

*ЛІЛІЯ ОВДІЙЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури, Приватний вищий навчальний заклад "Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука", Україна  
ORCID ID 0000-0002-0268-5969  
lilia\_regi@ukr.net*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

*LILIA OVDIICHUK, PhD in pedagogy associated professor of Ukrainian Language and Literature Department of International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk, Ukraine*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF APPLICATION OF INTEGRATED LEARNING IN THE EDUCATION SPHERE

У статті репрезентовано ретроспективний аналіз наукових праць, у яких виявлено інтеграційні ідеї та узагальнено основні психолого-педагогічні засади інтеграції у навчання як елемента розвитку, умови цілісності, процесу організації, способу реалізації мети, засобу досягнення інтегрованого результату. Аргументовано доведено, що інтегроване навчання – це навчання за інтеграційним принципом, яке ґрунтується на змістовій та діяльній інтеграції. Освіта, заснована на інтеграції, має системний характер і є ґрунтом для формування у здобувачів цілісного світогляду та ключових і предметних компетентностей.

**Ключові слова:** освіта, психолого-педагогічні основи, інтеграція, інтегроване навчання, системний характер.

**Summary.** The article presents a retrospective analysis of scientific works, which revealed integration ideas and summarized the main psychological and pedagogical principles of integration in education as an element of development, a condition of integrity, an organization process, a method of goal realization,

and as well as a means of achieving an integrated result. It has been reasonably proven that integrated education is education based on the integration principle, which is implemented in accordance with content and activity integration. Education based on integration has a systemic nature and is the basis for formation of a holistic worldview and key and subject competencies in students.

**Key words:** education, psychological and pedagogical foundations, integration, integrated education, systemic character.

**Мета:** на основі аналізу класичних і сучасних наукових праць виявити інтеграційні ідеї, виокремити ознаки і властивості інтеграції, узагальнити основні психолого-педагогічні засади застосування інтегрованого навчання в освітній галузі.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Освітня сфера як складова суспільного буття перебуває у перманентному процесі змін і трансформацій, відповідаючи на виклики сьогодення. Адже цивілізаційний виток укотре підняв ту ж проблему: як пристосувати чи як кардинально змінити модель освіти, позаяк вплив різних чинників: глобалізації, цифровізації, інформатизації – спонукає до

швидкого реагування на темпи суспільного прогресу. Оскільки освіта справдна є вагомим набутком людства, то відповідно потребує підтримки, корекції, збереження і, що найважливіше, кардинальних якісних змін.

У сучасному взаємозв'язаному та взаємозалежному світі такі зміни неодмінно пов'язані з інтеграцією як провідною закономірністю, основною ідеєю розвитку всіх сфер соціуму, у т. ч. й освіти. У цій галузі нині інтеграція є "загальнокультурною тенденцією". Учені розглядають різні види (форми) інтеграції: сутнісна (периферійна), холистська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно орієнтована, та різні механізми її застосування: закон, метафізика, мережа теорій, картина світу (*Енциклопедія освіти, 2008, с. 256*). Найбільш природним й ефективним в освіті є інтегроване навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема застосування інтеграції в освітній сфері – у фокусі багатьох наукових досліджень. Методологічні засади інтеграції та інтегрованого навчання викладено у працях С. Гончаренка, М. Іванчук, І. Козловської, Я. Кміта, К. Левківської, Ю. Мальваного. Змістова інтеграція знань як умова підвищення рівня ефективності освітнього процесу та технології

її реалізації репрезентована в доробках П. Атутова, І. Зязюна, В. Максимова, М. Піддячого, О. Стріхар, Н. Стучинської, Д. Тхоржевського, Т. Хребто, Г. Шишкіна. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів у контексті інтегрованого навчання досліджували Б. Андрієвський, В. Бондар, І. Драч, В. Жуков, Г. Коберник, О. Комар, А. Кравцова, Н. Міщенко, О. Муковіз, Л. Пастушенко, Н. Пахальчук, Н. Пахомова, М. Прокоф'єва, О. Пехота, Н. Руденко, Л. Себало, Н. Сінопальнікова, С. Скворцова, Н. Ткачова, О. Туряниця, О. Шквир та інші. Загалом наукові пошуки актуалізують тезу про взаємопроникнення знань, їх єдність завдяки застосуванню інтеграції як принципу, засобу, процесу.

