

ІНТЕГРОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ ТА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ ТА СЬОГОДЕННІ

У статті йдеться про диференціацію понять "міжпредметні зв'язки" й "інтеграція" та їх впровадження у навчання першокласників.

Гуманітаризація освіти спрямована на переорієнтацію останньої з предметно-змістового принципу засвоєння основ наук на вивчення цілісної картини світу та формування системного мислення. Відомий фізик М. Планк зазначає, що "наука - це єдине ціле, а поділ її на окремі галузі зумовлений лише обмеженістю людського пізнання, а не природною необхідністю" [1].

Досліджуючи наукове пізнання, слід акцентувати увагу на тому, що його розвиток закономірно призвів до диференціації знань. Зазначений процес, здійснюючись на основі визначення предмета дослідження (природа, людина, суспільство), породжував розгалуження науки, започаткування все нових напрямків дослідження, нових дисциплін. Варто зазначити, що ідея диференціації мала позитивні риси, оскільки забезпечувала більш ґрунтовний аналіз сфер пізнавальної діяльності, встановлення нових закономірностей у розвитку природи і суспільства. Проте диференціація галузей пізнання спричинила виникнення "бар'єрів" (Н.В. Лесняк) між галузями знань, навіть суміжних і близьких між собою, з огляду на об'єкт їх дослідження.

Характеризуючи інтеграцію в історичному аспекті, О.Я. Савченко зазначає, що це "зовсім не нове явище у вітчизняній початковій школі" [2]. Ще в працях Я.А. Коменського акцентується увага на необхідності "завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним" [3: 374]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: "Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" [4: 26].

Я.А. Коменський практично реалізував міжпредметні зв'язки під час викладу навчального матеріалу у книзі "Мир чувствених вещей в картинках". 150 статей підручника містять не лише короткі відомості про природу, Всесвіт, діяльність людини і суспільні відносини, а й навчальний матеріал з рідної та латинської мов.

Поєднання традиційного навчання та засвоєння основ ремесел пропагував Д. Локк. Такий підхід до освіти підростаючого покоління, на його думку, відповідав потребам часу [5]. Проблемно-комплексна основа побудови системи освіти (комплексний метод або метод проектів) характерна для педагогічної діяльності Дж. Дьюї.

К.Д. Ушинський, інтегрувавши письмо і читання, створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. "До тих пір, поки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дітей; до тих пір учіння не буде захоплюючим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника і учня" [6].

На початковому етапі навчання К.Д. Ушинський вважав непотрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає як однобічність у формуванні особистості дитини, так і абсолютизацію будь-якої зі сторін цього процесу. На його думку, все навчання повинно складати "один розумний вплив дорослої особи" [7: 232].

Міжпредметні зв'язки були покладені в основу педагогічної концепції бельгійського дидакта і психолога О. Декролі. Отримавши назву "Школа для життя через життя", концепція концентрично спрямовувала навчальну програму навколо так званих "центрів інтересу": "Дитина і організм", "Дитина і тварини", "Дитина і суспільство", "Дитина і Всесвіт".

Вивчення рідної мови та пізнання природного середовища на міжпредметній основі було запропоноване І.О. Сікорським. На його думку, "природа дає в реальності ті самі враження, образами і поняттями яких людина користується в мовленні, мова черпає свій зміст у природі, тому одночасне вивчення рідної мови та природи повинно складати цикл розумових вправ" [8].

У змісті навчальних програм початку ХХ століття простежується тенденція до повної ліквідації предметної системи та запровадження у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків. З цією метою встановлено діалектичний зв'язок між окремими галузями знань, навчанням та життям. Весь об'єм навчального матеріалу, що пропонувався дітям для засвоєння, було представлено у вигляді єдиного комплексу відомостей про природу, працю, суспільство, тобто сконцентровано навколо тем-комплексів.

Аналізуючи результативність запровадження програм, Н.К. Крупська вказувала на те, що "в основному ідея інтеграції була правильною – потрібно брати предмети в їх зв'язках та опосередкованості. Але було погано те, що брали не ті зв'язки, які існують в природі, а штучно створені. Замість того, щоб краще орієнтувати учня, викривлена комплексність дезорієнтувала його" [9: 600].

