

не можна протягом одного уроку. Для цього потрібна цілісна система по формуванню критичного мислення.

Слід визнати, що саме критичне мислення має бути покладене в основу розвитку в учнів можливостей засвоювати новий досвід; шукати різні способи вирішення проблем, сприймати нові ідеї та аналізувати висновки з них; зіставляти різні точки зору; бачити невизначеність та помилковість суджень, обирати власну позицію, обґрунтовувати її доцільність.

Ми прийшли до висновку, що критичне мислення можна визначити як оцінну розумову діяльність, спрямовану на забезпечення її компетентності, здатності молодшої людини до адекватних конструктивних змін в сферах життєдіяльності, самооцінки, сталої критичної позиції в соціумі.

#### Список використаних джерел:

1. Евдокимов В.И., Олейник Т.А., Горькова С.А., Микитюк М.В. Практикум по развитию практического мышления. – Х.: Торнадо, 2002. – 144 с.

2. Помету О., Пироженко Л. Интерактивные технологии навчання: теория, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.  
3. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х: Основа, 2005. – 96 с.  
4. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології. – Х: Основа, 2005. – 124 с.  
5. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система – розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів. – НМЦ «Інтелект», 1998.  
6. Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник. – Х: Основа, 2008. – 189 с.

In the article attention is spared to the features of the stage-by-stage forming of critical thought of students during the studies of mathematics.

**Key words:** critical thought, actualization, awareness, reflection.

Отримано: 5.05.2008

УДК 378.4

Л. А. Сидорчук

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

## ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНІ ІНТЕГРАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ

Питанням інтеграції у вітчизняній і світовій педагогіці дослідники приділяють немало уваги. Сьогодні ми можемо говорити про інтеграційно-педагогічні концепції як сукупність систематизованих поглядів, положень і ідей, визначальну спрямованість і зміст інтеграційно-педагогічної діяльності у тій або іншій галузі, на тому або іншому рівні реалізації освітньо-виховних цілей і завдань.

**Ключові слова:** освіта, інтеграція, інтеграційно-педагогічні концепції.

Серед зарубіжних інтеграційно-педагогічних концепцій доречно виділити дві групи. У першій з них розташовані концепції, предметом яких є безпосередньо інтеграційні процеси, що знаходять віддзеркалення в їх назвах. До їх числа ми відносимо концепції інтеграції виховних сил суспільства; внутрішньої інтеграції педагогічного знання; інтеграційної картини освіти; синтезу дидактичних систем; інтеграції загальної та професійної освіти; інтеграції змісту початкової професійної освіти; інтеграції та диференціації форм організації навчання; інтеграції вищої освіти і фундаментальної науки; інтегрованих закладів та інш.

До другої групи належать освітньо-виховні концепції, в яких інтеграційний елемент зовні не виявляється, але імпліцитно задається їхніми характеристиками і виступає як результат їх реалізації. До них ми відносимо: концепцію культурно-освітнього центру; концепцію топографічної освіти; концепцію цілісної школи у сучасній німецькій педагогіці; концепцію гуманітарно-педагогічного центру тощо.

Концепція інтеграції виховних сил суспільства ґрунтується на відомих положеннях Дж. Дьюї (школа повинна практично злитися з соціально-економічними потребами) і П. Наторпа (школа повинна приєднатися до господарських співтовариств). У сучасній педагогіці підкреслюється, що соціально-педагогічний комплекс виникає тоді, коли виховні сили мікрорайону інтегруються в єдине ціле, що функціонує як ансамбль, єдиний механізм взаємодіючих елементів; при цьому допускається втрата відомствами автономності заради діалектичного збагачення нової інтегрованої взаємодії.

У роботах В.І. Загвязінського розроблені основні положення концепції внутрішньошкільної інтеграції педагогічного знання: визначені її чинники, принципи побудови інтеграційних педагогічних концепцій, вихідні ідеї, що складають ядро загальної педагогіки і напрямку (механізму) її розвитку. Особливий інтерес викликають сформульовані В.І. Загвязінським напрями становлення загальної педагогіки.

