



Зоя Возна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка; суспільствознавство; методика викладання суспільствознавчих дисциплін; інноваційні методи навчання.

✉ domar35@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3242-3214>

Тетяна Ремех –

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна..

Коло наукових інтересів: педагогіка; методика навчання правознавства, громадянської освіти, історії; критичне мислення; активні методи навчання.

✉ remehtatjana@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5666-6640>



УДК 37.016:94:37.017.4

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-40-52>

ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ З ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 5 КЛАСУ: ТЕОРЕТИКО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ

У статті розкрито основні принципи та підходи до інтеграції історії і громадянської освіти в курсах громадянської та історичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. Здійснено загальний огляд тенденцій та періодів розвитку шкільної суспільствознавчої освіти в Україні, інтеграції та дезінтеграції. Зіставлено й уточнено поняття, пов'язані з інтегративним підходом в освіті.

Проаналізовано модельні навчальні програми інтегрованих курсів для закладів загальної середньої освіти для адаптаційного циклу («Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс)» та «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»).

Окремі положення статті проілюстровано прикладами.

Ключові слова: інтеграція; громадянська та історична освітня галузь; модельні навчальні програми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Глобальні цивілізаційні процеси сучасності зумовлюють необхідність

переосмислення стратегій загальної середньої освіти. Такою у Новій українській школі виступає інтегративна стратегія побудови змісту предметів на різних рівнях повної середньої освіти, яка покликана вивести освіту за межі вузькодисциплінарних установок окремих предметів, подолати взаємне відчуження між гуманітарним і природничим компонентами знання, що призводить до фрагментарності світогляду; забезпечити розвиток творчого потенціалу особистості, критичного мислення, ціннісних орієнтацій, набуття компетентностей, що відповідають реаліям техногенного суспільства.

На думку Т. Засекіної, «сьогодні педагогічна інтеграція визначається як провідна ідея сучасної реформи загальної середньої освіти, отже інтегративний підхід (сукупність методологічних способів здійснення інтеграції) має бути провідним і взаємопов'язаним із компетентнісним, особистісно орієнтованим, діяльним тощо у теорії та практиці шкільної освіти» (Засекіна, 2020, с. 50).

У Державному стандарті базової середньої освіти (далі – Стандарт) закріплене положення, згідно якого на підставі базового навчального плану розробляють типові навчальні плани (як складові частини типової освітньої програми), що містять орієнтовний перелік навчальних предметів, інтегрованих курсів, зміст яких може формуватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі чи її окремих складників (Державний стандарт, 2004). Відтак поняття «навчальний предмет» та «інтегрований курс» набувають статусу рівнозначних одиниць змісту освіти, що зафіксовано в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України, 16.01.2020).

Практичним втіленням інтегративної стратегії є створення модельних навчальних програм, аналіз змісту яких стає актуальною темою для інтелектуальної та особистої рефлексії науково-педагогічних працівників, педагогів закладів загальної середньої освіти в цілому й учителів історії зокрема.

Модельна навчальна програма є документом, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета/інтегрованого курсу та види навчальної діяльності учнів та рекомендований для використання в освітньому процесі Державний стандарт, 2004). Міністерством освіти і науки України затверджено десять модельних навчальних програм предметів і курсів для закладів загальної середньої освіти громадянської та історичної освітньої галузі для адаптаційного циклу (5–6 класи). П'ять з них – це програми інтегрованих курсів (Модельні навчальні програми, 2021) (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Модельні навчальні програми інтегрованих курсів
для адаптаційного циклу базового рівня середньої освіти**

Назва модельної навчальної програми	Автори
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Васильків І. Д., Димій І. С., Шеремета Р. В.
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Пометун О. І., Ремех Т. О., Малієнко Ю. Б., Мороз П. В.
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Гісем О. В., Мартинюк О. О., Гісем О. О., Охредько О. Е.
«Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»	Власова Н. С., Желіба О. В., Кронгауз В. В., Секиринський Д. О., Щупак І. Я.
«Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»	Кафтан М. В., Козорог О. Г., Костюк І. А., Мудрий М. М., Селіваненко В. В.

Ідея інтегрованого навчання не є новою у педагогічній науці, однак нині вона набуває важливого значення в подоланні самодостатньої функціональної ролі шкільних предметів різних

освітніх галузей. Це посилює актуальність звернення до історичного та теоретичного аспектів інтегрованої моделі навчання.

