинова,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри західних і східних мов та методик їх навчання, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, вул. Старопортофранківська, 34, м. Одеса, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАКОРДОННИХ ВЧЕНИХ

У статті представлено диференціацію понять «міжпредметні зв'язки» й «інтегроване навчання» та викладено коротку історію розвитку педагогічної інтеграції на основі вдосконалення міжпредметних зв'язків до рівня їх злиття в єдину педагогічну спільність. Наразі педагогічна інтеграція простежується у всіх її формах: у взаємозв'язку дій з навчання та виховання молоді; у взаємозв'язку змісту навчання різних дисциплін, при чому не тільки близьких (математика, фізика), а й різнопланових (інформатика, іноземна мова); у взаємозв'язку видів діяльності по відношенню до вивчення основного предмета. Реалізується педагогічна інтеграція шляхом створення «практичного синтезу», тобто: з'єднання в один навчальний предмет змісту суміжних предметів; встановлення однотипних прийомів і методів навчання предмету, що синтезується; злиття організаційних форм навчання різних предметів в одну організаційно-методичну єдність, що функціонує в одному процесі навчання.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, міжпредметні зв'язки, процесуальна спільність, практичний синтез, суміжні науки, різнотипні предмети, інтеграція і диференціація.

Raisa Martynova,

Doctor of Pedagogy, professor, associate member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, head of the Department of Western and Eastern Languages and Methods of their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 34, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL INTEGRATION IN THE RESEARCHES OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCHOLARS

The article presents differentiation of the notions “interdisciplinary connections” and “integrative education”. A brief characteristics of the history of pedagogical integration development on the basis of interdisciplinary connections perfection to the level of their merging into one pedagogical unity is given. Nowadays pedagogical integration can be traced in all its forms: in interconnection of actions concerning youth education and upbringing; in interconnection of content of different subjects teaching, moreover not only related subjects (such as mathematics and physics) but so-called unconnected subjects (computer sciences and foreign languages); in interconnection of different activities as to the major subject learning. Pedagogical integration is realized by creating “practical synthesis”, it means: joining the content of related subjects into one academic discipline; applying similar methods and techniques of teaching synthesized subject; merging organizational forms of teaching different subjects into one organizational-methodic unity which functions in one educational process.

Keywords: pedagogical integration, interdisciplinary connections, procedural unity, practical synthesis, related subjects, different subjects, integration and differentiation.

Подано до редакції 16.06.2016