Пропоноване дослідження – це спроба осмислення й узагальнення педагогічних та психологічних засад, які превалюють у процесі реалізації інтегрованого навчання в освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психолого-педагогічній науці ідея інтеграції сягає давніх часів, оскільки ще у стародавньому Китаї Конфуцій започаткував авторську школу, навчання і виховання у якій відбувалося на засадах гуманізму, поваги до учня незалежно від соціального стану, усебічного його розвитку, на єдності навчання і мислення, урізноманітненні форм подачі матеріалу й поєднанні різних методів: зацікавлення учнів, індивідуального підходу, викладу від простого до складного, поєднання теорії з досвідом і практикою, діалогу, а не нав'язування думки, індуктивного та евристичного методів (*Шпарик, 2012, с. 144*) Видатний китайський педагог орієнтувався на принцип "все пронизано одним" і намагався показати цю всеєдність у злитті з частковим і конкретним у процесі навчання (*Там само, с. 156*).

В античні часи здогадки про те, що навчання й опанування різних наук тільки тоді досягає мети, коли приводить до об'єднання їх між собою і до спорідненості, і бере до уваги те, що їх зближує, простежуються у працях філософів, педагогів, письменників (Аристотель, Платон, Плу-

тарх). Щодо виховання молодого покоління, то Аристотель відстоював думку, що оскільки громадяни належать державі і є її частинкою, то турбота про кожну частинку повинна враховувати турботу про ціле, разом узятє (*Аристотель, 2000, с. 213*). Давньогрецький учений вважав, що для навчання дітям необхідні такі предмети: граматики, гімнастики, музики, малювання, які знадобляться не тільки для правильної (практичної) діяльності, а й для змістовного дозвілля. Тобто на той час уже була актуальною ідея про гармонійний (цілісний) розвиток особистості, який досягається поєднанням (інтегруванням) різних наук і мистецтв.

Точкою відліку застосування інтеграції у педагогіці є ідея Я. Коменського про енциклопедичність освіти, яка ґрунтується на цілісності, єдності, взаємозалежності явищ у світі, і виявляється у дотриманні принципу енциклопедичності знань, заснованого на їхньому взаємозв'язку та послідовності на всіх ступенях навчального процесу.

Класики педагогічної науки (Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, Ж.-А. Кондорсе, А. Дістервег, Й. Герbart, А.-Г. Німейєр, К. Ушинський) упродовж наступних історичних етапів розвитку людства відповідно до "духу часу" робили відкриття, в основі яких можна простежити зародки ідеї інтеграції. Наприклад, у часи Просвітництва Д. Локк апелював до необхідності упорядкувати розумом за допомогою багатьох взаємопов'язаних факторів: здібностей, розмислів, принципів, ідей, узагальнень, аргументів, читання, обґрунтування, перенесення думок. Зокрема, Песталоцці продовжив міркування попередників про засоби та методи розвитку розумових здібностей і визначив спостереження як перший і основний з них; далі виснував ланцюжок, який відображає взаємозумовленість та взаємозалежність цих етапів розумового розвитку: мова як природний наслідок спостереження, міркування, дослідження, судження. Тим самим він емпірично дослідив і теоретично закріпив у педагогіці один з найважливіших методів навчання, заснова-

ний на інтеграції різних етапів розумових дій (*Песталоцці, 2006, с. 309*).