Перелік модельних програм засвідчує низку тенденцій, які варті окремого аналізу. Першою у цьому ряду є поява у пропедевтиці шкільної історії нового складника – громадянської освіти, що, на нашу думку, є доцільним і сигналізує про можливе створення системи у вивченні предмета «Громадянська освіта», який нині вивчають лише учні 10 класу. З іншого боку, назви пропедевтичних курсів свідчать про об'єднання в одному предметі двох різних компонентів освітньої галузі.

Зміст освіти в цілому можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення, зверненого до школи. Відтак зміна назви освітньої галузі та формування її концептуальних засад можна пояснити, зокрема, новими тенденціями у зовнішньополітичному русі України, передусім її проєвропейським вектором, який закономірно актуалізує проблему громадянської ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті, та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Розпочнемо з короткого аналізу нормативних освітніх документів стосовно шкільної історії, шкільного суспільствознавства та громадянської освіти.

Початком стандартизації історичної та суспільствознавчої освіти вважаємо ухвалення у 2004 р. Державного стандарту базової і повної середньої освіти (Державний стандарт, 2004). Провідними завданнями освітньої галузі «Суспільствознавство» в цьому документі проголошено підготовку учнів до взаємодії із соціальним середовищем, самореалізації як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування в учнів відповідних компетентностей, національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших народів, правової свідомості, економічного мислення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок, почуття власної гідності, відповідальності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини. Історичний, суспільствознавчий, правовий, філософський компоненти зазначеної освітньої галузі об'єднані загальними змістовими наскрізними лініями як-от: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа (Державний стандарт, 2004).

У Державному стандарті базової і повної загальної системи освіти 2011 р. визначено, що освітня галузь «Суспільствознавство» структурно складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, які мають окрему мету та завдання. Так метою навчання історії в загальноосвітній школі за цим стандартом визначається «формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу. Щодо мети навчання суспільствознавства, то це створення умов для розвитку особистості компетентного, активного, відповідального громадянина України, члена європейської і світової спільноти, здатного сприймати й ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози» (Державний стандарт, 2011).

У новому Стандарті (2020 р.) освітня галузь має назву громадянська та історична. На відміну від попереднього документу, мета галузі визначена як єдина для історичного та громадянствознавчого складників у такому трактуванні: «Метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції» (Стандарт, 2020).

Концептуальні завдання наведених до прикладу державних Стандартів засвідчують, з одного боку, педагогічну належність та соціальну сутність змісту шкільної історичної та суспільствознавчої освіти, з іншого – вказують на змінний характер їх змісту, на який впливають обек-

тивні та суб'єктивні фактори та який варіюється разом із змінами мети та завдань навчання і виховання, розвитком суспільства і суспільствознавчих наук. Поєднання в освітній галузі нового Стандарту двох систем (історичної та громадянської освіти) свідчить про поширення в освіті ідеї інтегрованого навчання.

Для контексту нашої наукової розвідки важливим є методологічне обґрунтування інтеграції знань в освітньому процесі в цілому та можливості використання закономірностей інтеграції у вивченні суспільствознавчих предметів, висвітлені у працях таких науковців як М. Арцишевська, Р. Гуревич, О. Заболотна, І. Козловська, Л. Масол та ін.

Процес становлення і розвитку змісту історичної та суспільствознавчої освіти є предметом досліджень В. Арешонкова, М. Арцишевської, Т. Бакки, Н. Гупана, Ю. Малієнко, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагіна та ін. Узагальнений аналіз наукових дискурсів дає нам змогу констатувати таке: починаючи з 20-х років ХХ ст. шкільна суспільствознавча освіта розвивалася разом з історичною освітою; в основі їх періодизації впродовж ХХ-ХХІ ст. лежать основні історичні віхи розвитку суспільства та нові тенденції в освіті. Впродовж цього періоду історична освіта зберігала свою предметну систему, а на зміни у змісті історичної дидактики впливав розвиток історико-методичної теорії та практики викладання історії в Україні. На відміну від історичної освіти, основним системоутворювальним чинником, що характеризував відмінності кожного наступного періоду розвитку суспільствознавства впродовж 1920–1990 рр., був процес предметної інтеграції-дезінтеграції (Смагін, 2011, с. 57). Схожі тенденції прослідковуємо в предметній системі й у ХХІ ст. На думку І. Смагіна, такі властивості, як нелінійність, варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь) свідчать про синергетичний характер системи і створюють підстави для використання синергетичного підходу у її вивченні (Смагін, 2011, с. 52).

