

11. Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М. : Академия, 1995. – 170 с.

12. Тюріна В.О. Система цінностей і правова соціалізація курсантів вищих навчальних закладів МВС України / В.О. Тюріна // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Проблеми оновлення змісту і методів навчання у закладах освіти : зб. наук. праць. – Х. : Стиль-Іздат, 2004. – С. 151–157.

13. Хухлаєва О.В. Тропинка к своему Я / О.В. Хухлаєва. – М. : Генезис, 2002. – 280 с.

ДМИТРЕНКО Т.О., ЯРЕСЬКО К.В.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ БАГАТОВИМІРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Диференціація загальної педагогіки в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. спричинила появу системи педагогічних наук. Основу диференціації становила педагогічна система, яка стала розглядатися як предмет науки (В.П. Беспалько). Почалося інтенсивне вивчення педагогічної системи, яке продовжується й зараз. Застосування методології багатовимірного аналізу й інтервального підходу (Ф.В. Лазарев) дало змогу подати педагогічну систему як багатовимірний об'єкт – систему організації, управління та спілкування між суб'єктами [4].

Процеси диференціації й інтеграції, що наявні в педагогічній системі, теж є багатовимірними. Вихідним онтологічним підґрунтям цих процесів є діяльність суб'єктів. У педагогічній системі відбуваються три види діяльності: орієнтувальна, пізнавально-перетворювальна і контрольно-рефлексивна. Системоутворювальним фактором при здійсненні орієнтувальної діяльності є організація як вплив на особистість учнів, пізнавально-перетворювальної – управління як вплив на діяльність і контрольно-рефлексивної – спілкування між суб'єктами в прямому і зворотному напрямках.

Диференціація діяльності в педагогічній системі на окремі види пояснюється тим, що вони виконують різні функції: орієнтувальна – сформулювати мотиваційну систему учня, пізнавально-перетворювальна – розробити модель об'єкта, що вивчається, і визначити на цьому підґрунті його характеристики, здійснити доцільне їх перетворення відповідно до мети, контрольно-рефлексивна – оцінити результати навчання і, якщо необхідно, уточнити їх у процесі екстеріоризації. Б.С. Гершунський писав: “Власне кажучи, саме перетворювальний блок тріади “знання, пізнання, перетворення” має безпосередній стосунок до ідеї взаємодії та духовної інтеграції соціумів... технологізації цих процесів” [3, с. 135]. Постає питання інтеграції видів діяльності, які являють собою відокремлені компоненти за своїми функціями.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик багатовимірної інтеграції (на матеріалі вищої школи).

Вихідним гносеологічним підґрунтям інтеграції є система знань стосовно діяльності, яка характеризується суб'єктністю, предметністю, активністю, цілеспрямованістю, мотивованістю, усвідомленістю; компоненти психологічного змісту діяльності – це предмет, засоби, способи, продукт, результат, а зовнішньої структури – дії, операції. Об'єднання видів діяльності на основі її характеристик, а також структури та функцій забезпечить пізнання педагогічної системи як цілісного об'єкта, що може бути використаною в процесі розробки технології навчання.

Макроструктура технології навчання включає мету, підготовку до навчання (орієнтувальний етап), процес навчання (пізнання об'єкта та його перетворення), контроль його результатів (розвиток суб'єкта, пізнання об'єкта, перетворення). Підготовка до навчання має забезпечити суб'єктність учня (усвідомлення суб'єктом діяльності), предметність (визначення об'єкта діяльності), активність (зацікавленість проблемами, пов'язаними з об'єктом, бажання вирішити їх), цілеспрямованість (визначення конкретних цілей вивчення дисципліни, теми, питання), мотивованість (потреба, що знайшла себе в предметі), усвідомленість необхідності вивчення матеріалу, можливості, послідовності, рівня (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий), наявності проблеми (через обґрунтування факторів і суперечностей), формулювання завдання. Вважаємо, що інтеграція орієнтувальної діяльності з пізнавально-перетворювальною відбувається за всіма наданими вище характеристиками (умовами).

Зв'язок видів діяльності є інтегративним, тому що:

- інтеграція здійснюється як взаємодія різнорідних, раніше розділених елементів; такими елементами є види діяльності суб'єктів педагогічної системи;

- інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями елементів, що взаємодіють; у процесі інтеграції накопичуються зв'язки між видами діяльності, виникають нові функції; наприклад, інтеграція орієнтувальної і пізнавально-перетворювальної діяльності викликала необхідність виконання функцій (підготовка до пізнання об'єкта, усвідомлення послідовності питань, необхідної літератури, рівня засвоєння (вибір схеми ООД), формулювання проблеми тощо);

- визначається основа інтеграції, якою є структура та характеристики діяльності як інваріанти; саме основа забезпечує логіку, зміст і розгортання інтегративної діяльності;

- визначається структура інтеграційного процесу у вигляді орієнтованого графа, вершинами якого є забезпечення необхідних функцій діяльності, наприклад, активності суб'єкта, його усвідомленості тощо;

- результат інтеграційного процесу являє собою інваріант – цілісність, яка може бути використаною для отримання нової цілісності.

