

УДК 37.09

DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-66-72

РАДУЛ Ольга Сергіївна –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: 0000-0003-0627-1541
e-mail: <https://orcid.org/olga.s.radul@gmail.com>

ПРИБОРА Тетяна Олександрівна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-3382>
e-mail: pryborat@gmail.com

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ

Інтегроване навчання є одним із видів організації навчання в усьому світі. У статті проаналізовано погляди на інтегроване навчання та їх реалізацію у зарубіжній і вітчизняній педагогіці XIX–XX ст. Доведено, що проблема інтегрованого навчання стала актуальною наприкінці XIX ст. Представники нової, реформаторської педагогіки Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер висували ідею застосовувати не предметне навчання, а інтегроване (комплексне), яке поєднує кілька навчальних предметів, об'єднаних однією темою. Г. Кершенштейнер пропонує організувати навчальну діяльність дітей навколо конкретного соціально значущого завдання, у межах якого викладаються освітні предмети. Д. Дьюї інтегрований підхід до навчання обґрунтовує, спираючись на дитячі імпульси. К. Вентцель вважав, що метою навчальних закладів є створення таких умов, щоб кожний учень міг самостійно обирати з наук те, що йому потрібно в даний момент. П. Блонський вважав основним предметом у школі людинознавство (явища людського життя). З-поміж основних вимог діяльності нових шкіл на Заході була відмова від предметного навчання. Після Першої світової війни педагоги-новатори продовжують експерименти в галузі інтегрованого навчання у нових школах, переважно у початкових: О. Декролі у Бельгії (навчання за центрами інтересів), Г. Шарельман і Р. Штайнер у Німеччині, Р. Кузіне (метод вільної роботи групами), С. Френе («техніка Френе») у Франції та ін. У вітчизняній педагогіці інтегроване навчання активно обговорювалося та впроваджувалося у практику у 20-і роки XX ст. Реалізацією інтегрованого підходу стали комплексні програми, в основу яких було покладено вивчення трудової діяльності людей. З'ясовано, що проблеми комплексного та інтегрованого навчання серед українських педагогів найбільше розвивали Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський. Г. Іваниця розглядав комплекс як поєднання різних життєвих явищ, для розуміння яких потрібно об'єднати відібрані для цього предмети навколо основної ідеї. О. Музиченко під комплексним навчанням розумів активне переживання дітьми миттєвостей – різноманітних епізодичних явищ навколишнього світу. І. Соколянський вважав, що основою інтеграції предметів повинні стати дитячі переживання сучасності. Я. Чепіга запропонував власний варіант комплексної програми для початкової школи, що ґрунтувалася на ідеї об'єднання навчального й виховного матеріалу у вигляді центральних ідей.

Ключові слова: інтегроване навчання, комплексне навчання, історія вітчизняної і зарубіжної педагогіки, реформаторська педагогіка, дитиноцентризм, навчальні програми, педагогічні персоналії.

RADUL Olga Serhiyivna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the chair
of pre-school and primary school education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0627-1541>
e-mail: olga.s.radul@gmail.com

PRYBORA Tetyana Olexandrivna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of the chair of pre-school and primary school education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-3382>
e-mail: pryborat@gmail.com

INTEGRATED LEARNING IN ITS HISTORICAL DEVELOPMENT

Integrated learning is one of the modes of organisation of learning in the whole world. The article presents the analysis of the views of integrated learning and their implementation in foreign and homeland pedagogy of the 19–20th centuries. It is proved that the issue of integrated learning became topical in the end of the 19th century. The representatives of the new pedagogy of reforms like J. Dewey and G. Kerschensteiner put forward the idea to use integrated complex learning rather than subject learning as it combines a number of school subjects having the same theme. Kerschensteiner suggests to organize children learning activity around the specific

socially important task within which school subjects are taught. Dewey substantiates integrated approach to learning basing on children's impulses. K. Venttsel thought that the main aim of educational establishments was the creation of the conditions for each student to be able independently choose from the sciences what they needed at that very moment. P. Blonsky considered the Humanities (phenomena of people's life) to be the most important subject at school. The rejection of subject learning was among the basic requirements for new schools in the west. After WWI innovator-educators continued experimenting in the field of integrated learning in new schools mostly primary: J. O. Decroly in Belgium (learning by interest centres), H. Scharrelmann and R. Steiner in Germany and R. Cousinet in France (method of free group work), C. Freinet in France ('Freinet technique') and others. In Ukraine issues of integrated learning began to be actively discussed and implemented in 1920s. the outcome of the integrated approach implementation was the working out of integrated programs which based on the study of people labour activity. It has been found out that the complex and integrated learning issues were mostly worked on by such Ukrainian educators as I. Ivanytsya, O. Muzychenko, I. Sokolyans'kiy. I. Ivanytsya viewed complex as the combination of different life phenomena to understand which it is necessary to unite the selected for this objects around the basic idea. O. Muzychenko regarded integrated learning as children active experiencing of occasions – various episodic phenomena of the surrounding world. I. Sokolyans'kiy thought that children emotional experience of the present time was to be the ground for the integration of subjects. Ya. Chepiha suggested his own variant of the complex programme for primary school, which was based on the idea of the integration of study and instructional material in the form of central ideas.