Визначені властивості суспільствознавства як предметної системи дали змогу досліднику виокремити та охарактеризувати п'ять основних періодів її розвитку, а саме: у першому періоді (1920 – перша пол. 1930-х рр.) відбулося формування освітньої системи інтегрованого навчального предмета «Суспільствознавство»; в другому (друга половина 30-х – кінець 50-х рр.) та четвертому (1975–1986 рр.) відбулася предметна дезінтеграція та введення у навчання низки курсів у межах галузі шкільного суспільствознавства; для третього (1960–1975 рр.) та п'ятого (1987–1990 рр.) періодів було характерне повернення інтегрованих предметів «Суспільствознавство» та «Людина і світ» (Смагін, 2011, с. 57–59).

Наступним етапом розвитку освітньої галузі «Суспільствознавство» став тривалий період її докорінного реформування впродовж становлення суверенної України. Важливими віхами на цьому шляху вважаємо затвердження Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти 2004 та 2011 років (Державний стандарт, 2004; Державний стандарт, 2011), які стандартизували шкільну історичну та суспільствознавчу освіту.

Наразі спостерігаємо становлення нового етапу – етапу інтеграції предметних галузей. Серед зовнішніх чинників біфуркації визначимо прагнення України до членства у Європейському Союзі, проблему глобалізації світових економічних зв'язків та соціальних відносин. До внутрішніх чинників біфуркації віднесемо звернення до компетентнісної освіти, яку розглядають як траєкторію освітнього процесу, орієнтовану на розвиток особистості.

Модельні навчальні програми, розроблені й затверджені у 2021 р. відповідно до Стандарту і Типової освітньої програми, актуалізують нові тенденції в загальній середній освіті, зокрема, академічну свободу закладу освіти, в тому числі щодо створення на їх основі програм предметів/курсів. Це, своєю чергою, визначає актуальними теоретичний та практичний аспекти інтеграції як наукового та педагогічного феномену.

Цілі статті – охарактеризувати нові тенденції у змісті шкільної історичної освіти на основі теоретичного аналізу проблеми дидактичної інтеграції, виявити важливі константи нових модельних навчальних програм з громадянської та історичної освітньої галузі для реалізації інтегрованого навчання учнів 5 класів.

При проведенні дослідження, висвітленого у статті, використано наукові методи: описовий для опису принципів і підходів; узагальнювальний при формулюванні тенденцій та періодів; компаративний з метою зіставлення та уточнення; аналізу та синтезу при формулюванні висновків щодо чинних модельних програм у контексті інтеграції історії і громадянської освіти в курсах громадянської та історичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні ми послуговуємося поняттям «інтегралогія» як галузі наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції. Зважаючи на педагогічний складник, зазначимо, що дидактична інтегралогія досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти та навчання. Для розуміння змісту та методологічних основ чинних інтегрованих курсів з історії та громадянської освіти для учнів 5-х класів виявимо важливі основи дидактичної інтегралогії через аналіз базових для наукової розвідки понять, а саме: інтеграція, інтегроване навчання, інтегровані курси.

Зупинимось на педагогічному аспекті поняття «інтеграція», яке має множинність визначень, оскільки тлумачиться у мовному, філософському, соціологічному, психологічному та інших аспектах. У загальному розумінні інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану (Масол, 2020, с. 21).

У Короткому термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій «інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – це процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» (Короткий термінологічний словник, 2012).

Короткий термінологічний словник з педагогіки тлумачить інтеграцію навчання «як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували в єдине ціле знань з різних галузей» (Короткий термінологічний словник, 2004, с. 16). Тут поняття «інтеграція» подане у словосполученні «інтеграція навчання» та виділено її види – тематичну і повну як окремі. Важливими константами для формування змісту інтегрованих модельних навчальних програм з історії України та громадянської освіти, на нашу думку, є: встановлення (не відновлення), зміцнення (не ускладнення) зв'язків між предметними системами за умови збереження предметних особливостей у їх функціональному призначенні.

С. Гончаренко та І. Козловська наголошують на тому, що наукові дослідження засвідчують переобтяження ключового поняття різноманітними характеристиками, що ускладнює розуміння змісту та його логіко-методологічне обґрунтування. Визначені в дослідженнях проблеми закономірності та принципи структурування змісту в процесі інтеграції є важливими для аналізу створених модельних навчальних програм та розуміння алгоритму побудови на їх основі навчальних програм з предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі.