Перший напрям припускає виокремлення тих положень і закономірностей, на які належить спиратися у всіх типах навчальних закладів (школа, ВНЗ, профтехучилище) і навіть у виробничому колективі. Даний напрям має два зрізи: а) горизонтальний – виділення педагогіки: її методологічних і загальнотеоретичних основ; б) вертикальний – навчання про механізми, принципи, методи, форми навчан-

ня (загальна дидактика) та теоретичні основи, закони, інваріантні підходи до виховання. В.І. Загвязінський [3] справедливо вказує, що виділення інваріантного не є проста логічна процедура. Необхідно виділити основні ідеї, поняття, закономірності, що існують у педагогічних теоріях окремих галузей.

Другий напрям потребує синтезу і взаємозбагачення існуючих концепцій у педагогіці. Так, ідеї проблемного навчання збагачуються ідеями нежорсткої алгоритмізації; програвані підходи до навчання поєднуються з елементами евристичного засвоєння знань. При цьому взаємопроникнення категорій, екстраполяція підходів виражаються в узагальненні приватних і конкретизації загальних підходів, проникненні їх з однієї конкретної галузі в іншу.

Третій напрям у перспективі веде до створення інтеграційної системи знань – комплексного сучасного людознавства, в якій системно побудована педагогіка займе одне з центральних місць. Зокрема, Г.Н. Серіков [6, с. 73] розробив концепцію інтеграційної картини освіти, центром якої є цільове замовлення («привласнена освіченість»).

Значну роль тут відіграють освітні процеси, що інтегрують діяльність викладання і навчання, наставництва і засвоєння. У сукупності привласнена освіченість і освітні процеси складають ту частину інтеграційної картини, в якій відображені ті аспекти освіти, що безпосередньо належать учням. Відповідно інтеграція привласненої освіченості з освітніми процесами веде до розвитку самостійності учнів – оволодінню ними соціальним досвідом, який закладений у стандартах освіти [1; 2].

Реалізація освітніх процесів неможлива без цілком визначеного забезпечення, що включає зміст освіти, методи реалізації освітніх процесів, кваліфікацію педагогів, матеріально-технічні та соціальні умови. Таким чином, ми маємо справу з певною формою виразу цілісних уявлень про освіту, що охоплюють усю сукупність її різноманітних складових. Отже, є підстави говорити про спробу вирішення на освітньому рівні проблеми кола герменевтики: щодо розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі частини, але щодня розуміння окремих частин вже необхідно мати уявлення про сенс цілого. «Мова ... йде, – зазначає Г.Н. Серіков – про доцільність розробки наукових уявлень про освіту як єдине ціле, що сполучає (взаємно узгоджені,

з'єднані) знання окремих її аспектів» [6]. Необхідно також зазначити, що у створенні інтеграційної картини освіти використовується системний підхід. Власне, запропонована інтегрована картина є не що інше, як відкрита динамічна система існування, функціонування та розвитку освіти.

З окресленого витікають наступні завдання: а) представити навчання як внутрішньо скоординовану систему взаємозв'язків і встановити, довести адекватність цього представлення зв'язкам і залежностям педагогічної реальності; б) знайти єдину природу всіх педагогічних явищ, а для цього виявити загальне і інваріантне у всіх дидактичних системах; в) визначити зв'язок між різними дидактичними закономірностями; г) обґрунтувати синтетичну цілісну теорію навчання.

Низка положень дидактичного синтезу розкрита М.І. Махмутовим [4, с. 144]. Зокрема, це стосується виділених ними підходів до розробки цілісної теорії: сумарного, «дзеркального» і власне інтегрованого. В основі останнього лежить ідея синтезу провідних психолого-дидактичних концепцій як одного зі способів розв'язання найважливіших протиріч педагогіки, зокрема між необхідністю формування в учнів системи знань і цілісного світогляду, пізнавальної потреби, мотивів навчання і праці та відсутністю системності у самому процесі викладання окремих дисциплін, нестиковкою природничих і технічних знань як між собою, так і з гуманітарними дисциплінами. Вказані автори намагаються також визначити рівень інтеграційного потенціалу дидактичних систем.