Key words: integrated learning, complex learning, history of homeland and foreign pedagogy, pedagogy of reforms, child centrism, teaching programme, pedagogical personalia.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Одним із видів сучасних навчальних програм є інтегровані. Вони присутні в різних країнах світу в усіх програмах початкових та середніх шкіл. Їх виникнення пов'язано із розвитком наукових галузей. Оскільки одним із дидактичних принципів є принцип науковості навчання, то навчальні програми повинні відповідати рівню розвитку науки. Охопити всі наукові галузі в окремих шкільних курсах неможливо. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є інтегроване навчання, метою якого є, насамперед, ознайомити учнів з основними явищами природи, науковими фактами, явищами культури тощо.

Оскільки проблема інтегрованого навчання у закладах освіти виникла не сьогодні, у статті звернемося до її історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині до проблеми інтегрованого навчання звертається багато дослідників. Однак, їхні публікації стосуються сучасного викладання. В історичному вимірі проблему вивчали не так багато вітчизняних вчених та дослідників. Поодинокі публікації належать О. Коханко, А. Бабенко. Водночас проблема інтегрованого навчання у 20-і роки ХХ століття у вітчизняній педагогіці відображена у працях О. Сухомлинської, М. Антоненя, Л. Березівської, Н. Гупана, Н. Дічек, О. Радул та ін.

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів історії інтегрованого навчання у зарубіжній і вітчизняній педагогіці ХІХ–ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання стає масовим у розвинених країнах світу у ХІХ столітті. Насамперед масовою стає початкова школа, яка у той час у багатьох країнах називається народною. Потреба у її створенні виникає внаслідок промислової революції, коли ручна праця була замінена машинною, замість ремесла виникає велике фабричне виробництво. До 50 % дітей молодшого шкільного віку почали відвідувати державну народну початкову школу. Це був перший досвід масового навчання. Вперше масово замість індивідуально-групового запроваджується фронтальний метод навчання, вводяться єдині державні плани і програми. Зрозуміло, що перший досвід такого масового навчання мав свої позитиви і негативи.

Масову школу почали критикувати за невідповідність змісту навчання рівню розвитку суспільства, розвитку особистості. Незважаючи на те, що навчання стає більш упорядкованим, зменшувалося значення самостійної роботи учня, знижувалася його активність. Якщо раніше, за індивідуального методу навчання, учень був більш активним, то за нових умов організації навчання учні часто ставали пасивними споживачами інформації. Також швидкий розвиток наук у середині – другій половині ХІХ століття позначається на пошуках нового змісту та методів навчання у школі.

У таких умовах у багатьох країнах світу розвивається нова, або реформаторська педагогіка. Видатні представники нової педагогіки американець Джон Дьюї, німець Георг Кершенштейнер у своїх творах та в практичній роботі пропонують застосовувати не предметне навчання, а інтегроване (комплексне), яке поєднує кілька навчальних предметів, об'єднаних однією темою. Навчання, яке було організоване у масових школах вони критикують за відірваність від реального життя, за засилля словесного навчання, за пасивність учнів.

Зокрема Г. Кершенштейнер – представник теорії трудової школи та соціального виховання, обґрунтовуючи ідею інтегрованого навчання, у праці «Школа майбутнього – школа праці» зазначає: «90 % всіх хлопчиків і дівчаток, всупереч нашому книжному навчанню, надають перевагу будь-якому практичному заняттю над роздумами і абстрактним мисленням. ...Тільки там, де чуже знання допомагає у власному досвіді, там нагострюють вони вуха і жадібно слухають; ковтають також і книги і не лише із захоплюючими оповіданнями. У майстерні й у кухні, в саду й у полі, у стайні чи у рибальському човні вони завжди готові до роботи. Тут найширше поле для їх навчання. ...Тут відчують вони стосунки, якими пов'язані окремі особистості в громадському житті, залежність малого від більшого і великого від малого; тут вчаться вони допомагати й попереджувати бажання свої і чужі...» [5, с. 302–303].

Педагог пропонує організувати навчальну діяльність дітей навколо конкретного соціально значущого завдання, ручної праці, у межах яких викладаються освітні предмети.