Слід акцентувати увагу на тому, що проблемно-комплексна основа побудови системи освіти, започаткована Дж. Дьюї, знайшла продовження в педагогічній діяльності С.Т. Шацького та М.М. Рубінштейна, проте, як зазначає А.А. Кендюхова, "на початку 30-х років рішенням "Про початкову і середню школу" педагогічна діяльність на основі методу проектів була припинена через його недосконалість та нерезультативність. Як результат, інтеграція витіснилася в позаурочну роботу – гуртки, технічні станції, станції юннатів, - де знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості" [10: 43].

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.

Інтегроване викладання у 60-х роках ХХ століття було спрямоване на об'єднання шкільної предметної освіти з виробничим навчанням. Окрім зазначеного, у ці роки зафіксовано інтегрування різних видів діяльності з певною навчальною метою. Попередньо зазначене в повній мірі стосувалося уроків мислення в природі, які проводив В.О. Сухомлинський.

Суттєвий вплив на запровадження у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків мали праці І.П. Павлова про взаємодію I та II сигнальних систем, асоціації як основу пізнання та дослідження психологів, що були безпосередньо пов'язані з питанням ролі інтеграції у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок.

Запропоновано Л.С. Виготським та розвинено його послідовниками (А.Р. Лурія, А.В. Запорожець, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв) трактування психічних процесів. Розвиток свідомості розуміється як результат діяльності, у процесі якої формуються мислення і мовлення, нові підходи до співвідношення навчання і розвитку, розуміння мовлення як особливої інтелектуальної діяльності, що супроводить будь-яку іншу в т.ч. й навчальну діяльність, взаємозв'язки мовлення і мислення (Ж. Піаже).

Досягнення психологічної науки мали позитивний вплив на інтеграційні процеси у 70-х роках минулого століття і спрямовували останні у бік змістових, системних, дидактичних відношень між навчальними предметами. Слід зазначити, що більшістю педагогів міжпредметність визначалася як дидактичний принцип, це, за переконанням А.А. Кендюхової, "породило протиріччя між формою (міжпредметні зв'язки) і новим змістом (принцип дидактики), що закономірно призвело до зміни форми: перше поступилося місцем поняттю інтеграція" [9: 44].

Для 70-80 рр. характерними стали дослідження щодо уточнення змісту понять "міжпредметні зв'язки" та "інтеграція". З цього приводу Н.В. Лесняк зазначає, що "якщо раніше терміни "міжпредметні зв'язки" та "інтеграція навчального матеріалу" вживалися як синоніми, то у цей період намітилася їх диференціація. У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості" [11: 58].

Уроки інтегрованого змісту та уроки з використанням міжпредметних зв'язків, за переконанням О.Я. Савченко, – різні дидактичні поняття, оскільки міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми. Це, на думку науковця, окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Натомість під час інтегрованого уроку "учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі" [2: 261].

За М.М. Фіцулою, для інтегрованих уроків та уроків з міжпредметними зв'язками характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їх оптимальному розвитку й вихованню. Вказуючи на особливості цих типів уроків, він зазначає, що "міжпредметні уроки ставлять за мету "спресувати" матеріал кількох предметів, при інтегрованих уроках матеріал кількох тем подається блоками" [12: 167].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що "інтеграція це – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи" [13: 401]. Словосполучення "інтеграція навчання" у Педагогічному словнику тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей" [14: 16].

Слід зазначити, що інтеграція як самодостатнє наукове поняття зафіксована у педагогіці лише в першій половині 80-х років. Характеризуючи процес становлення та розвитку інтеграції в ХХ столітті, А.А. Кендюхова виділяє три якісно різних етапи [9]. Перший з них характеризується практичними спробами інтеграції знань з різних предметів стосовно будь-якої загальної проблеми. На другому етапі простежується застосування у навчально-виховному процесі відповідно дібраних запитань, завдань, вправ міжпредметного характеру. Третій етап розвитку інтеграційних процесів припадає на 80-90-ті роки. У цей період інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвиненої особистості та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах (Н.Ф. Виноградова "Довкілля", О.О. Алексеєнко, С.І. Волкова "Математика і конструювання", Н.М. Бібік, Н.С. Коваль "Ознайомлення з навколишнім", В.П. Тименко "Художня праця", В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, С.І. Собакар "Довкілля", М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, Л.П. Кочіна "Горішок" та ін.).

У 90-х роках інтеграція набула функції механізму гуманізації процесу навчання та була покликана сприяти формуванню у школярів цілісного погляду на світ. З цього приводу М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, Л.П. Кочіна зазначають, що "інтеграція дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю засвоєння в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. Особливо актуальними є спроби інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх істотних ознак" [15: 9].