Дослідники визначають базові закономірності процесу інтеграції, до яких відносять корелятивність, імперативність, доповнювальність (Козловська, Гаврилюк, 2020, с. 383–384). Відповідно до них модельні навчальні програми з інтегрованих курсів мають відповідати на такі питання: чи мають інтегровані теми (розділи) порогові значення; чи є їх взаємодія ефективною; чи виникає нова якість знань (суперпозиція). Важливими для педагогічної рефлексії є також відповіді й на інші питання: чи зберігають сформульовані в імперативній формі програми індивідуальні властивості та нелінійну залежність між інтегрованими компонентами; який на виході має бути характер знань – предметний чи інтегративний; чи врахована у програмах закономірність доповнювальності, яка виявляється в діалектичному зв'язку інтеграції та диференціації тощо.

Іншою важливою проблемою для аналізу є питання типу цілісності, яка формується на основі інтегруючих чинників. Дослідники дидактичної інтегралогії вбачають суть інтеграції

не в простому об'єднанні систем, а в їх взаємопроникненні, внаслідок якого, як зазначає І. Козловська, «виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями» (Козловська, 2012, с. 52). Водночас Л. Масол хоча й називає серед форм взаємодії взаємопроникнення, проте вважає, що «у результаті новостворений інтегрований курс набуває нових властивостей, зберігаючи у своїй структурі риси вихідних автономних елементів» (Масол, 2020, с. 21). Отже, виявлено два погляди на інтегровані курси: перший – це повністю нові об'єкти, другий – курси з новими властивостями та автономними елементами предметів, що інтегруються.

Перш ніж перейти до узагальненого аналізу модельних навчальних програм зауважимо на принципах конструювання їх змісту. Розробка будь-якого інтегрованого курсу передбачає виявлення певних дидактичних підстав поєднання та перетворення предметно-диференційованого змісту в інтегративний. Важливим тут є знаходження загальної основи і механізмів об'єднання предметних знань. Відповідно до закономірності корелятивності, елементи інтеграції для збереження здатності до взаємодії мають бути достатньо однорідними та водночас достатньо різномірними для запобігання їх синтезу (Козловська, Гаврилук, 2020, с. 383). Дослідники суголосні в тому, що створення нової цілісності не може зводитися до штучного механічного сумування елементів. Процес інтегрування є природним і передбачає пошук об'єктивно існуючих зв'язків між об'єктами, а процедура інтегрування є процесом виділення стрижневих елементів – інтеграторів і упорядкування взаємодії між ними (Масол, 2020, с. 24). Важливим у цьому аспекті є дотримання принципів проблемності, системності, варіативності, наступності та ефективності.

Зазначені аспекти дидактичної інтегративної стосуються проблеми трансформації змісту різних предметних галузей або інтеграції за предметною ознакою, до яких у пошуках шляхів побудови цілісної картини світу здобувачів освіти апелюють запропоновані інтегровані модельні навчальні програми. Натомість предметне роздроблення наукових знань веде не лише до втрати цілісного розуміння світу, а й цілісного уявлення про людину. Тому важливою рисою інтегрованої освіти має бути спрямованість навчання людської особистості у всій її цілісності.

О. Заболотна акцентує увагу на важливості дотриманні принципів холистичної освіти в побудові навчального плану та освітнього процесу, серед яких дослідниця вказує такі, як інтегрованість, міждисциплінарність, інтеракція, діалогічність, партнерство, спільне творення та співпраця. Ми підтримуємо цю думку в тому, що в освітньому процесі слід дотримуватися основних векторів спрямованості інтегрованого навчання як-от: цілісна особистість, цілісна громада, цілісне життя, системне мислення, мета-пізнання (Заболотна, 2013, с. 229).

Важливими для контексту нашої наукової розвідки є напрацювання зарубіжних дослідників холистичного (інтегрованого) навчання Дж. Міллера, Р. Нави, С. Форбса та ін. На їхню думку, таке навчання базується на тому, що кожний індивід прагне самопізнання своєї ролі, свого місця та усвідомлення мети буття через зв'язок із спільнотою, природним середовищем на різних рівнях свідомості. Р. Нава у моделі холистичного навчання виокремлює шість вимірів-сфер мислення і вираження (когнітивний, соціальний, емоційний, фізичний, естетичний та духовний) та п'ять рівнів свідомості (особистісний, рівень громади, соціальний, планетарний та космічний) (Nava).