Пропонуючи в організації навчання ідею дитиноцентризму, засновник прагматичної педагогіки Д. Дьюї також відмовляється від викладання окремих дисциплін. Інтегрований підхід до навчання він обґрунтовує, спираючись на чотири групи дитячих імпульсів – соціальні, будівельні (інстинкт щось робити), допитливості, образотворчі (мистецькі).

Наведемо приклад інтегрованого навчання із твору Д. Дьюї «Школа і суспільство»: «...діти мали деякі уявлення щодо первісної зброї, про кам'яні наконечники стріл і т. ін. Це дало поштовх для дослідження матеріалів щодо їх крихкості, їх форми, побудови і т. ін., що вилилося в урок мінералогії, оскільки вони досліджували різні камені, щоб визначити, які були більш придатними для їх мети. Бесіда про залізний вік викликала прохання з боку дітей побудувати плавильню з глини досить великого розміру. Через те, що діти з першого разу не зуміли правильно встановити тягу – вхідний отвір печі не був у належному співвідношенні до вихідного як за величиною, так і за положенням, то це потребувало пояснення принципів горіння природи тяги й палива. Але пояснення не було дане в готовому вигляді, було вказано лише найнеобхідніше, а до останнього діти дійшли експериментальним шляхом. Після цього дітям дали трохи міді, і вони проробили ряд дослідів, розплавляючи її і виготовляючи з неї різні предмети; подібні експерименти були виконані із свинцем й іншими металами. Ця робота супроводжувалася постійними екскурсіями в галузь географії, бо діти повинні були уявляти собі й виводити різні фізичні умови, необхідні для тієї чи іншої форми соціального життя» [4, с. 316]. З цього уривку ми бачимо, як у процесі вивчення життя первісних людей, відбулося поєднання різних навчальних предметів – історії, природознавства, фізики, географії, трудового навчання.

По всій Америці створювалися школи за методами роботи Д. Дьюї. Мав він чимало учнів та послідовників своєї справи, які розвивали його ідеї та пропонували нові форми організації навчання, які будувалися на інтеграції навчальних предметів. Так, О. Паркхерст стала засновницею «далтонського лабораторного плану», В. Кілпатрік – методу проєктів, які набули поширення по всьому світу.

У вітчизняній педагогіці у другій половині XIX ст. М. Корф, В. Вахтеров розробляли предметні уроки, реалізуючи поступово ідею інтеграції шкільних дисциплін.

Прибічники ідеї вільного виховання у своїй практичній діяльності також реалізували інтегроване навчання. Зокрема, вітчизняний педагог К. Вентцель, засновник експериментального закладу «Будинок вільної дитини», заперечуючи предметну побудову організації навчання, зазначав, що метою навчальних закладів є створення таких умов, щоб кожний учень міг абсолютно самостійно обирати з наук кожного разу те, що йому потрібно в даний момент. Так, у праці «Етика і педагогіка творчої особистості» він пише, що не потрібно вибирати для дітей те, що їм, на нашу думку, потрібно, а дати можливість їм самим, свідомо і з

розумінням обирати в галузі наукового знання те, що потрібно кожній дитині окремо, як своєрідній і самобутній індивідуальності [3].

Видатний вітчизняний педагог, педолог, випускник Київського університету П. Блонський також виступав проти предметної побудови загальноосвітніх знань. На його думку, основним предметом загальноосвітніх знань у школі повинні стати явища людського життя. Навколишня дійсність повинна вивчатися дитиною передусім, як оточуюче її життя людей, а природа повинна пізнаватися, як те, де живе людина. «...Можна цей предмет називати географією, розуміючи під цим вивчення того, як у різних місцях на землі живуть люди; можна його також називати батьківщинознавством, оскільки у початковій школі це буде вивчення батьківщини, однак найправильніша назва – людинознавство» [2, с. 119].

Представники реформаторської течії вільного виховання наприкінці XIX – першій третині XX століття засновували нові, експериментальні навчально-виховні заклади, в яких також запроваджувався інтегрований підхід до навчання. «Інтернаціональне бюро нових шкіл», створене за ініціативи швейцарського педагога А. Фер'єра (1899 р.) сформуло загальні вимоги до діяльності цих закладів, з-поміж яких і відмова від предметного навчання. Організувати навчання рекомендувалося на підставі фактів, дослідів, екскурсій, поєднанні розумових знань з малюванням і найрізноманітнішими видами ручної праці.

Після Першої світової війни у різних країнах світу продовжуються експерименти в галузі інтегрованого навчання у нових школах. У цей час у зарубіжжі дослідна робота проводилася переважно у галузі початкового навчання. Зокрема, це відомі дослідні заклади, організовані О. Декролі у Бельгії, Г. Шарельманом та Р. Штайнером у Німеччині, Р. Кузіне та С. Френе у Франції та багато інших.