Концепція інтеграції загальної та професійної освіти запропонована у роботах М.Н. Берулави. На його думку, інтеграція змісту освіти виражає єдність змістовних і процесуальних сторін і має відношення до всіх рівнів змісту освіти: загальнотеоретичного уявлення, навчального предмету, навчального матеріалу, педагогічної дійсності, особистості учня тощо. Об'єктивною основою інтеграції загальної професійної освіти є інтеграційні процеси, що мають місце у науці, техніці та виробництві. Основні напрями їх інтеграції у дидактично адаптованому вигляді можуть бути використані як для загальної, так і професійної освіти. Їм надаються структурно-топологічні характеристики інтеграції змісту освіти, а також її чинники, функції, принципи.

Інтеграція загальної та професійної освіти виявляється в: 1) системі інтегрованих цілей, що визначають місце політехнічної підготовки професійно-технічної освіти; 2) концентрації та узгодженні видів діяльності, що пов'язані з політехнічною орієнтацією; 3) певному сполученні теоретичних і практично-пізнавальних компонентів орієнтації; 4) організації політехнічної підготовки; 5) програмно-цільовому узгодженні взаємодії основних ланок навчально-виховного процесу. З метою оптимізації організаційної структури політехнічної підготовки автор пропонує забезпечення домінуючого функціонування чотирьох груп інтеграційних процесів.

Могутній інтеграційний потенціал закладений у концепції вітагенного навчання, що обумовлюється двома обставинами. По-перше, вітагенне навчання ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі. При цьому життєвий досвід трактується як вітагенна інформація, думки, відчуття, свідку людини, що представляють для неї самодостатню цінність. Отже, концепція вітагенного навчання, в основу якої покладено в якості вихідного евристичного обґрунтування категорію людського життя, тим самим припускає використання у ході реалізації педагогічних завдань багатий спектр складових життєдіяльності людини.

По-друге, інтеграційна природа концепції вітагенного навчання обумовлюється тією обставиною, що іншою її основоположною категорією є голографія (від гр. *holos* – «цілий, весь»). Інакше кажучи провідною характеристикою голографії виступає багатомірність. Логічно передбачити, що голографічний метод навчання з максимальною адекватністю здатний відобразити багатомірну сутність людини, модульним виразом якої можуть слугувати п'ять інваріантів структури особистості: 1) просторово-часові орієнтації; 2) потребо-вольові естетичні переживання; 3) змісто-

вна спрямованість особистості; 4) рівні опанування особистістю діяльності; 5) форми реалізації діяльності. Окрім цих інваріантів виокремлюють їх складові. Наприклад, просторово-часові орієнтації складаються з минулого, сьогодення, майбутнього; потребо-вольові естетичні переживання у свою чергу поділяються на негативні, амбівалентні, позитивні тощо. Звідси витікає «багатомірне» визначення особистості. Особистість – це людина, що активно освоює і цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і себе саму, володіє унікальним динамічним співвідношенням просторово-часових орієнтації, потребо-вольових переживань, змістовної спрямованості, рівнів освоєння і форм реалізації діяльності, що забезпечують свободу вибору вчинків і міру відповідальності за їх наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю.

Інтегрованість цього методу безпосередньо витікає з цілі з'єднання вітагенних даних з освітніми. При цьому в основу такого з'єднання покладена розбіжність, ступінь якої може бути різною: незбіг, протиріччя, неприйняття, заперечення, взаємовиключення. Викладачу необхідно діагностувати ступінь розбіжності між вітагенними і освітніми знаннями і, спираючись на систему наукових доказів, розкрити освітні цінності життєвого досвіду учнів. У результаті ми маємо справу з вітагенно-освітнім синтезом, кінцевим результатом якого може стати формування інтеграційно-цілісного мислення, що здатне різносторонньо охопити дійсність як «по-горизонталі», так і «по-вертикалі». Отже, у разі вітагенно-освітнього синтезу є сенс говорити про наявність тут факту глибинної інтеграції, що пронизує всі рівні і форми існування людської життєдіяльності.