Окрім того, у класичній педагогіці визріла ідея "виховного навчання", тобто взаємодія навчання і виховання. Й.-Ф. Герbart уточнював, що для виховання шляхом навчання необхідні знання і сила думки (*Герbart, 2006, с. 343*). Учений підкреслював, що виховне навчання належить до розумової діяльності, яку воно спонукає до дії. Виховне навчання має посилювати розумову діяльність, а не зменшувати й облагороджувати, а не погіршувати. Його послідовник А. Дістервег паралельно розвивав обидві теорії: навчання і виховання, виокремлюючи найважливіші принципи, що базуються на інтеграційних засадах. Зокрема, це дидактичні принципи (33 правила), які стосуються правил навчання і належать до різних аспектів процесу навчання: учня (суб'єкта); навчального матеріалу, який вивчається; зовнішніх умов, часу, місця, становища; учителя. Саме їх єдність забезпечує ефективність і результативність навчального процесу. У той час педагогам необхідно неухильно дотримуватися трьох основоположних принципів виховання: природо- та культуровідповідного і принципу самодіяльності (активності, ініціативності, самостійності учня).

Учений наполягає на тому, що навчати треба, застосовуючи елементарний метод – індуктивний, аналітичний, прогресивний, евристичний. І це не синонімічний ряд, а взаємодоповнення, цілісність, що поєднує різні форми мисленнєвих процесів. Такий метод, вважає А. Дістервег, "доречний скрізь, де знання треба набути, тобто для всякого, хто вчиться" (*Дістервег, 2006, с. 383*). Тобто, на його переконання, елементарний метод необхідно використовувати й у вищій школі, викладаючи науки за допомогою запитань, розвивальним способом, представляючи "живий процес думки", таким чином спонукаючи студентів до мисленнєвої діяльності. Дедуктивний, синтетичний, регресивний, діалектичний або науковий метод, аристократичний за своєю природою на противагу демократичному елементар-

ному, сприяє тільки руху від вершин до основи, позбавляючи того, хто навчається, потреби шукати і знаходити істину (*Там само*, с. 383).

Безумовно, що в сучасних закладах освіти практикуються обидва методи викладання й учіння, що дозволяє не тільки утримувати баланс різних мисленнєвих процесів, а поєднати їх задля реалізації мети: освоєння наук та дисциплін, формування критичного мислення, виховання свідомих фахівців, громадян демократичного суспільства.

Даючи настанови педагогам, Дістервег обумовлює поєднання принципів навчання, тобто їхню інтеграцію у школах різних рівнів – від початкової до академії: практикувати одночасно формальну й матеріальну мету навчання, збуджувати розум тих, хто навчається, за допомогою одного й того ж предмета, за можливості, різнобічно, пов'язуючи знання з уміннями, спонукаючи до вправлянь такою мірою, поки вивчене не стане здобутком (іншими словами, новоутворенням) підсвідомої течії його думок (*Там само*, с. 384).

Грунтовним можна назвати навчання, у процесі якого засвоюються знання з предмета та вміння використати ці знання. Чим глибше пізнання і ґрунтовніша переробка знань, чим тісніша їхня взаємодія і взаємозалежність, тим ефективніше засвоєння. Нині використовуємо термін "компетентність", оскільки його дефініція відображає важливу ознаку: поєднання знань, умінь, навичок та їх застосування у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Стосовно власне інтеграції під час вивчення предметів, то важливими й актуальними донині є суб'єктно-об'єктні правила, які базуються на принципах природо- та культуровідповідності, наочності. Зокрема, правила, які стосуються суб'єкта навчання, ураховують особистісні характеристики того, хто навчається (рівень розвитку та відповідність цьому ступеню), різнобічність розвитку (знань, умінь, мисленнєвих і вольових процесів тощо) з урахуванням дидактичних пар (від близького до далекого, від простого до складного, від більш легкого до більш складного, від відо-

мого до невідомого). Такі складові спрямовані на новоутворення: самодіяльність як форму духовної, безпосередньої чуттєвої та мисленнєвої діяльності індивіда. Таким чином, це правило інтеграційне за своєю суттю, як і те, що стосується навчального матеріалу (умовно назвемо його об'єктом), оскільки той, хто навчає (викладає), подаючи навчальний матеріал, повинен застосувати суто дидактичні ступені його розподілу, повторення, виведення положень, а також ураховувати природу предмета (матеріалу) під час вибору методу його викладання і відповідно пов'язувати споріднені предмети. Це сприяє реалізації тієї ж мети: формуванню самостійності тих, хто навчається.