Так, О. Декролі, організатор «Школи для життя», виходячи із принципу дитиноцентризму, в організації навчально-виховного процесу наполягав на врахуванні особливостей дитячого мислення. А для цього потрібно використовувати такі види діяльності учня, як спостереження, вимірювання, знаходження асоціативних зв'язків, які поєднуються між собою за «центрами інтересів» – основними темами навчальної роботи.

Німецький педагог Г. Шарельман, засновник «шкільної громади» у Бремені, також виступав проти предметного навчання, проти попереднього планування навчального процесу. Як і інші представники нової педагогіки, він пропонував комплексне та епізодичне викладання. Головним в організації освітнього процесу, на його думку, є вільна творчість та педагогічна інтуїція вчителя.

Р. Кузіне, критикуючи організацію та зміст навчання у школах, запропонував свій підхід, який отримав назву метод вільної роботи групами. Французький педагог замість традиційної лінійної побудови навчального матеріалу пропонував свою послідовність тем, яка, як він уважав, враховувала

нелогічність дитячого мислення. Систематичному опануванню окремими предметами Р. Кузіне протиставляє вивчення об'єктів спостереження, предметів матеріальної культури, письмові роботи творчого характеру, навчальні життєві ситуації, під час яких діти невеликими групами по 5–7 осіб спільно в інтегрованому вигляді здобували знання з природничих, історичних, філологічних, математичних та ін. наук.

Інтегрований підхід до навчання був закладений в освітньому процесі школи С. Френе. Як один із прибічників «нової школи», педагог розумів, що ефективна інтеграція знань можлива тільки за активної самостійної діяльності дітей, підкріпленої пізнавальним і громадським інтересом. На противагу заучуванню матеріалу С. Френе вводить написання дітьми «вільних текстів – невеликих творів дітей про «їхніх друзів, плани на майбутнє, екскурсії, цікаві події в школі», які були основним матеріалом для шкільної газети, яка видавалась для учнів школи і їхніх батьків та для шкіл-партнерів. «Вільні тексти» розвивали уважність дитини до сприйняття варіативності, мінливості навколишнього світу та допомагали свідоміше ставитись до своїх реакцій на нього [8, с. 110–111].

Теоретичне осмислення ідеї інтегрованого навчання у вітчизняній педагогіці з'явилося на початку 20-х років. Активно обговорювалися такі питання роботи нової школи, як її зближення з життям, знищення багатопредметності, випадковості матеріалу, що вивчається, подолання внутрішнього розриву між різними науковими галузями. Для цього треба було розкрити перед учнем ті зв'язки, які існують між явищами у реальному житті, показати, як вони виникають і розвиваються, застосовуючи активні методи навчання – екскурсії, моделювання, працю в лабораторіях, майстернях, на фабриці, у полі тощо.

Реалізацією інтегрованого підходу у вітчизняній освіті стали комплексні програми 1923–1925 рр. Матеріал різних предметів згрупувався у три колонки:

- 1) природа, її багатства і сили (фізика, хімія, біологія);
- 2) використання цих сил і багатств людиною, або трудова діяльність (відомості з різних галузей виробництва, техніки);
- 3) громадське життя (історія, суспільствознавство, література).

Усі відомості трьох колонок об'єднувалися однією комплексною темою. Її вивчення рекомендувалося пов'язувати із сезонними явищами і краєзнавством. В основу програми було покладено вивчення трудової діяльності людей, оскільки вона зумовлює весь суспільний устрій, створює внутрішній зв'язок між темами окремих бесід, між різними предметами [9, с. 25].

Суспільствознавча тема була визначальною для всіх колонок комплексних програм. Навколо неї формувалася весь інший матеріал різних навчальних предметів. Суспільствознавство було інтегрованим навчальним предметом, воно поєднувало об'єднувало історію, основи політекономії та філософії, частково географію, літературу. Під

суспільствознавством розуміли комплекс теоретичних знань, які сприяли суспільно-політичному вихованню учнів та які організували їх на суспільно корисні дії. Учителю, викладаючи суспільствознавство, координував свій матеріал з роботою по іншим дисциплінам, формулюючи і розміщуючи свої теми так, щоб залишалася можливість сумісної праці по комплексу без шкоди для планованих занять учнів по інших дисциплінам. Інтеграція, комплексність полягала в тому, що на уроках по різних предметам обговорювалося одне і те ж питання з різних позицій.

Центральна частина програми кожного навчального року складалася з трьох основних тем:

- та чи та форма сучасної господарської діяльності людини;
- соціально-політичне і культурне життя сучасного суспільства;
- історичні поглиблення вивчених вище явищ.