У 1996 році Н.І. Присяжнюк зазначає, що "одним із напрямків удосконалення сучасного уроку є побудова його на основі зінтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою. Такі уроки емо-

ційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителю різнобічно і системно формувати необхідні уявлення та поняття. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання тощо), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають втомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому" [16: 27].

Характеризуючи міжпредметні зв'язки, слід зазначити, що у Педагогічному словнику вони тлумачаться як "дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій.

В Українському педагогічному словнику (1997р.) міжпредметні зв'язки тлумачаться як "взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою" [17: 210]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функцію, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів.

До надбань класичної педагогіки у становленні міжпредметних зв'язків слід віднести: обґрунтування необхідності відображення у навчальному пізнанні реально існуючих взаємозв'язків системи "людина – природа"; визначення світоглядної та розвивальної функцій міжпредметних зв'язків, їх позитивний вплив на формування системи наукових знань та загальний рівень розумового розвитку учнів; розробку методики скоординованого викладання різних предметів.

Варто зазначити, що проблема міжпредметних зв'язків традиційно досліджується на рівні формування змістової основи знань, а останнім часом і як дієвий шлях удосконалення змісту навчання. Так, Н.А. Сорокін, В.М. Федорова, Д.М. Кирюшкін та інші розглядають міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, яка позитивно впливає на основні компоненти процесу навчання, сприяючи при цьому підвищенню науковості і доступності навчання.

Є.Г. Шмуклер підходить до розгляду міжпредметних зв'язків як до складної дидактичної системи взаємопов'язаних елементів, у основі якої лежать спільність понятійного апарата, узгодженість логічних структур навчальних предметів, методів дослідження.

Н.М. Захарова розглядає міжпредметні зв'язки як прояв дидактичного принципу систематичності. Останній відображає загальне філософське поняття про взаємозв'язок явищ і узгоджується з фізіологічним і психологічним поняттям про системність у роботі мозку [18: 20].

Г.І. Вергелес, досліджуючи міжпредметні зв'язки на рівні спільності знань, операційних компонентів, мотивів, вважає їх однією з найважливіших дидактичних основ, які забезпечують ефективне формування навчальної діяльності школярів.

І.Д. Зверев, В.М. Максимова, Н.А. Лошкарєва та ін. визначають міжпредметний зв'язок як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін.

В.М. Максимова зазначає, що визначити роль міжпредметного матеріалу на занятті допоможе усвідомлення характеру взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійної (нові знання служать для поглиблення вже набутих); протилежної (нові знання уточнюють або й спрямовують засвоєнні раніше відомості), проблемної (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання).

Правильній побудові заняття сприятиме розуміння характеру змістових зв'язків, які можуть бути синхронними (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивними (спиратися на засвоєне з інших предметів), перспективними (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на уроках з іншого предмета).

Уточнюючи суть поняття "міжпредметні зв'язки", В.М. Максимова акцентує увагу на тому, що заключним етапом встановлення такого зв'язку є формування міжпредметного поняття як нового, узагальненого результату пізнання, що, відбиваючись у мові, стимулює розвиток мислення і мовлення учнів, а отже закріплюється не лише у знаннях, а й у вміннях учнів [19: 6].

На основі теоретичного аналізу проблеми можемо констатувати, що існують різні класифікації міжпредметних зв'язків. Найбільш повною є класифікація, представлена в роботах І.Д.Зверева, В.М.Максимової. У цій класифікації виділено 3 основні типи міжпредметних зв'язків: змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні. М.М.Ушаков розрізняє генетичні, функціональні, порівняльні і практичні міжпредметні зв'язки; М.Т.Баранова міжпредметні зв'язки розмежовує на понятійно-термінологічні, комунікативно-мовленнєві, навчально-дидактичні; синхронні і несинхронні.

За результатами досліджень психологів, міжпредметні асоціації позитивно впливають на розвиток у дітей уваги, спостережливості, пам'яті, мовлення, формують здатність до абстрактного мислення і, що саме головне, до самостійного перенесення знань, умінь і навичок на нові пізнавальні завдання. Саме таку самостійність О.М. Кабанова-Меллер називає "найважливішим показником розумового розвитку" [20].