Прибічник цілісного підходу в навчанні Дж. Міллер до основних принципів інтегрованої освіти відносить: рівновагу як гармонійне поєднання розумового розвитку з емоційним, фізичним, естетичним, творчим (креативним) і духовним; залученість, що означає побудову освітнього процесу на основі діалогічності, партнерства, спільного творення, співпраці та взаємоповаги між його учасниками; зв'язок, який полягає у використанні в освітньому процесі знань, заснованих на досвіді (Miller).

Ю. Малієнко визначає інтеграцію стосовно шкільної історичної та громадянської освіти як «взаємозв'язок змістового, процесуального, ставленевого аспектів громадянської та історичної освіти, інших освітніх галузей, необхідний для формування в дитини цілісної картини світу та різнобічного розвитку особистості» (Малієнко, 2021, с. 126).

Урахування в змісті інтегрованих курсів зазначених вище підходів уможливило подолання протиріччя між раціональними та емоційно-ціннісними процесами, що, своєю чергою, має призвести до цілісного розуміння учнями картини світу та формування гуманістичного ставлення до суспільства.

Відтак ідеї інтегрованої освіти актуалізують не лише змістову, а й процесуальну інтеграцію, що співвідноситься з діями здобувачів освіти із предметною інформацією – дослідженням, навчанням, узагальненням, перетворенням, екстрополяцією тощо. Інтеграція з позицій гносеологічного підходу виступає процесом створення багатовимірної картини світу, заснованої на поєднанні різноманітних форм і способів пізнання дійсності. Тому інтегровані навчальні програми, окрім інтегрованого змісту, мають містити інтегровані види навчальної діяльності здобувачів освіти.

Тепер проаналізуємо запропоновані модельні навчальні програми на предмет дотримання у їх змісті основ дидактичної інтегродології. Візьмемо до прикладу одну із її закономірностей – доповнюваність як зв'язку інтеграції та диференціації. Дидактичним потенціалом знань, який виявляє здатність до їх використання і перетворення, поетапно знаходячись у резерві то інтеграції, то диференціації, є теми, які розкривають взаємовідносини історії та спеціальних історичних дисциплін.

Прикладом застосування внутрішньопредметної інтеграції визначаємо ті теми, де учні опановують основи знань з історичної хронології, історичної географії, історичного джерелознавства та формують початкові уявлення про такі спеціальні історичні дисципліни, як археологія, палеографія, нумізмати́ка, геральдика, мемуаристика тощо. Прикметним у цьому плані є запропоноване у модельних навчальних програмах інтегрованих курсів звернення до усної історії як джерела та методу історичних знань, до основ музеєзнавства, топоніміки, джерел вивчення рідного краю тощо.

Палітра наукових дисциплін має демонструвати учням історичну науку як складну і багатогранну систему знань, яка складається з власне історії та знань про історичну науку. Включення зазначених тем визначає, з одного боку, внутрішньопредметну інтеграцію, оскільки всі дисципліни є історичними, а з іншого – міжпредметну, адже кожна дисципліна має спеціальне призначення. Тісна співпраця з іншими науками визначає її міждисциплінарну ознаку, що реалізує інтегративну функцію, коли дослідження ведуть на порубіжжі з автономними галузями знань, часто базуючись на спільних джерелах. Наприклад, ономастика має справу з лінгвістичними джерелами, картографія та історична географія спирається на географічні джерела, фольклористика базується на етнографічних джерелах (Калакура, 2004, с. 37).

Зауважимо, що зміст інтегрованого курсу для 5 класу в своїй основі вже є інтегрованим на рівні внутрішньої та міжпредметної інтеграції в межах історичної науки як системи, і своїм змістом демонструє цілісну картину історичного пізнання. Здатність виявити цей потенціал залежить не тільки від програмових установок, а й від професіоналізму вчителя. Окремо зазначимо, що у модельних навчальних програмах інтегрованих курсів колективів авторів О. Пометун та ін., М. Кафтан та ін. побудова змісту на основі міжпредметної, внутрішньогалузевої і міжгалузевої інтеграції визначена як пріоритетна психолого-дидактична характеристика.

Практичний характер спеціальних історичних дисциплін уможливило процесуальну інтеграцію, спрямовану на використання та перетворення знань. Покажемо це на прикладі діяльнісного потенціалу, що його демонструє модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти колективу авторів І. Васильків та ін. Інтегрованої взаємодії сприйняття змісту та діяльності учнів сприяють такі види навчальної діяльності як: створення усного «сценарію» відеоролика про Україну; онлайн ігри з картою; створення простих візуальних медіапродуктів (фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж тощо) індивідуально та в групі про територію України; складання готової мапи-пазла адміністративних одиниць України (настільної гри чи онлайн); створення реклами, логотипу рідного краю; укладання плану екскурсії рідною вулицею; моделювання археологічного дослідження; віртуальна/реальна екскурсія музеями-скансенами України та її об-

говорення; виготовлення робочого аркуша/лепбуку «Камяний вік»; учнівські активності «Малюнок на скелі/камені» – створення глиняної таблички із клинописним текстом.