Комплексні програми втілювалися передусім у практику роботи початкової школи. Програми враховували особливості міських і сільських шкіл. Наведемо приклад тематики для української чотирирічної початкової школи (1929/30 навчальний рік). Наприклад, для другого класу сільської школи пропонувалися такі основні теми: осінні роботи на селі; труд на селі зимою; весняні роботи на селі. Для другого класу міської школи – життя і праця населення нашого міста восени, як працює і що виробляє ремісник, як працює і що робить робітник заводу й фабрики, весняні роботи в місті й на селі. Для третього класу сільської школи основними були такі теми: наше село; переробка сільськогосподарських продуктів, фабрично-заводська робота у місті, зв'язок міста з селом. Відповідно, для третього класу міської школи пропонувалися такі теми: місто як економічний і культурний центр; наше підприємство; праця на селі; зв'язок міста з селом [6, с. 128].

Наголосимо, що саме на етапі початкової школи комплексні програми впроваджувалися найбільше. Як видно з переліку основних тем, як уже зазначалося, вони пов'язувалися із сезонними явищами та краєзнавством.

З-поміж українських педагогів, які розробляли теоретичні засади комплексного навчання, виокремлюється троє науковців, що представляли різні погляди на зазначену проблему – Григорій Іваниця, Олександр Музиченко та Іван Соколянський. Ми розглянемо їхні погляди стосовно інтегрованого навчання.

Г. Іваниця одним із підходів до організації навчального матеріалу вважав комплексний (поряд із предметним і проєктним). Під ним він розумів кореляцію предметів. Педагог уважав, що учні повинні вивчати не якусь частину (розділ) науки, а певний аспект конкретного життєвого матеріалу. Відповідно, потрібно розглядати комплекс як поєднання різних життєвих явищ. А це вимагає пояснень у зрозумілих дитячому мисленню формах. Для досягнення навчальних цілей потрібно об'єднати відібрані для цього предмети навколо

основної ідеї, теми. Г. Іваниця вважав, що не повинно бути єдиних, однакових для всіх шкіл навчальних програм. Він висловлював думку, що програма повинна давати загальні рекомендації та тенденції, а кожна школа, враховуючи місцеві умови, обирала ті чи ті теми, які б якнайкраще відповідали інтересам і запитам дітей [10, с. 189].

Цю позицію поділяли й С. Ананьїн, В. Головаківський, А. Слуцький – діячі науково-педагогічного комітету Головного управління соціального виховання. На їхню думку, державна навчальна програма повинна визначати орієнтовний освітній мінімум. А на місцях кожен учитель повинен створювати комплекси разом із учнями. Передбачити заздалегідь кількість комплексних тем неможливо, бо вони повинні ґрунтуватися на засадах педології та враховувати стан дитини – емоційний, психічний, фізичний тощо.

З-поміж усіх українських педагогів 20-х років О. Музиченко був найбільших прибічником ідеї комплексного навчання та запропонував власний концепцію комплексності. Педагог розглядав комплекс не як метод навчання, а як засіб, який організовує, об'єднує все шкільне життя. Згідно його позиції, комплексне навчання – це активне переживання дітьми миттєвостей – «життєвих вузлів» – різноманітних епізодичних явищ навколишнього світу (які поєднувалися між собою, наприклад, з результатами людської діяльності, різними механізмами, влаштуванням будинку, обробкою матеріалів, міськими спорудами тощо), тобто захоплення дітьми невеликим відрізком дійсності. Наприклад, «бджола, яка летить, вже є комплексом, тому що дитина, зосередивши свою увагу на цьому єдиному матеріалі, побажає дізнатися: куди вона летить і де вона живе, тобто визначить безліч сторін цього явища, для обґрунтування яких і будуть потрібні знання багатьох навчальних предметів» [7, с. 99].

Виступаючи проти великих комплексів, О. Музиченко вважав, що психіка дітей не здатна його охопити відразу, як єдине ціле. Запроваджуючи комплексне навчання, потрібно відштовхуватися від інтересів і потреб дітей, а тому й потрібні невеликі теми, які дають дітям і вчителю простір для творчості.

Отже, за поглядами О. Музиченка, комплексне навчання – це не поєднання дисциплін, а випадкове єдине явище навколишнього життя, що є сукупністю різноманітних характеристик і для вивчення якого потрібне органічне використання різних навчальних предметів. Завдяки такому комплексному навчанню на основі емоційного пізнання навколишнього відбувається формування в учнів інтегрального, матеріалістичного світогляду, розвиваються пізнавальні інтереси.

