

- організаційно-методичний – відвідування вчителями занять з художньо-естетичної діяльності, творчих виставок робіт вихованців ДНЗ, а вихователями – уроків «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво» та гуртків художнього спрямування в школі;

- практичний – проведення спільних мистецьких конкурсів дошкільнят і першокласників («Умілі рученята», «Я мрію свою малюю», «Кращий аранжувальник» тощо), проведення КВК художньо-естетичного змісту, організація спільних виставок дитячих творчих робіт.

Отже, винайдення і застосування вихователями ДНЗ і вчителями початкових класів нетрадиційних спільних форм і методів організації художньо-естетичної діяльності дітей дає можливість їм забезпечити реалізацію принципу наступності художньо-естетичного розвитку особистості дитини у просторі дошкільної та початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.; наук. кер. А. М. Богуш. – К., 2012. – 26 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594). – С. 5–39.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.
5. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
6. Савченко О. Я. Покликання початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 1–3.
7. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур – К.: Вид. дім «Слово», 2010. – 376 с.
8. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 620 с.

УДК : 378+378.147+81'243

І. А. МІРКОВИЧ

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано сутність інтегрованого навчання іноземним мовам. Вказано основні ознаки інтегрованого процесу навчання. Розглянута різниця між інтегрованим навчанням іноземної мови та навчанням на основі міжпредметних зв'язків, розмежовані цілі цих двох видів навчання. Досліджено сутність педагогічної інтеграції, що дозволило встановити два види цілісності: предметну та процесуальну, опис яких представлено в роботі. Встановлено, що в процесі інтеграції використовуються методи навчання предметного змісту, адекватні методам навчання іноземної мови, отже, в інтегрованому навчанні одночасно набуваються предметні і іномовні знання.

Ключові слова: інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, педагогічна інтеграція, інтегроване навчання іноземних мов.

И. А. МИРКОВИЧ

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проанализирована сущность интегрированного обучения иностранным языкам. Указаны основные признаки интегрированного процесса обучения. Рассмотрена разница между интегрированным обучением иностранным языкам и обучением на основе межпредметных связей, разграничены цели этих двух видов обучения. Исследована сущность педагогической интеграции, что позволило установить два

вида целостности: предметную и процессуальную, описание которых представлено в работе. Установлено, что в интеграции используются методы обучения предметному содержанию, адекватные методам обучения иностранному языку, следовательно, в интегрированном обучении одновременно приобретаются предметные и иноязычные знания.

Ключевые слова: интегрированное обучение, межпредметные связи, педагогическая интеграция, интегрированное обучение иностранным языкам.

I. L. MIRKOVICH

INTEGRATED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article deals with the problem of integrated teaching of foreign languages. The main features of integrated teaching process are highlighted in this research. The difference between integrated teaching foreign languages and teaching on the basis of inter-subject connections has been revealed. The aims of these two kinds of teaching have been outlined. The essence of pedagogical integration has been disclosed. It has given a way to determine two kinds of integrity (subject and procedural one), and present their description in the article. It has been determined, that in the process of integration teaching methods of subject content, adequate to the methods of teaching foreign languages are used. As a result the subject knowledge and the foreign language knowledge are acquired in the integrated process of teaching.

Keywords: integrated teaching, intersubject connections, pedagogical integration, integrated teaching of foreign languages.

В последнее время все больше внимания стало уделяться обучению иностранному языку в ракурсе решения не только учебных, но и жизненно обусловленных задач, что свойственно интегрированным методам обучения. При этом «в результате синтеза нескольких процессов обучения в один у учащихся одновременно развиваются умения в различных видах деятельности – одна из которых иноязычная» [6, с. 81]. Сейчас иностранный язык еще не до конца выполняет свою основную функцию – обслуживания потребности коммуникативной жизнедеятельности человека, что возможно лишь в процессе его интегрированного изучения.

Иностранный язык, не имея собственного смыслового содержания, легко интегрируется с любой учебной дисциплиной – и в таком случае он является средством ее изучения. Иностранный язык также легко интегрируется и с любой внеклассной, познавательной, воспитательной или художественно-театрализованной деятельностью; и в таком случае он является средством их организации и проведения. У учащихся появляется возможность говорить на иностранном языке не только на уроках и для получения отметки, а для проявления себя как лингвистически развитой личности, для общения со своими друзьями в неформальной обстановке, для иноязычных речевых контактов с теми, кто участвует в подобных мероприятиях.

К сожалению, пока методисты редко разделяют идеи интегрированного обучения иностранному языку, в основном рассматривая иностранный язык только как учебную дисциплину. Поэтому целью нашей работы стало изучение сути интегрированного обучения иностранному языку как педагогической проблемы.

Цель статьи – раскрыть особенности интегрированного обучения иностранному языку на основе интегрированного обучения в современном вузе.