Отже, інтеграція є засобом розвитку педагогічної науки і практики. Через інтеграцію з'являються нові об'єкти, яким притаманні емерджентні якості. Дослідник інтеграції М.К. Чапаєв вважає, що вихідним і кінцевим результатом інтеграції є людина: “Будь-яка інтеграція в педагогіці безпо-

середньо або опосередковано має своєю метою якісну трансформацію всіх сфер особистості – когнітивно-пізнавальної, емоційно-оцінної та духовно-моральної. Можна навіть сказати, що найвищою метою педагогічної інтеграції є особистість, відбудова її цілісної сутності” [6, с.63]. Аналіз точки зору М.К. Чапаєва стосовно інтеграції показує, що цей процес спрямований на формування людини як цілісності в когнітивно-пізнавальному, емоційно-оцінному та духовно-моральному аспектах. На жаль, дослідником не було розглянуто орієнтувального аспекту діяльності людини.

Інтеграція наявна на всіх рівнях педагогічної науки. На теоретичному рівні вивчається інтеграція педагогічних систем (горизонтальна: навчальних закладів різних типів; вертикальна: індивідуальна педагогічна система учня, групи, колективу тощо; сутнісна) через інтеграцію їх компонентів (цілей, принципів, змісту, методів, організаційних форм спільної діяльності суб’єктів), а також відповідних концепцій. На методологічному рівні розглядаються способи внутрішньої й зовнішньої інтеграції. Внутрішня інтеграція полягає в об’єднанні компонентів педагогічних систем на єдиній основі. Зовнішня інтеграція полягає в об’єднанні компонентів інтегрованих педагогічних систем, які відносяться до різних дисциплін. Розглянемо на прикладі способи об’єднання цілей горизонтальної, вертикальної та сутнісної педагогічних систем. Підгрунття майбутніх інтегрованих цілей становлять цілі горизонтальної педагогічної системи, які описують результати навчання; цілі вертикальної педагогічної системи відображають особливості самостійного вивчення матеріалу, навчання в групі, колективі тощо. Це стосується технології навчання, зокрема мети, етапів і відповідних способів і засобів.

Цілі сутнісної педагогічної системи являють собою результат їх інтеграції на етапах технології навчання: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному та контрольно-рефлексивному. Орієнтувальний етап технології має на меті усвідомлення студентами необхідності, можливості, послідовності вивчення матеріалу дисципліни (теми). Щоб довести необхідність вивчення, слід ознайомитися з тим, до якої сукупності відноситься дисципліна. Якщо це спеціальна дисципліна, то вона може ґрунтуватися на широкому колі дисциплін, які її забезпечують, і одночасно сама вона забезпечує інші спеціальні (профільні) дисципліни, а також виконання курсових і дипломних робіт (проектів). Студент має підготуватися до вивчення дисципліни; йому в цьому стане в нагоді структурна схема міжпредметних зв’язків, яка не тільки вказує, які дисципліни її забезпечують, але й який конкретний матеріал необхідно знати, якими вміннями слід володіти для досягнення цілей навчання.

Підетап орієнтувального етапу має на меті усвідомлення послідовності тем (питань), списку літератури (наукової, навчальної, методичної тощо), рівня засвоєння (репродуктивного, частково-пошукового, творчого), результатів, які полягають у розвитку суб’єкта діяльності (мовлення, мислення, уяви, пам’яті), а також у пізнанні й перетворенні об’єкта. До орієнтувального етапу входить також формулювання проблеми. Методологіч-

ною основою є факторний аналіз, який полягає в обґрунтуванні факторів, виявленні суперечностей і, нарешті, усвідомленні проблеми, яку необхідно вирішити в процесі пізнання об'єкта.

Підетап вибору схеми орієнтувальної основи дій (далі – ООД) ґрунтується на концепції П.Я. Гальперіна, розвинутій Н.Ф. Тализіною, згідно з якою учень може вибрати для себе один з декількох варіантів схем. Ученими встановлено, що можливості цілеспрямованого управління навчанням суттєво збільшуються, якщо весь процес поділено на етапи: мотиваційний, складання схеми ООД, виконання дії в матеріальній або матеріалізованій формах, етап зовнішньомовних дій, виконання дії у зовнішній мові в думці, етап розумових дій [2]. Орієнтувальна основа дії може бути повною, неповною, надлишковою. Типи ООД виділено відповідно до відмінностей у спільності, повноті та способі її отримання [7, табл. 7.1, с. 150]. Аналіз табл. 7.1 показує: якщо маємо повний склад умов, вони отримані самостійно на основі відомого способу, спільність – загальна, то характеристиками процесу є швидкість, безпомилковість, сформована дія – більш стала, наявна широта перенесення сфери дії. Н.Ф. Тализіною експериментально було доведено, що в учня формується теоретичне мислення на рівні сутності, якщо він використовує третій тип ООД (відповідна діяльність відноситься до навчально-творчої) [5].