І. Соколянський розглядав комплекс як суть процесу навчання. Говорячи про інтеграцію наукових знань, він зазначав: «... в самому педагогічному процесі дитинство, за допомогою набутих знань, вивчає явища життя (комплекси)» [10, с. 193]. Основою інтеграції предметів, на думку вченого, повинні стати дитячі переживання сучасності. Дитяча емоція, заповнена кваліфікованим змістом сучасності, є початком

знань, джерелом інтересу, активності тощо. Від організації дитячих переживань потрібно переходити до розв'язання завдань.

Свій підхід до інтеграції навчального матеріалу мав Яків Чепіга. Не будучи палким прихильником ідеї комплексного навчання, він все ж запропонував власний варіант комплексної програми для початкової школи (1924 р.), яка ґрунтувалася на ідеї об'єднання навчального й виховного матеріалу у вигляді центральних ідей. Він наполягав на тому, щоб ці центральні ідеї тісно пов'язувалися з життям дітей, не були якимись другорядними, враховували вік. Зокрема, Я. Чепіга у праці «Будова комплексу (Методичний лист)» (1925) наголошував, що те, що для восьмирічних дітей є цікавим і важливим, не буде таким для дітей 9-10-річного віку.

Наприклад, однією з центральних ідей його програми була «Родина», перший комплекс якої мав такі структурні елементи (стовпчики): об'єкт вивчення; вправи для збудження інтересу; матеріал для читання; матеріал для лічби. «Мати», «батько», «дід і баба», «брат і сестра», «сім'я» були визначені Я. Чепігою основними об'єктами вивчення ідеї «Родина».

Як поєднується зміст навчання, методи роботи проілюструємо на прикладі об'єкту вивчення «Сім'я». Автор програми для його вивчення запропонував такі вправи для збудження інтересу: а) усна бесіда про сім'ю, сім'я влітку за працею, сім'я в хаті; б) малювання сім'ї за працею в різні пори року; в) оповідання про випадки в сім'ї – родини, смерть, стихійні лиха. Матеріал для читання – з читанки «Веселка» (перший рік) – Обід, В сім'ї, Невеличка сім'я. «Діти читають та описують день праці в сім'ї в різні пори року в хаті, біля хати й поза хатою, в городі, полі, на луках тощо». Як матеріал для лічби Я. Чепіга використовує такі поняття як «Число членів родини. Витрати продуктів на дану родину. Кількість одягу, взуття. Сім'я за обідом: миски, ложки тощо» [11, с. 103–104].

Розвитком інтегрованого навчання стали комплексно-проектні навчальні програми 1929 р. За цими програмами учням давалися завдання-проекти, під час яких набувалися знання з різних навчальних предметів. Однак зміст комплексів ставав все більше політизованим.

На початку 30-х років в Україні всі школи перейшли до предметного викладання. У наступні десятиліття й по сьогодні інтегровані навчальні предмети входять до навчальних програм освітніх закладів різного рівня. Наприклад, в українській школі традиційно інтегровано викладалося природознавство, у 70-80-і роки з'явився інтегрований предмет «Художня праця», який поєднав уроки праці й образотворчого мистецтва, сьогодні – інтегрований курс «Я досліджую світ». У французькій початковій школі з 1985 р. введено інтегративний курс «Природознавство і технологія», який об'єднав предметні знання та знання з курсу «Ручна праця». Японська початкова школа має 100-годинний навчальний предмет «Про життя», який поєднує природознавчі й суспільні

науки та нагадує наш «Ознайомлення з навколишнім»

Є інтегровані курси і в старшій школі. Зокрема, в Англії введено «Інтегративний курс гуманітарних наук», який передбачає засвоєння учнями знань з історії, географії, соціології, релігії, моралі. У коледжах Франції передбачено вивчення курсу «Економіка», який по суті є інтеграцією історії, географії та знань з економіки; у 10 класі є обов'язковий предмет «Економічні і соціальні науки».