Зазначимо, що діяльнісний вид інтеграції визначає поряд із предметним також модельна навчальна програма колективу авторів О. Пометун та ін., де прямо вказано, що інтеграція є основою досягнення очікуваних результатів і відбувається не лише через зміст, а й види навчальної діяльності учнів.

Названі теми, що спираються на систему та підсистеми (спеціальні історичні дисципліни) історії як науки, були осьовими у пропедевтичному курсі історії впродовж останніх десятиліть, тому перенесення їх у зміст інтегрованих курсів є ознакою імперативності як іншої базової закономірності. Ця закономірність, на думку групи дослідників, має низку наслідків, серед яких: збереження індивідуальних властивостей елементів інтегрованих знань, що дає змогу структурувати знання як за предметним, так і за проблемним принципом; функціональні параметри залежності інтегрованої системи є нелінійними; обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів, що інтегруються (за рахунок якісних перетворень елементів); залежно від умов знання проявляють предметний або інтегративний характер, що зумовлено збереженням індивідуальних ознак елементів (Козловська, 2020, с. 384).

Обсяг статті унеможливорює детальний аналіз усіх зазначених вище ознак, тому зупинимося на проблемі функціональних параметрів залежності змісту та збереженні індивідуальних властивостей інтегрованих курсів.

Нелінійність у загальному значенні тлумачать як властивість систем чи процесів, що полягає у відсутності лінійної залежності одних параметрів від інших (Предборська, 2006, с. 21). Якщо йдеться про історію чи громадянську освіту як предметні галузі, то в лінійному характері розвитку абсолютизується неповторюваність історичних/суспільних явищ та ігнорується повторюваність, схожість окремих проявів суспільного життя, а в теоріях нелінійного розвитку вказується на циклічний характер розвитку суспільства, де має місце повторюваність окремих моментів історії у вигляді циклів.

Узагальнений аналіз модельних навчальних програм з інтегрованих курсів свідчить про врахування нелінійного підходу в побудові їх змісту, що зараз на часі. Так, звернення до проблеми цілісного бачення у навчанні здобувачів освіти є засадничим підходом у контексті нелінійності (Коломієць, 2010). Проте лише в деяких програмах інтегрованих курсів у пояснювальних записках знаходимо вказівку на підхід, за яким сконструйовано програму. Приміром, у програмі колективу авторів Н. Власової та ін. зазначено, що у структурі курсу поєднуються лінійний і концентричний підходи. Тоді як в програмі колективу авторів М. Кафтан та ін. немає акценту на нелінійності змісту, відтак на використання лінійної системи в її побудові вказують принципи послідовності та збалансованості. У цій програмі визначено, що відбір сюжетів, що ілюструють ті чи інші теми, запропоновано на засадах багатоаспектності, щоправда автори програми подають такий підхід лише в розумінні академічної свободи вчителя. Прикладом застосування багатоаспектності є зміст теми «Що таке історія?» у програмі колективу авторів Н. Власова та ін., де історія постає як наука та навчальний предмет, як скарбниця досвіду людства, як історична пам'ять, як історія, що твориться довкола людини, як складова культури тощо. А в програмі колективу авторів О. Гісем та ін. пропонується розглядати, наприклад, таке питання як «Стадії розвитку людського суспільства: різні підходи». Отже, багатоваріантність шляхів еволюції, що їх пропонують модельні навчальні програми з інтегрованих курсів для 5–6 класів, є ознакою нелінійності.

Ще одним прикладом подолання лінійності є звернення до концентрів у змісті інтегрованого курсу колективу авторів І. Васильків та ін. Так, у 6 класі дослідження історії відбувається через три змістові лінії – «Людина, природа і світ матеріальних речей», «Людина, світ її уявлень та ідей», «Людина, суспільство, влада», що за задумом авторів є своєрідними витками спіралей-концентрів, початок яких закладений у зміст ще 5 класу. Розробники вказують, що у їхній програмі поєднано лінійний та концентричний (нелінійний) принципи, коли історія певних терито-

рій, держав, народів вивчається неодноразово, з урахуванням вікових можливостей здобувачів освіти та зростання їхніх досягнень.