К. Ушинський вважав навчання наймогутнішим засобом виховання, значною мірою підсилив його концептуальні дидактичні засади ідеєю розвивального навчання, яке за своєю суттю інтеграційне, оскільки має на меті розвиток особистості (мислення, здібностей, волі, світогляду), що, у свою чергу, забезпечується майстерною реалізацією учителем мети, змісту і завдань освіти. Актуальною є теза К. Ушинського про те, що "тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер" (*Ушинський*, 1983, с. 39), тобто учитель має бути індивідуальністю, когорта здатна навчати, розвивати і виховувати не тільки за допомогою знань, а й власним прикладом, переконаннями, поведінкою. Отже, педагог-класик підсумував учення А. Дістервега про роль і місце вчителя у навчальному процесі: він є центром у цьому процесі, а в його енергії і характері акумульована дисциплінарна, моральна, дидактична сила.

Разом зі світоглядом характер є віссю особистості, "визначальником її індивідуальності". А оскільки формування характеру і світогляду найбільш інтенсивно відбувається (а іноді й завершується) у студентські роки, тобто в період становлення особистості, це обов'язково треба враховувати: адже обрана професія – мета, а її досягнення можливе завдяки ком-

плексу особистісних рис, які треба розвивати під час навчання.

У контексті нашого дослідження викладені ідеї є важливими, адже йдеться про інтеграцію навчальної і виховної складових у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців, зокрема, вчителів української мови та літератури. Формування особистості майбутнього вчителя української мови та літератури відбувається через інтегрований процес навчання і виховання, зокрема, під час вивчення предметів гуманітарного циклу, які образно називають людинознавчими. Адже йдеться не тільки про інтелектуальну (знаннєву) підготовку, а й світоглядні, моральні основи, ціннісні орієнтири.

Педагогі-класики (Й. Базедов, Х.-Г. Зальцман, Й.-Г. Кампе) акцентували на важливому принципі в навчанні, що ґрунтується на інтеграції сприймання, відтворення і творення (творчості), тому говорили не лише про отримання вражень у того, хто навчається, але й про виявлення себе, не лише про сприймання, але й дію, не лише про відтворення, але й творення. Сучасна дидактика, опираючись на цей об'єднувальний принцип, розвиває та доповнює, окрім змістової, технологічну частину новітніми засобами, методами, прийомами. Змістовий аспект передбачає наявність певної суми знань з різних предметів для сприймання, відтворення, засвоєння і формування на цій основі цілісного (інтегрованого) уявлення про явища, предмети, процеси у тих, хто навчається. Діяльнісний аспект у навчальному процесі стосується засобів, форм і методів сприймання, засвоєння, відтворення, застосування знань за допомогою певних умінь, навичок на рівні особистісному, що згодом формується у компетентності.

Щодо знаннєвого компонента, то інтеграція найповніше виявилася у змістовій взаємодії предметів, які акумулювали факти, закони, поняття різних наук. Зародження ідеї міжпредметних зв'язків, що базується на інтеграційній основі, відбулося у класичний період розвитку педагогіки як науки.

Отже, класична педагогіка виро-

била основні засади організації процесу навчання і виховання молодого покоління. Це виявилось у взаємообумовленому процесі викладання та учіння і його складових: суб'єктах (той, хто навчає, і той, хто навчається), меті навчання, засобах, методах, середовищі. У контексті даного процесу інтеграція виконувала різні функції: інструментальну, процесуальну, формувальну. Можна визначити й такі властивості інтеграції у навчальному процесі, як: елемента розвитку, умови цілісності, процесу організації, способу реалізації мети, засобу досягнення інтегрованого результату.