Інтегрований підхід до організації навчання в сучасному світі залишається у багатьох альтернативних закладах освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, проблема інтегрованого навчання має свою історію. Його запровадження пов'язано з розвитком наукових галузей та пошуком нового змісту та способів організації навчання. Доцільними дослідженнями історії інтегрованого навчання вважаємо вивчення його теоретичного обґрунтування вченими різних країн, його практичної реалізації у масових та експериментальних освітніх закладах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. Луганськ, 2011.
2. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы. *Избранные педагогические произведения*. Москва: АПН РСФСР, 1961. С. 101–144.
3. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. 2. Москва: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. 277 с.
4. Дьюї Д. Школа і суспільство. Рауль А. Б., Радул О. С., Радул О. А. *Історія зарубіжної педагогіки: навч. посібник*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. С. 309–317.
5. Кершенштейнер Г. Школа майбутнього – школа праці. Рауль А. Б., Радул О. С., Радул О. А. *Історія зарубіжної педагогіки: навч. посібник*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. С. 301–308.
6. Мостовий П. Концепції комплексності на Україні. *Комуністична освіта*. 1931. № 4. С.105–131.
7. Музиченко О. Ф. Проблема комплексності в Німеччині і у нас. *Шлях освіти*. Харків, 1924. № 4–5. С. 68–106.
8. Прибора Т. О. Розвиток ідеї самоврядування учнів у педагогіці кінця XIX – першої третини XX століття: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2009. 265 арк.
9. Радул О. С. Проблема розвитку дитячої активності і творчості у вітчизняних освітніх документах першої третини XX століття. *Нариси з історії педагогічної думки (перша третина XX століття)* / О. С. Радул, Т. О. Кравцова, С. В. Куркіна, Т. О. Прибора, О. В. Філоненко, Н. М. Озерна / За ред. О. С. Радул. Кіровоград, 2015. С. 7–37.
10. Сухомлинська О. В. Комплексне навчання в школах України. *Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін.* Київ: Заповіт, 1996. С. 176–207.
11. Чепіга Я. Практична трудова педагогіка. Харків; Київ: Книгоспілка, 1924. 120 с.

REFERENCES

1. Berezivska, L. D. (2011). Reformy shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti: dokumenty, materialy i komentari: navch. posib. [School education reforms in Ukraine in the 20th century:

documents, materials and commentaries: study guide]. Luhansk. [in Ukrainian]

2. Blonskyi, P. P. (1961). Zadachi i metody novoi narodnoi shkoly. Izbrannye pedahohicheskie proizvedeniia. [Tasks and methods of the new folk school. Selected pedagogical works]. Moskva: APN RSFSR. S. 101–144 [in Russian]

3. Ventsel, K. N. (1912). Etika i pedahohika tvorcheskoi lichnosti. [Ethics and pedagogics of a creative personality]. T. 2. Moskva: Knyhozvd-vo K. Y. Tykhomyrova. 277 s. [in Russian]

4. Diui, D. (2008). Shkola i suspilstvo. [School and society]. Ratsul A. B., Radul O. S., Ratsul O. A. Istoriiia zarubizhnoi pedahohiky: navch. Posibnyk [History of foreign pedagogy: a study guide]. Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka, S. 309–317. [in Ukrainian]

5. Kershenshteiner H. (2008). Shkola maibut'noho – shkola pratsi. [School of the future – labour school]. Ratsul A. B., Radul O. S., Ratsul O. A. Istoriiia zarubizhnoi pedahohiky: navch. posibnyk. [History of foreign pedagogy: a study guide]. Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka. S. 301–308. [in Ukrainian]

6. Mostovyi, P. (1931). Kontseptsii kompleksovosti na Ukraini. [Complexity concepts in Ukraine]. Komunistychna osvita. № 4. S.105–131 [in Ukrainian]

7. Muzychenko, O. F. (1924). Problema kompleksnosti v Nimechchyni i u nas. [The problem of complexity in Germany and our country]. Shliakh osvity. Kharkiv. № 4–5. S. 68–106 [in Ukrainian]

8. Prybora, T. O. (2009). Rozvytok idei samovriaduvannia uchniv u pedahohitsi kintsia XIX – pershoi tretyny XX stolittia: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. [The development of the concept of school student self-government in pedagogy of the end of the 19th – the first third of the 20th centuries: thesis ... candidate of pedagogical sciences]. Kirovohr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kirovohrad, 265 ark. [in Ukrainian]

9. Radul, O. S. (2015). Problema rozvytku dytichoi aktyvnosti i tvorchosti u vitchyznianskykh osvitykh dokumentakh pershoi tretyny XX stolittia. Narysy z istorii pedahohichnoi dumky (persha tretyna XX stolittia) [The issue of the children activity and creativity development in the homeland educational documents of the first third of the 20th century. Sketches of the history of pedagogical thought (first third of the 20th century)] / O. S. Radul, T. O. Kravtsova, S. V. Kurkina, T. O. Prybora, O. V. Filonenko, N. M. Ozerina / Za red. O. S. Radul. Kirovohrad. S. 7–37 [in Ukrainian]

10. Sukhomlynska, O. V. (1996). Kompleksne navchannia v shkolakh Ukrainy. Narysy istorii ukraïnskoho shkilnytstva. 1905–1933: navch. posibnyk [Complex study in Ukraine's schools. Sketches in history of the Ukrainian schoolstudies 1905–1933: a study guide] / O. V. Sukhomlynska ta in. Kyiv: Zapovit, 1996. S.176–207 [in Ukrainian]

11. Chepiha, Ya. (1924). Praktychna trudova pedahohika. [Practical labour pedagogy]. Kharkiv; Kyiv: Knyhospilka. 120 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РАДУЛ Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки, реформаторська педагогіка, історія комплексного навчання, педагогічні персоналії.