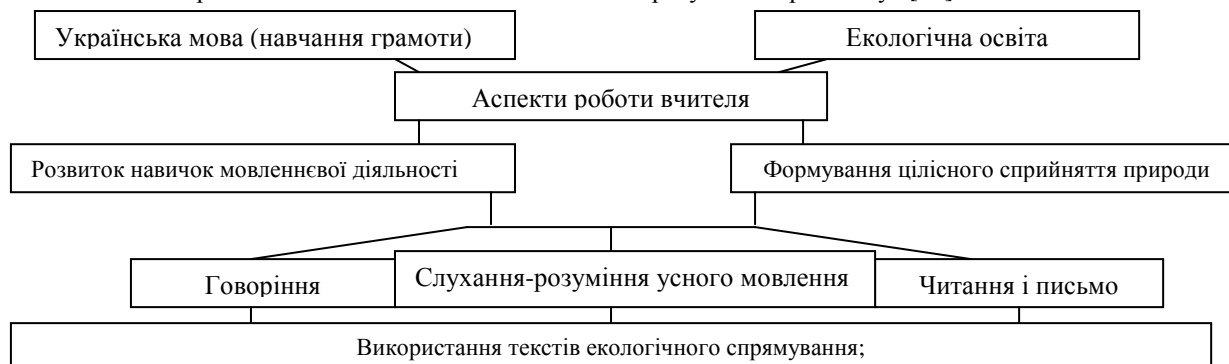


Рис. 1. Міжпредметні зв'язки та інтегрований підхід до викладання української мови (навчання грамоти) та екологічної освіти.

Слід акцентувати увагу на тому, що сучасний етап розвитку суспільства та актуальні проблеми сьогодення потребують активізації інтеграційних та міжпредметних процесів в організації навчально-виховного процесу підростаючого покоління, оскільки саме в такий спосіб можна забезпечити системність як стосовно знань учнів, так і стосовно загальноосвітніх навчально-виховних завдань: формування наукового світогляду, формування загальнопредметних умінь у видах діяльності, що є спільними для різних дисциплін (пізнавальної, навчальної, практичної, мовленнєвої).

Виходячи з праць Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, О. Декролі, І.О. Сікорського та інших, в яких обґрунтовується педагогічна доцільність взаємозв'язку між вивченням рідної мови та природи, вважаємо за доцільне вивчення української мови (навчання грамоти) будувати на основі міжпредметних зв'язків та інтегрованого викладання. Доцільність запровадження останнього вбачаємо у системному викладі знань, що забезпечується взаємозв'язком видів діяльності: говоріння, слухання-розуміння усного мовлення, читання і письма. Запровадження інтегрованого підходу у навчанні шестирічних учнів, на нашу думку, попередить швидку втомлюваність дітей, забезпечить системне пізнання ними наукових знань, сприятиме їх розвитку та формуванню компетенцій. Реалізацію міжпредметних зв'язків вбачаємо у комплексному підході до вивчення української мови (навчання грамоти) та екології (Рис.1).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Планк М. Единство физической картины мира. – М.: Педагогика, 1966. – 183 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
3. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: 1982. – 648 с.
4. Коменський Я. А. Мир чувственных вещей в картинках.- Изд.2-е / Под ред. и со вст. проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
5. Локк Джон. Педагогические сочинения. – М.: 1939. – 621 с.
6. Ушинський К.Д. Собранные сочинения. – М.-Л.: 1958. – Т.9. – 627 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У двох томах. Т.2. Проблеми російської школи / Склав і підг. Е. Д. Дніпров. – К.: Рад. шк., 1983. – 360 с.
8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. - 112 с.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: 1957. – Т.3. – 798 с.
10. Кендюхова А.А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №9. – С.20 – 22.
11. Лесняк Н.В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рівненський держ. педагогічний ін-т. – Рівне, 1997. – 181с. – Бібліогр.: С. 159-181.
12. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
14. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Укладач С.Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004.
15. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочіна Л.П. Інтегрований підручник для 1 класу // Початкова школа. – 1996. - №1. – С.9 – 12.
16. Присяжнюк Н.І. Інтегровані уроки // Початкова школа. – 1996. – №8. – С.27–31.
17. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
18. Захарова Н.М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. – К.: 2000. – 18 с.
19. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
20. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М.: Педагогика, 1969. – 436 с.

Матеріал надійшов до редакції 9. 03. 2005 р.

Мантула Т.І. Интегрированное преподавание и межпредметные связи в историческом аспекте и сегодня.

В статье рассмотрена дифференциация понятий "межпредметные связи" и "интеграция", а также их использование в обучении первоклассников.

Mantula T. I. The Integrated Teaching and Intersubject Relations: the Past and the Present.

This article considers the differentiation between the concepts "intersubject relations" and "integration" and their employment in teaching students of elementary level.