Отже, інтеграція як процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, відновлення цілісності пояснює і розкриває основні аспекти педагогічного процесу. Насамперед, це виявилось у:

- педагогічній ідеї гармонійного цілісного розвитку людини (особистості);
- різнобічності впливу на особистість засобами наукових знань, мистецтва, мови, педагогіки;
- єдності процесів навчання і виховання, формування новоутворення (інтеграційного об'єкта): виховуючого навчання;
- взаємодії формальної (мислення, пам'яті, інтелектуальних здібностей) і матеріальної (знання з різних предметів) освіти;
- взаємодії суб'єктів навчання: того, хто навчає, і того, хто навчається;
- взаємопроникненні складників середовища навчального процесу: час, місце, умови, становище;
- взаємодії принципів навчання: природовідповідності – урахування того, що закладене від природи, прищеплення людині як такій, та культуровідповідності, тобто стосується людини як представника певної культури, традиції, звичаїв;
- єдності діяльності і пізнання;
- єдності загальнонаукових методів, які застосовуються у навчальному процесі: аналізу і синтезу; індукції і дедукції;
- поєднанні трьох складових майстерності ("сили") того, хто навчає: дисциплінарної, моральної, дидак-

тичної;

- єдності індивідуальної і громадської, загальнолюдської і національної освіти, результатом чого є "істинна" освіта.

Модерна епоха (кінець XIX – поч. XX ст.) ідею інтеграції розширила не тільки в межах різноманітних дисциплін, а й у галузях знань і сфер людської діяльності: науки, освіти, економіки, соціології. У психолого-педагогічній науці намітився новий напрям досліджень, пов'язаний з появою філософії "нової освіти" чи "прогресивної освіти" (замість насаджування згори – самовияв і розвиток індивідуальності, свобода дій; замість навчання за допомогою книг і вчителів – навчання досвідом; замість набуття окремих навичок і вмінь у результаті тренувань – набуття їх як засобів досягнення кінцевої мети; замість підготовки до недалекого чи віддаленого майбутнього – максимальне використання можливостей сьогодення; замість незмінності цілей і фактів - знайомство зі світом, що зазнає постійних змін). Реформаторами освіти у XX ст. були Дж. Дьюї, Я. Корчак, О. Нілл, С. Френе, Г. Шаррельман, котрі інтегрували філософські, педагогічні, психологічні знання для кардинальних змін і переадресації навчального процесу у школі. Вони вважали, що школа має спонукати до творчості і вчителів, і дітей, до застосування різноманітних засобів і форм розвитку дитячої активності. Дж. Дьюї як основоположник прогресивної ("нової") освіти найважливішою умовою організації вважав поєднання досвіду й освіти. Він доводив, що знання, які не пов'язані між собою, не становитимуть загальної єдності, і ця взаємонепов'язаність може виробляти розсіювальні, дезінтегровані, відцентрові звички, наслідком яких є неможливість здійснення контролю над майбутніми знаннями. У цьому автор праці "Досвід і освіта" (Дьюї, 2003) бачить основний недолік традиційної освіти. Тому навчання повинно базуватися на досвіді. Учений розробив теорію досвіду, визначивши основні принципи і критерії досвіду, зокрема, принцип цілісності досвіду ("всякий досвід забирає щось із

минулого і певним чином змінює майбутнє" (Там само, с. 34). Він інтеграційний за формою прояву, якщо навчальний процес порівняти з ростом і розглядати в активній формі: як той, що зростає. Новаторською є і філософія виховання, яку американський учений розробив на основі ідей прагматизму, демократизації освіти, соціологізації особистості, інтеграції змісту освіти, розвитку критичного і творчого мислення.