ПРИБОРА Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: зарубіжна та вітчизняна історія педагогіки, педагогічна ергономіка, медіа освіта та медіаграмотність, емоційний інтелект, освітнє середовище.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

RADUL Olga Serhiyivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of of the chair of pre-school and primary school education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: history of pedagogy, pedagogy of reforms, history of complex studying, pedagogical personalia.

PRYBORA Tetyana Olexandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of

of the chair of pre-school and primary school education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: history of foreign and national pedagogy, educational ergonomics, media literacy and media education, emotional intelligence, educational environment.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2024 р.

УДК 371.11: 373.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-72-77

САВЧЕНКО Наталія Сергіївна –

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-3289>

e-mail: nataliy040570@gmail.com

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті досліджено питання системної структури управлінської діяльності, розглянуто питання освітнього менеджменту закладів позашкільної освіти. За допомогою методів аналізу, синтезу, індукції та дедукції розкриваються основні тенденції, що притаманні системі позашкільної освіти, звернено увагу на необхідність покращення процесів управління. Управління у позашкільних закладах освіти розглядається із боку підготовки Людини творчості, доводить необхідність змін у теоретичній і практичній складовій менеджменту позашкільної освіти. Доведено, що становлення Людини творчості актуалізує перехід до нових стратегій освітнього менеджменту у позашкільній освіті, де визначальною постає цінність автономії. Така цінність, що розвивається у демократичних суспільствах, змінює ставлення кожної особистості до стандартів життя, адже вимагає його покращення завдяки принципам верховенства права, солідарності, відповідальності. Звернення до теми освітнього менеджменту у позашкільній освіті також зумовлено й модернізацією всієї системи освіти в нашій країні, появою якісно нових систем освітнього менеджменту у різних країнах, що передбачає як методологічну, так і суто практичну переорієнтацію менеджменту.

У статті звернено увагу на запровадження принципу креативності, адже система позашкільної освіти має допомагати самоактуалізації особистості. Також наголошено на питаннях, що пов'язані із стандартизацією, інформатизацією і глобалізацією позашкільної освіти, наголошено на важливості узгодження термінологічного апарату у позашкільній освіті. Акцентується увага на тому, що сфера освітнього менеджменту, особливо, у процесі виховання Людини творчості, є важливою передумовою для управлінської діяльності. Керівники мають розвинути у собі здатності щодо прийняття розумних рішень у ситуаціях спротиву, у ситуаціях, які класифікуються як нестандартні. Особливої уваги потребує розвиток вміння здійснювати вибір стратегії, напрямів, методів управлінської діяльності, досягати поставлених цілей. Зазначений контекст актуалізує значення управлінської діяльності у позашкільній освіті, підвищує вимоги до професіоналізації особистості керівника, посилює відповідальність за його дії у зведенні комунікацій у системі «здобувачі позашкільної освіти та їх батьки – педагоги – адміністрація закладу позашкільної освіти», таким чином актуалізується дослідження освітнього менеджменту як однієї з центральних проблем сучасної педагогіки позашкільля.

Результатами даного дослідження є розширення уявлень щодо теоретичних і практичних питань в управлінській діяльності керівника закладу позашкільної освіти, зокрема тих керівників, які намагаються підтримати талановиту молодь у нашій країні.

Ключові слова: заклади позашкільної освіти, Людина творчості, освітній менеджмент закладів позашкільної освіти, управлінська діяльність, управління якістю позашкільної освіти.

SAVCHENKO Nataliia Serhiyivna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Special Education

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-3289>

e-mail: nataliy040570@gmail.com

MANAGEMENT ACTIVITIES IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article investigates the issues of the system structure of management activities, considers the issues of educational management of out-of-school education institutions. Using the methods of analysis, synthesis, induction and deduction, the main trends inherent in the system of out-of-school education are revealed, attention is drawn to the need to improve management processes. Management in out-of-school educational institutions is considered from the perspective of training a Person of Creativity, proving the need for changes in the theoretical and practical components of out-of-school education management. It is proved that the formation of a Person of Creativity actualizes the transition to new strategies of educational management in out-of-school education, where the value of autonomy becomes decisive. This value, which develops in democratic societies, changes the attitude of each individual to the standards of life, as it requires its improvement through the principles of the rule of law, solidarity, and responsibility. The topic of educational management in extracurricular education is also due to the modernization of the entire education system in our country,