На практичному рівні інтеграція компонентів кожної з педагогічних систем ґрунтується на результатах, отриманих на попередніх рівнях (теоретичному, методологічному). Учені-дослідники М.А. Галагузова, Ю.М. Галагузова, які розглядали проблему інтегративно-диференційованої професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери, вважають, що “на практичному рівні, головним чином, спостерігається інтеграція компонентів змісту освіти, що супроводжується зростанням системності й ущільненості знань учнів. Своє реальне втілення воно знаходить у створенні, наприклад, інтегрованих курсів” [1, с. 57]. Аналіз показує, що автори праві стосовно інтеграції змісту освіти, результатом якої є інтегровані курси. Але інтеграції лише одного компонента педагогічної системи – змісту освіти – недостатньо. Подібна операція, на нашу думку, не може бути названа інтеграцією. Необхідно отримати інтегровані цілі, педагогічні принципи, зміст, методи і форми діяльності. У такому разі результатом інтеграції буде цілісність, яку можна розглядати як підґрунтя розробки технології навчання певної інтегрованої дисципліни.

Таким чином, розглянувши сутнісні характеристики багатовимірної інтеграції, робимо висновок, що вона є засобом розвитку теорії, методології та практики сучасної педагогіки. Інтеграція педагогічних систем, диференційованих на горизонтальну, вертикальну та сутнісну, приводить до появи нової, інтегрованої педагогічної системи з інтегрованими цілями, принципами, змістом тощо. Слід розробити концепції інтеграції кожного компонента педагогічної системи, обґрунтувавши загальну основу інтеграції.

Методологічний рівень забезпечує застосування способів інтеграції компонентів багатовимірної педагогічної системи. Як показало дослідження, результати якого подано вище, компоненти багатовимірної педагогічної системи є засобами організації, управління, спілкування. Наприклад, інтегровані цілі забезпечують усвідомлення учнем необхідності, можливості, послідовності навчання дисципліни (теми), а також обґрунтування проблеми і вибір схеми ООД. Для цього системоутворювальним фактором, що впливає на особистість учня, є організація.

Практичний рівень інтеграції педагогічних систем дає змогу використати здобутки попередніх рівнів (теоретичного, методологічного) для розробки технології та методики навчання. Відповідно до концепції поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, управління навчальною діяльністю передбачає розділення всього процесу (від постановки мети до отримання результату) на етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольнорефлексивний. Кожен з етапів, у свою чергу, поділяється на підетапи. Організація як вплив на особистість, управління як вплив на діяльність і спілкування між суб'єктами в прямому й зворотному напрямках здійснюються за допомогою певних засобів. Наприклад, на орієнтувальному етапі застосовується: навчальний план спеціальності, його моделі у вигляді матриці або графа, структурні схеми міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків дисципліни, дерево цілей, структурна схема системи принципів, модель змісту освіти, алгоритм реалізації факторного аналізу, схеми орієнтувальної основи дій, моделі вивчаємих об'єктів: лінгвістична, множинна, графова, матрична, структурно-функціональна тощо.

Розгляд рівнів інтеграції (теоретичного, методологічного, практичного) дає змогу перейти від сутнісних характеристик інтегративного процесу до обґрунтування його змісту. Логічну основу процесу становить програма, яка включає мету, етапи, засоби, дії, процедури і результати. Елементами інтеграції можуть бути компоненти педагогічних систем (горизонтальної, вертикальної, сутнісної) – на рівні навчальної дисципліни; інтегровані педагогічні системи дисциплін, що входять до складу одного циклу; інтегровані педагогічні системи дисциплін, які входять у різні цикли з додатковим залученням позапрограмного матеріалу. Отже, за масштабами інтеграція може бути: внутрішньопредметною, міжпредметною в межах одного циклу, міжпредметною в межах двох або більше циклів.

Форми інтегративного процесу визначаються його підґрунтям і результатом:

- поняттєва має на меті інтеграцію понять і отримання комплексних утворень (соціально-педагогічна система, соціально-педагогічний процес, ситуація спільної продуктивної діяльності тощо);
- діяльнісна (об'єднання різних способів діяльності в процесі здійснення різних її видів);

– світоглядна (об'єднання наукових фактів для здійснення аспектного аналізу об'єкта, а також концепцій, гіпотез, законів, теорій – для розкриття єдиної картини світу, дослідження явищ культури тощо).