С. Френе, підтримуючи колегу, критикував традиційну школу за те, що вона розвиває здібності лише до абстрактного мислення, далекого від запитів реального життя, й апелював до представників нової школи стосовно розвитку таких типів інтелекту, які здатні до тверезого, практичного розуміння проблем, до створення теоретичних конструкцій, до мислення соціально-політичної спрямованості. Учений акцентував на тому, що особи, котрі володіли такими типами мислення, ставали видатними митцями, винахідниками, ученими, проте досягали цього не завдяки, а всупереч традиційній школі. Тому нова школа повинна врахувати цей факт і поєднувати в навчальному процесі методи і прийоми формування й розвитку різних типів мислення. Так само С. Френе висловив думку щодо традиційного оцінювання як судження дорослого про роботу дитини, у той час як оцінка мала б вбирати в себе логічне мислення, розуміння і навіть душевний стан учня у момент оцінювання (Френе, 2006). Тобто оцінка має інтегрувати різнобічні аспекти діяльності і психічного стану того, хто навчається.

Оцінювання – це непроста педагогічна задача, адже вона, окрім об'єктивної констатації навчальних досягнень, мусить містити ще й особистісний компонент: урахувати індивідуальні особливості того, хто навчається (здібності, темперамент, психічні процеси). Такий компонент навчального процесу в сучасних закладах вищої освіти України розробляється науковцями, зважаючи на всі названі складники і стандарти Болонського процесу, але впроваджується украї повільно.

Дж. Дьюї розглядає особистість як

продукт взаємодії біологічної (спадковості), соціальної (середовище) і безпосередньої діяльності дитини. Якою особистістю стане дитина, її здібності і характер залежать значною мірою від того, яким співтовариством є школа, від багатства чи вбогості того матеріалу, який вона надасть їй для розвитку. Суспільство розглядає як єдність (інтеграцію) особистостей, тобто поєднання соціального й індивідуального (здібності, інтереси, звички) факторів.

Отже, у контексті даного дослідження важливим є вчення Дж. Дьюї про особистісно зорієнтований підхід, метод проєктів, інтеграцію змісту освіти, розвиток критичного і творчого мислення суб'єктів у процесі навчання.

Інтеграційний характер методу проєктів виявляється в наявності інтегрованих знань, різнобічності передбачуваних результатів, самостійної групової, парної, індивідуальної діяльності, властивості суміщати різні методи навчання. Це посприяло його широкому застосуванню у навчально-виховній діяльності педагогами ще на початку ХХ ст., а теоретико-методичні аспекти методу проєктів були в колі зацікавлених таких науковців: Х. Боброва, В. Волобуєва, Г. Ващенко, М. Зарецького, І. Зельського та ін. (Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років, 2019). Згодом цей метод набув ознак проєктно-дослідницької технології, проєктної діяльності, проєктного навчання і розглядався у контексті інновацій (В. Гузєєв, І. Єрмаков, О. Падалка, О. Пехота, Л. Пироженко, А. Кіктенко, О. Любарська, М. Кнолл (М. Knoll), С. Коллінгс та ін.) та є актуальним і тепер.

У закладах вищої освіти проєктний метод набрав особливого поширення завдяки універсальності та результативності. Його визнають інтегрованим компонентом цілком розробленої та структурованої системи освіти, оскільки цей метод передбачає інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо однієї загальної проблеми.

Вагомий внесок у формування цілісної освіти зробили представники "педагогіки культури" (Т. Літт

(Theodor Litt), Е. Шпрангер (Е. Spranger), Б. Наврочинський (В. Nawroczyński В.), Б. Суходольський (В. Suchodolski), в основу якої вчені поклали ціннісну структуру особистості: "Скажи мені, які цінності ти сповідуєш, і я скажу, хто ти". (Spranger, 1924. s. 305). Освіта, як стверджував Б. Наврочинський, – це поєднання двох різних світів: ціннісних результатів людського духу (мови, звичаїв, моралі, релігійних вірувань, форм суспільного життя, мистецьких, наукових, філософських творів) та внутрішнього духовного життя особистості, котра формується (Nawroczyński, 1957, С. 99).

Б. Суходольський акцентував на проблемі структури педагогіки як різнорідного цілого і прагнув поєднати педагогіку виховання особистості, педагогіку підготовки до життя і педагогіку масової освіти (Suchodolski, 1970).