Рассмотрим суть интегрированного обучения иностранному языку (Integrated Teaching Approach) более детально. Н. Сердюкова определяет интеграцию как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации и представляющий высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения [8, с. 105]. Той же точки зрения придерживается С. Смирнова. Она указывает на то, что «дифференциация науки не превращает ее отрасли в замкнутые изолированные дисциплины. Одновременно со специализацией происходит процесс взаимопроникновения частных наук, усиление их контактов и взаимосвязей, которые становятся более глубокими и многогранными. На современном этапе развития научного знания особую актуальность приобрел вопрос о взаимодействии наук, который ставится как коренное, качественное изменение в самой структуре современного теоретического знания зарождения интегративного подхода в целом» [9, с. 14].

Некоторые исследователи отождествляют интегрированное обучение иностранному языку с обучением на основе межпредметных связей. И хотя между этими двумя видами обучения есть определённая связь, они далеко не адекватны друг другу. Это положение чётко определяется из следующих объективных научно-педагогических данных, изложенных в исследованиях известных учёных.

В классической педагогике идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи, считал Я. Коменский. Он понимал, насколько важно устанавливать связи между предметами для формирования системы знаний у учащихся и обеспечения целостности процесса обучения [5, с. 232].

И. Песталоцци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: «приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» [7, с. 8].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал К. Ушинский, который выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. В его теории идея межпредметных связей выступает как часть более общей проблемы системности обучения [11, с. 456].

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

С позиций философского анализа межпредметные связи являются дидактической формой всеобщего принципа системности. В дидактической теории межпредметных связей педагогами выделены три основные их группы:

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

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

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

Практически все приведенные выше определения понятия «межпредметные связи» показывают их основу для развития интегрированных предметов, а отсюда и интегрированных процессов обучения.

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

На существенную разницу между интеграцией и межпредметными связями указывал И. Зверев. Он разводит понятия «интеграция» и «координация». «Собственно интеграция» означает

объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания», а «координация – это тщательно разработанная взаимосвязь учебных предметов, что и есть межпредметными связями» [4, с. 10].

Признавая существенную разницу между обучением различным предметам на основе межпредметных связей, то есть использования содержания одних дисциплин для углубленного трактования других, и интегрированным обучением, то есть совокупному содержанию различных предметов как единой предметной целостности, ученые называли разные цели таких двух видов обучения.

В первом случае межпредметная взаимосвязь в процессе обучения осуществлялась с целью: 1) нивелирования информационной разрозненности при изучении технических и гуманитарных предметов; 2) формирования у учащихся мотивации в изучении разных предметов, содержание которых хотя и не идентично, но достаточно взаимосвязано и поэтому направлено на расширение спектра мыслительной деятельности учащихся. Так, например, если при изучении законов физики, преподаватель объясняет не только их суть, но и вскрывает исторические и экономические предпосылки их возникновения, у студентов появляется шанс их более глубокого осмысления и более продолжительного запоминания.

Во втором случае интеграция предметов в одну предметную целостность осуществлялась с целью: 1) компактного изучения основ наук, которое в настоящее время обуславливается стремительным накоплением новой разноотраслевой информации и невозможностью, а также отсутствием необходимости ее детального изучения всеми учащимися за ограниченное учебное время; 2) формирования у учащихся целостного восприятия событий и явлений окружающей действительности, развития у них творческого мышления и права самостоятельного выбора предметов для углубленного изучения.

Сущностные признаки интегрированного процесса обучения в 80-е годы прошлого века описывает Ю. Тюнников. Он исходит из следующих положений: «во-первых, имеющиеся ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в-третьих, объединяются они не суммативно, а посредством синтеза, в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности». Отсюда выводятся «ключевые моменты» интеграции, которыми являются «какие-либо ранее разносторонние элементы», «объективные предпосылки их объединения», «процесс объединения этих элементов», «целое как результат интеграции» [10, с. 7].

Автор определяет «паспортные характеристики интегрированного процесса в педагогике», в число которых он включает: 1) целевые характеристики; 2) содержательные характеристики; 3) уровни интегративности; 4) масштаб интегративности; 5) формы организации и контроля результатов интегрированного обучения [10, с. 8].