До компонентів, які інтегруються, слід віднести такі: поняття, що описують різні боки об'єктів, що вивчаються, види і способи діяльності, наукові факти, концепції, гіпотези, теорії (гносеологія та епістемологія як теорії пізнання, теорія управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів тощо).

Рівні інтегративного процесу відображають ступінь зміни змісту, методів, форм діяльності, цілей, принципів з метою досягнення узгодженості, системності, ущільненості (змісту освіти), організованості (методів і форм спільної діяльності), цілісності (педагогічних систем, технологій навчання тощо). Ряд учених використовує словосполучення – підвищення рівня цілісності (Б.А. Ахлібінський, В.Г. Афанасьєв) як перехід від нижчого рівня до більш високого.

У діалектиці процесів диференціації й інтеграції новим є їх діалектична єдність і взаємопроникнення, тобто диференціація здійснюється через інтеграцію, а інтеграція можлива лише на основі диференціації. Якщо диференціація пов'язана здебільшого з аналітичним боком процесу пізнання, з його рухом від конкретного до абстрактного, з переважанням методу аналізу, зокрема багатовимірного, то інтеграція – із синтетичним боком, зі сходженням пізнання від абстрактного до конкретного. Тут домінують методи синтезу, дедукції, узагальнення тощо. У сучасних умовах, на думку багатьох учених, провідним є інтегративний процес, що пов'язано зі зростанням логіко-методологічної єдності наукового знання. Процес диференціації загальної педагогіки активно відбувався із середини ХХ ст. і привів до виникнення таких наук, як педагогіка вищої школи, соціальна педагогіка тощо. Нові науки є зараз дуже затребуваними, вони швидко розвиваються в напрямі формування теоретико-методологічних засад. Інтеграція педагогічних наук ґрунтується на цих засадах, що виявляються у виникненні інваріантів (педагогічна система, технологія здійснення педагогічного процесу тощо), застосуванні методів формалізації, математизації, що проявляється в широкому використанні методу моделювання. Виникають нові види та рівні інтеграції: субстанціональна, системно-структурна, функціональна, інформаційна тощо.

Висновки. Як показало дослідження, в педагогічній системі вищої школи відбувається процес багатовимірної інтеграції, який є засобом розвитку педагогічної науки та практики. Інтеграція наявна на всіх рівнях: теоретичному, методологічному та практичному. Інтеграція педагогічних систем, диференційованих на горизонтальну, вертикальну і сутнісну, приводить до появи нової, інтегрованої педагогічної системи, що є підґрунтям розробки інваріанту – технології педагогічного процесу.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку концептуальних засад багатовимірної інтеграції педагогічних об'єктів (на матеріалі вищої школи).

Література

1. Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М. : Владос, 2010. – 224 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Своевершенство, 1998. – 608 с.
4. Дмитренко Т.О. Педагогічний процес: багатовимірний аналіз / Т.О. Дмитренко // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. пр. – Х. : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2009. – С. 11–19.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
6. Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект / Н.К. Чапаев // Понятийно-терминологический аспект педагогики и образования / [отв. ред. Е.В. Ткаченко]. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – С. 61–78.
7. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів / К.В. Ярьсько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

ДОБРОДУБ Є.З.

НАВИЧКИ І ЗНАННЯ, НАБУТІ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сьогодні молоді фахівці з фізичного виховання і спорту після закінчення навчання у вищому навчальному закладі, розпочинаючи професійну діяльність, нерідко стикаються з проблемою практичного застосування здобутих знань [2].

Для ознайомлювальної та педагогічної практики важливо виділити ту частину роботи, де практиканти проявляють себе як інструктори з фізичного виховання, водночас приділити увагу комунікативному аспекту, який необхідний у спортивних колективах.

Тому з'явилася необхідність виділити всі складові знань і вмінь студентів-практикантів і використати набуте під час педагогічної практики, а потім зробити основою для професійної діяльності молодих фахівців.

У вищих навчальних закладах України при підготовці фахівців з фізичного виховання і спорту викладаються багатопрофільні дисципліни, що дають змогу здобути базові знання, необхідні майбутнім фахівцям під час проходження педагогічних практик, а також у їх подальшій професійній діяльності. Такими навчальними дисциплінами є “Педагогіка”, “Психологія”, “Теорія і практика викладання гімнастики”, “Теорія і практика викладання спортивних ігор”, “Теорія і практика викладання легкої атлетики”, “Атлетизм”, “Теорія і практика фізичного виховання”.

Практична діяльність спеціаліста з фізичної культури містить у собі не тільки знання та рухові навички, які він опановує під час навчання, а й