Про застосування нелінійного підходу свідчать й інші, застосовані у модельних навчальних програмах характеристики. Це, зокрема, орієнтація на внутрішнє, іманентно притаманне особистості, на пошук свого місця в складному світі, що саморозвивається, відчуття особистісної співпричетності та відповідальності, ймовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання. Так, на діалогічність процесу пізнання спрямований один із компонентів модельної навчальної програми колективу авторів О. Пометун та ін., в якій серед орієнтованих видів навчальної діяльності знаходимо завдання для пошукової, творчої, практичної роботи, запитання для розвитку діалогічного мислення тощо. Зазначимо, що ознакою нелінійного характеру модельних навчальних програм з інтегрованих курсів вважаємо і прагнення авторів сформувати в учнів дослідницькі вміння засобами проєктної діяльності, що присутня у більшості програм.

Іншою ознакою нелінійності є розподіл навчального матеріалу, який відрізняється від фіксованого. Це номадичний розподіл, якому притаманна рухомість і внутрішня здатність до самоорганізації. Такий розподіл створює простір для внутрішньої рухомості знання. Такий підхід означає не відкидання ступінчастості, а розгляд її як своєрідного «виходу за рамки», як можливості трансгресії, при цьому знання подають цілісно й у тій формі, яка відповідає віковим особливостям учнів (Кочубей, 2006, с. 38).

Питання добору змісту тем/проблем, їх структурування авторами різних модельних навчальних програм має бути темою окремого дослідження. У нашій статті ми зупинимося на проблемі тематичного взаємопроникнення та збереження індивідуальних властивостей курсів як ознаці імперативності.

Складно прослідкувати в модельних навчальних програмах баланс між інтегрованими предметами, оскільки теми проявляють то предметний, то інтегративний характер. Що стосується обсягу інтегрованих знань, то він є меншим за обсяг елементів, що інтегруються. Очевидним є невизначеність із базовими принципами конструювання змісту модельних навчальних програм, яке відбувається як за предметно-тематичним, так і проблемно-тематичним принципом, що має своє пояснення. Адже укладачі навчальних програм з історії традиційно використовують хронологічно-тематичний принцип, а в основі побудови програм із громадянської освіти лежать принципи міждисциплінарної інтеграції та проблемності. Тому важливо зберігати баланс, а проблеми громадянської освіти, що опираються на історичні знання, мають враховувати принцип історичної хронології та послідовності.

Певним ризиком для процесу пізнання, на нашу думку, видаються теми, пропоновані, наприклад, у такій послідовності (із програми колективу авторів М. Кафтан та ін.): 1. Якими були перші людські спільноти. Перші об'єднання людей: родова община, територіальна (сусідська) община, племя. 2. Села й міста в минулому і тепер. Чим відрізняються сучасні села й міста від тих, які були в минулому. Які зміни відбулися в житті людей.

Розуміння тяглості історії, відмінностей між сьогоденням і попередніми етапами розвитку різних елементів суспільного життя є важливим умінням учнів, утім, виникає питання – що і за якими критеріями слід порівнювати. Зазначимо, що спільноти – це формальні та неформальні групи людей, яких об'єднують не лише територія, а й цінності та/або ідеї. У минулому люди гуртувалися для протистояння стихії, пошуку їжі, полювання, захисту від ворогів. Нині такі спільноти формуються у фізичному та віртуальному просторах міст і сільських поселень. Цілі змінюються, і спільноти теж. При цьому незмінними залишаються принципи взаємодопомоги та готовності діяти разом заради кращого життя. Нам видається логічним критерієм для порівняння цілі та цінності спільнот, який має бути чітко визначено у тематичній конструкції.

Наведений вище приклад щодо процесу розвитку спільнот виявляє проблему з вибором тем-інтеграторів із громадянської освіти, обумовлену низкою причин. Об'єктивно у навчанні учнів громадянської освіти відсутня чітка система, тому одні автори у доборі тем спиралися на програми початкової школи, дотримуючись принципу спадкоємності, інші – орієнтувалися на чинну

навчальну програму з громадянської освіти для 10 класу, спираючись на принцип наступності, а були й ті, які брали за основу базові компетентності з громадянської освіти.