Безпосередньо інтеграційний сенс має використання голографічного методу у науково-педагогічних дослідженнях, які передбачають розгляд будь-яких об'єктів у фокусі трактувань різних суміжних наук. Зокрема, категорія інтеграції розглядається з позицій філософії, психології, педагогіки. Голографічний метод дозволяє побачити ціле у частині та частину – у цілому, об'єднати в єдиному освітньому просторі суб'єктні та об'єктні складові педагогічного процесу.

В цілому, аналіз інтеграційно-педагогічних концепцій дозволяє зробити наступні висновки:

1. На сьогодні у педагогіці функціонує достатньо велика кількість інтеграційно-педагогічних концепцій і систем, які доповнюють загальну інтеграційну картину. Проте створення дійсно цілісної інтеграційної картини у педагогіці вимагає посилення інтеграційної роботи в області поглиблення синтезу: а) усередині самих концепцій (джерел); б) між концепціями (між джерелами); в) між концепціями та джерелами. При цьому, природно, необхідно враховувати відносний характер поділу інтеграційно-педагогічних робіт на «джерела» і «концепції».

2. Інтеграційно-педагогічні концепції є евристично-методологічним орієнтиром при створенні нових інтеграційно-педагогічних концепцій, зокрема, інтеграційно-цілісного підходу.

3. Інтеграційно-педагогічні концепції, що конденсують у собі багатий набір інтеграційних засобів, можуть бути використані як технологічно-методологічний і власне технологічний інструментарій здійснення інтеграційно-педагогічної діяльності та здатні на своїй основі породжувати інтеграційно-педагогічні технології. Перш за все це відноситься до концепції вітагенного навчання з голографічним методом проєкцій, яка потребує використання найбільш інтеграційно-емних педагогічних технологій та вимагає при своїй реалізації проблемного, контекстного, модульного навчання тощо.

#### Список використаних джерел:

1. Бондарь В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гончаренко С.У., Клит Я. Загальнотеоретичні інтеграції природничо-наукових і методичних знань студентів // Шляхи освіти. – 1997. – № 1. – С.17-19.
3. Загвязинский В.В. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9-14.
4. Махмутов М.И. Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ: Сб. науч. тр. – М., 1983.

5. Перро Э. Размышления о глобализации // Глобализация: контуры XXI века. – М., 2004.
6. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. – М., 2002.

In domestic and world pedagogic researchers spare quite a bit attention the questions of integration. Today we can talk about integration pedagogical conceptions as aggregate of the systematized looks, positions and ideas, determining orienta-

tion and maintenance of integration pedagogical activity, in that or to other industry, on that or other level of realization of educationally educate aims and tasks.

**Key words:** are education, integration, integration pedagogical conceptions.

Отримано: 28.04.2008

УДК 351.745

О. Г. Чорна

Кам'янець-Подільський національний університет

## ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ «БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто проблеми організації викладання «Безпеки життєдіяльності» у вищих закладах освіти.

**Ключові слова:** безпека, життєдіяльність, освіта, знання, проблема.

На сучасному етапі розвитку цивілізації безпека людини та людства в цілому розглядається як основне питання. Концепція сталого розвитку людства ООН стала основою для вирішення низки проблем щодо безпеки людини, зокрема розвитку освіти в даній галузі [1]. Проблеми сталого розвитку особливо актуальні для нашої країни, яка зараз переживає глибоку еколого-економічну кризу. Безперечно, що одним із головних напрямів забезпечення безпеки населення України є належна освіта з проблем безпеки. Це знайшло своє повне відображення у Концепції освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини", яка затверджена Міністерством освіти та науки України 12.03.2001 р. Безпека життєдіяльності входить до блоку дисциплін про безпеку людини, який включає в себе охорону праці, валеологію, основи медичних знань, основи екології та цивільну оборону. Чільне місце відводиться "Безпеці життєдіяльності", оскільки саме ця дисципліна має світоглядно-професійний характер.