В исследованиях Ю. Тюнникова интегрированный процесс обучения основывается на интеграции различных предметов, образующих единую предметную общность. Поэтому под «целевыми характеристиками» процесса обучения он понимает достижение высокого уровня усвоения информации содержащейся в совокупном учебном предмете и на основании этого разноаспектного осознания изучаемого содержания. Под «содержательными характеристиками» интегрированного процесса обучения автором понималась смысловая взаимосвязь частей предметного содержания, которая позволяла соединить воедино разноаспектную информацию. Под «уровнями интегративности» следовало понимать степень проникновения одной отрасли знаний в другую, то есть зависимость в объеме привлекаемой информации из смежных областей знаний при изложении основной. «Масштаб интегрированности» предполагал полноту и широту изучаемых сведений в рамках каждого блока информации. Чем больше дополнительных, межотраслевых знаний приобретали обучаемые, тем масштаб интегрированности считали большим. Для «контроля результатов интегрированного обучения» привлекались задания, хотя и типичные для разнообразных предметов, но все они должны были соединяться смысловыми нитями с совокупным учебным содержанием, что при их выполнении показывало разносторонность проверяемых знаний, их глубину, полноту и способность целостного восприятия окружающей картины мира [10, с. 10].

Такое взаимодействие компонентов интеграционного процесса обучения В. Безрукова назвала «высшей формой взаимосвязи», которое выражается в единстве целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания; оно приводит к созданию укрупненных

педагогических единиц, состоящих из нескольких целостных содержательных блоков [1, с. 25]. При этом целостность служит для обозначения качеств и свойств, не присущих отдельным частям системы, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей. Целостность – это однородность, единодейственность частей, сторон элементов системы [12, с. 9]. И эту целостность могут создать только те элементы, которые могут взаимодействовать между собой на основе общности их содержания, представляющего собой разные научные знания.

Дальнейшее исследование сущности педагогической интеграции Р. Мартыновой позволило установить два вида целостности: предметную и процессуальную [6, с. 82].

Предметная целостность представляет собой такое слияние смежных дисциплин, которое создаёт обобщённый совокупный предмет, имеющий единые цели, задачи и содержание обучения. Примером такого предмета может быть разработанный А. Востриковым курс интеллектуального и духовного развития для учеников 1 и 2 классов «Человековедение», в котором изучается человек во всех его жизнедеятельных аспектах: анатомия, физиология, психология, этика, эстетика, социализация [2]. Однако все эти аспекты изучаются на родном языке и поэтому перед обучаемыми стоит одна глобальная задача: познать человека.

Что касается предмета «Иностранный язык», то он не может интегрироваться по предметному признаку ни с одной из существующих дисциплин, так как сам иностранный язык не имеет собственного содержания. Именно этот факт позволяет ему интегрироваться с любым предметом, но не по общности содержания, а по общности обучения.

Сказанное позволяет заключить, что процессуальная целостность представляет собой такое слияние процессов обучения в одну учебно-педагогическую деятельность, в которой достигаются цели обучения какому-либо содержанию путём достижения цели иностранному языку.

В процессе интеграции также используются методы обучения предметному содержанию, адекватные методам обучения иностранному языку. Например, если преподаватель представляет новое понятие путём его новой трактовки, то этот же метод введения нового понятия используется для усвоения его значения на иностранном языке. Следовательно, в интегрированном процессе обучения одновременно приобретаются предметные и иноязычные знания – другими словами, предметные знания приобретаются на иностранном языке, а отсюда одновременно развивают соответствующие предметные и иноязычные речевые умения, так как последние служат средством развития умений по изучаемому содержанию [6].

Таким образом, из сказанного вытекает, что интеграция процесса обучения иностранному языку включает два основных элемента, подлежащих процессуальному объединению. Это предметные и иноязычные знания, а значит, предметные и иноязычные речевые умения.

В связи с этим нам представляется, что назрела необходимость расширить сферу применения иноязычных знаний и умений, и рассматривать обучение иностранному языку в ракурсе интегрированного обучения, при котором одновременно развиваются умения в различных видах деятельности – одна из которых иноязычная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Инновационная готовность педагога – качество интегративное / В. С. Безрукова, Г. А. Карпова // Инновационные основы проектирования педагогических технологий. – Екатеринбург: Изд-во Свердлов. инж.-пед. ин-та, 1993. – С. 25–27.
2. Востриков А. А. Человековедение: в 2 ч.: курс интеллектуального и духовного развития для 1 и 2 класса: теория и технология преподавания: книга для учителя / А. А. Востриков. – Одесса: Психопедагогика, 1996. – Ч. 2. – 305 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И. Д. Зверев // Советская педагогика. – 1974. – № 12. – С. 10–16.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р. Ю. Мартынова. // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2010. – № 9–10. – С. 80–88.
7. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.

8. Сердюкова Н. С. О подготовке учителя к инновационной работе в школе / Н. С. Сердюкова // Инновации в образовании: теория и практика. – Белгород, 1998. – С. 105–108.
9. Смирнова С. А. Педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнова. - М.: Изд. дом «Академия», 2003. – 512 с.
10. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 46 с.
11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 8 т. / К. Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во АПН СССР, 1950. – Т. 8. – 769 с.
12. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией: учеб. пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 87 с.