Інтеграція класичної гуманістичної педагогіки та новітньої соціальної педагогіки відповідала викликам. Така ідея нині втілюється через компетентнісний підхід у навчанні, тобто через формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти всіх рівнів, а також фахових компетентностей.

Інтеграція в освіті як науковий термін з'явився у 80–90-х рр. минулого століття. Серед зарубіжних педагогів окресленою проблемою займалися Р. Канвей, В. Кніпп, М. Ліпман, Г. Метьюз, Д. Текер, Х.-Л. Фрезе, М.Тоззі, акцентуючи на розвивальному аспекті інтеграції, її зв'язку з формуванням критичного мислення.

Важливим для розуміння і нового напрямку досліджень інтеграції в навчанні є одне з основних положень сучасної психології, що особистість – це інтегроване, організоване ціле (Maslow, 1954, с. 46), і створена на його основі теорія мотивації передбачає мотивування особистості загалом. Теорія базується на ієрархії потреб: нижчих і вищих, на природній їх єдності в людині. Застосовуємо теорію мотивації у процесі навчання і виховання: будь-який вплив на особистість має бути цілісним, тоді сформуємо цілісну особистість.

В українському освітньому про-

сторі інтеграція, інтегроване навчання, інтегративно-діяльна педагогіка (О. Пушкарьова, О. Топузов) були і є актуальними. Поклавши в основу надбання класиків педагогіки, новітні винаходи, учені досліджують і розробляють інноваційні підходи в освіті в контексті інтеграції як підходу, принципу, процесу, засобу. Найбільш поширене і традиційне трактування інтеграції – у контексті міжпредметних зв'язків, яке еволюціонувало від найпростішого поєднання знань з різних дисциплін під час навчання до предметно-диференційованої системи через координацію навчальних предметів на спільності навчально-пізнавальних цілей (А. Данилюк, С. Гончаренко, І. Козловська, К. Левківська, В. Максимова, Ю. Мальований, О. Сергєєв, Ю. Стиркіна, В. Сухомлинський) та до можливого процесу інтеграції на основі об'єднання кількох предметів в один синтетичний курс за спільним об'єктом вивчення (Т. Гладюк, Ю. Дик, М. Іванчук, В. Льченко, Н. Нетребко, А. Пінський, Г. Семенюк, В. Сидоренко, Я. Собко, А. Степанюк, В. Усано). Узяти інтегрований принцип у навчанні за основу, учені експериментально досліджують більш вузькі аспекти в навчальному процесі закладів середньої та вищої освіти (Б. Андрієвський, В. Бондар, О. Василюк, І. Драч, В. Жуков, Я.Кміт, Г. Коберник, О. Комар, А. Кравцова, Н. Міщенко, О. Муковіз, Л. Пастушенко, О. Пехота, Н. Сінопальнікова, С. Скворцова, Н. Ткачова, О. Туряниця, О. Шквир та ін.).

На особливостях інтегративного підходу в системі вищої освіти фокусували увагу О. Лавніков і А. Лесик, визначивши системні елементи та рівні інтеграції (Лавніков, Лесик, 2020).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ретроспективний аналіз психолого-педагогічних праць дав змогу виявити факт, що ідея інтеграції зародилася ще у Стародавню добу, оскільки освітній процес спирався на засади всеєдності. Відкриття у педагогіці упродовж розвитку суспільства пов'язані переважно з такими складовими навчально-го процесу, як суб'єкти, середовище, зміст, мета, засоби. Необхідність дотримання принципів системності і

цілісності сприяло формуванню інтеграції у навчальному процесі, яку трактують як елемент розвитку, умову цілісності, процес організації; спосіб реалізації мети, засіб досягнення інтегрованого результату.

Отже, інтегроване навчання можна охарактеризувати як процес, у якому поєднуються (інтегруються) діяльність суб'єктів навчання, обстановка, де організовано навчання, та різні засоби навчання. Таким чином, інтегроване навчання відбувається за інтеграційним принципом, ґрунтується на системному підході, тобто змістовій і діяльній інтеграції.