Об'єктом вивчення безпеки життєдіяльності є людина у всіх аспектах її діяльності (фізичному, психологічному, духовному, суспільному). Предметом вивчення є вплив на життєдіяльність та здоров'я людини зовнішніх і внутрішніх факторів. Підготовка студентів у рамках навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» містить теоретичні питання, спрямовані передусім на формування світогляду, вироблення ідеології поведінки і формування особистісних якостей студента.

Вітчизняні науковці у своїх роботах, що присвячені питанням удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпеки життєдіяльності» у вищих навчальних закладах, вказують на існування проблем, які виникають в організації викладання дисципліни.

Викладачі безпеки життєдіяльності свою роботу у вищому навчальному закладі організовують на основі таких документів:

- програми нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів освіти, затвердженої першим заступником Міністра освіти України 04.12.98 р.;
- програми нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих закладів освіти, затвердженої першим заступником Міністра освіти України 31.07.97 р., та програми підготовки фахівців і магістрів з дисципліни «Цивільна оборона»;
- науково-методичною Радою Міністерства освіти і науки України 06.06.2002 р. розглянуто і схвалено Типову програму нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» для студентів вищих навчальних закладів всіх спеціальностей», 21.10.2004 р. розглянуто та схвалено блоки змістових модулів з питань безпеки життєдіяльності, а 19.01.2006 р. – з питань цивільного захисту. У програмі враховано: досвід Європейської системи освіти у сфері ризику, рішення першої науково-методичної конференції "Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика" та наукові дослідження у сфері безпеки людини.

У всіх вищезгаданих документах з дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Цивільна оборона» вони існують як окремі незалежні дисципліни. Послідовність викладання цих дисциплін повинна бути саме така і викладати їх у іншій послідовності недоцільно [4].

У 2005 році науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України рекомендовано інтегровану навчальну програму для студентів педагогічних вищих навчальних закладів (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності, цивільна оборона та охорона праці», яка побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напрямку 0501 «Економіка і підприємництво» було об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД.

Поєднання цих нормативних дисциплін має як і своїх прихильників так і опонентів. Оскільки, великий сумнів викликає така послідовність вивчення модулів, за умови, що безпека життєдіяльності є базовою дисципліною при вивченні охорони праці, захисту навколишнього середовища, цивільної оборони та інших дисциплін. До позитивних плюсів відносять, і з цим можна погодитися, те, що при такій організації викладання виключається можливість дублювання одного і того ж матеріалу. Виклад інформації розподіляється за трьома змістовними модулями і подається протягом одного семестру. Хоча вивчення інтегративної дисципліни у першому семестрі можливо є менш ефективним, ніж коли б це відбувалося на старших курсах. Викладання безпеки життєдіяльності доцільно викладати на 1-2 курсі. Але викладання на 1-2 курсі питань цивільного захисту та охорони праці не є своєчасним, оскільки цей матеріал важко засвоюється студентами, котрі ще не в повному обсязі засвоїли основні дисципліни своєї майбутньої професії. Тому викладання безпеки життєдіяльності, основ охорони праці та цивільної оборони повинно бути розташовано за семестрами [4, 5]. Існує, також думка, що «применшення» ролі «Цивільної оборони» призводить до того, що випускники вищих навчальних закладів будуть не підготовлені в повній мірі до участі в заходах цивільного захисту населення і території у процесі виконання своїх майбутніх обов'язків.

Корегування змісту навчальних програм планів звичайно необхідні, оскільки відбувається постійний розвиток суспільних відносин, змінюються природні умови, розвиваються міждержавні стосунки. Становлення нової культури безпеки, що ґрунтується на підвищенні ступеня розвитку особистості і суспільства, можливе лише в результаті перетворення свідомості всіх прошарків суспільства. Освіта при цьому повинна носити випереджувальний характер, що дозволяє суспільству перейти від пріоритету захисту в складних ситуаціях до пріоритету попередження цих ситуацій, до знищення причин загроз, до забезпечення безпеки всієї життєдіяльності. Тому, структура програми дисципліни повинна бути гармонійним поєднанням головних тем і