Перспективним є дослідження історії питання в теорії і методиці професійної освіти та вироблення наукового інструментарію в межах означеної проблеми.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Аристотель. (2000). Політика. Переклад з давньогрецької Олександр Кислюк. Київ. Відновлено з <http://litopys.org.ua/aristotle/arist.htm>

Дістервег, А. (2006). Посібник для освіти німецьких вчителів. Історія зарубіжної педагогіки. *Хрестоматія*. Київ: Центр навчальної літератури. С. 360–423.

Дьюї, Дж. (2003). Досвід і освіта. Львів: Кальварія. 84 с.

Енциклопедія освіти. (2008). Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.

Лавніков, О. А., Лесик, А. С. (2020). Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*, 1 (19). DOI 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23

Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років. (2019). Видавець ФОП Кушнір Ю. В. Відновле-

но з <https://lib.iitta.gov.ua/718957/1/Method%20projektiv.pdf>

Песталоцці, Г. (2006). Лебедина пісня. Історія зарубіжної педагогіки. *Хрестоматія*. Київ: Центр навчальної літератури. С. 301–316.

Ушинський, К. Д. (1983). Три елементи школи. *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Радянська школа. Т. 1. 488 с.

Френе, С. (2006). Педагогічні інваріанти. *Історія зарубіжної педагогіки*. Київ: Центр навчальної літератури. С. 595–613.

Шпарик, О. М. (2012). Педагогічні ідеї Конфуція у культурно-історичному вимірі. (Дис. ... канд. пед. наук), Київ. Відновлено з <https://core.ac.uk/reader/32307180>

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality.

Nawroczyński, B. (1968). O wychowaniu i wychowawcach. Dwanascie studiow pedagogicznych. PWN, Warszawa.

Nawroczyński, B. (1957). Zasady nauczania. Warszawa.

Spranger, E. (1924). Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit, Verlag von Max Niemeyer, life forms. Halle (Saale).

Suchodolski, B. (1970). Trzy pedagogiki. Nasza Księgarnia, Warszawa.

#### REFERENCES

Arystotel, (2000). Polityka. Pereklav z davnohretskoi Oleksandr Kysliuk. Kyiv. Retrieved from <http://litopys.org.ua/aristotle/arist.htm>

Distervch, A. (2006). Posibnyk dlia osvity nimetskykh vchyteliv. Istoriiia zarubizhnoi pedahohiky. *Khrestomatiiia*. Kyiv: Tsentr

navchalnoi literatury. S. 360–423.

Diui, Dzh. (2003). Dosvid i osvita. Lviv: Kalvariia. 84 s.

Entsyklopediia osvity. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s.

Lavnikov, O. A., Lesyk, A. S. (2020). Intehratyvnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity: poniattia i osoblyvosti. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia*, 1 (19). DOI. 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23

Metod proektiv v ukrainskii shkoli 1920–1930-kh rokiv. (2019). Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/718957/1/Method%20projektiv.pdf>

Pestalotstsi, H. (2006). Lebedyna pisnia. *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. S. 301–316.

Ushynskiy, K. D. (1983). Try elementy shkoly. *Vybrani pedahohichni tvory*. Rad. shkola. T. 1. 488 s.

Frene, S. (2006). Pedahohichni invarianty. *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. S. 595–613.

Shparyk, O. M. (2012). Pedahohichni idei Konfutsiia u kulturno-istorychnomu vymiri. (Dys. ... kand. ped. nauk). Kyiv. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/32307180>

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality.

Nawroczyński, B. (1957). Zasady nauczania. Warszawa.

Spranger, E. (1924). Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit, Verlag von Max Niemeyer, life forms. Halle (Saale).

Suchodolski, B. (1970). Trzy pedagogiki. Nasza Księgarnia, Warszawa.

*Стаття надійшла 30.05.2023 р.*