Ми зголошуємося з думкою більшості дослідників про те, що в побудові інтегрованого мислення учнів доцільним є розгортання погляду дитини від свого «Я» у малих спільнотах, таких як школа, місцева громада тощо, до розуміння особливостей великих спільнот, якими є Україна та світ, з їх особливостями у часі та просторі. Тому науково обґрунтованими темами-інтеграторами пропедевтики громадянської освіти як складника інтегрованого курсу для учнів 5 класів є такі теми, як: «Я в родині», «Я в школі», «Я в громаді», «Я – громадянин» тощо. Зазначимо, що такі інтегратори не виключають випадкових відхилень і можуть доповнюватися іншими темами, які виходять за межі предметного простору.

Узагальнений аналіз модельних навчальних програм показує, що крім тем, спрямованих на об'єднання особистісного рівня свідомості з оточенням на рівні сім'ї, громади, суспільства, у пропонованому переліку тем є проблеми, які не відповідають віку й пізнавальним можливостям учнів 5–6 класів, хоча й мають важливий громадянськознавчий зміст та, як правило, віддзеркалюють конкретні результати освітньої галузі, зазначені в Стандарті. До них віднесемо, приміром, такі: дискримінація, мова ворожнечі, діяльність ООН, зміст суспільних відносин, соціальний статус, світові релігії, основи теорії держави і права, конфлікти і способи їх подолання, протидія порушенню прав людини і громадянина, принципи і механізми функціонування демократії та ін. Такі й подібні за змістом питання зустрічаємо в змісті більшості модельних навчальних програм інтегрованих курсів для адаптаційного циклу.

Такі наші міркування виявляють проблему вибору типу інтеграції. Як показує проведений аналіз, у змісті модельних навчальних програм з інтегрованих курсів переважає об'єктна інтеграція, характерна для об'єднання знань навколо певного об'єкта, предметна (тематична) та операційна інтеграція. Збереження закономірності корелятивності потребує проблемної – комбінованої, складної – інтеграції. Проблемно-тематичний принцип побудови змісту, на відміну від більш відомого в дидактиці проблемного методу, означає, на думку В. Мисана, не лише постановку завдання, а й має пропонувати «таку змістовну тематичну конструкцію, що забезпечить розв'язання завдання. Конструювання змісту включає в себе формулювання навчальної теми як проблеми та подання набору основних положень (підтем, питань), які допоможуть розкрити тему» (Мисан, 2018, с. 40).

Нами виявлено, що проблемно-тематичний принцип як пріоритетний закладений у модельній навчальній програмі колективу авторів О. Пометун та ін.; проблемному принципу відповідають сформульовані запитання тем у програмі колективу авторів М. Кафтан та ін. Щоправда, в останній не всі теми мають детальні конструктори (підтеми) для пошуку відповідей на запропоновані питання. Інші аналізовані нами модельні навчальні програми навпаки – хибують численними підтемами, що не завжди є виправданим. У пошуку функціональних параметрів нелінійної залежності в змісті розділу чи теми можуть об'єднуватися різні інтегратори, в ролі яких виступають процеси, галузі наук, духовний потенціал, що не спрощує, а ускладнює розуміння змісту теми.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізовані константи модельних навчальних програм інтегрованих курсів для 5 класу дають нам змогу зробити такі висновки.

Громадянська та історична освіта є цілісним системним утворенням з властивостями нелінійності, варіативності, відкритості, здатності до трансформації в певних точках біфуркації. У своїй основі зміст запропонованих модельних навчальних програм з інтегрованих курсів відповідає основним засадам дидактичної інтегративності, хоч і виявляє певні проблеми із поєднання і перетворення предметно-диференційованого змісту в інтегрований, осмислення та рефлексії проблем складних систем.

Модельні навчальні програми з інтегрованих курсів є новим сміливим кроком у формуванні інтегрованого світогляду здобувачів освіти, подоланні дисперсії знання, пошуках засобів досягнення ними дійсності в багатовимірній картині світу.

Перспективи подальших наукових розвідок лежать у площині аналізу впровадження модельних навчальних програм із предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі для адаптаційного циклу в практику закладів загальної середньої освіти, оцінки їх потенціалу у формуванні й розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів, виявлення зв'язків модельних навчальних програм адаптаційного (5–6 класи) та предметного (7–9 класи) навчальних циклів.

Використані джерела

- [1] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text>.
- [2] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- [3] Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- [4] Заболотна, О. А. (2013). Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань.
- [5] Засекіна, Т.М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ.
- [6] Калакура, Я. (2004) Структура спеціальних історичних дисциплін як підсистеми історичної науки. Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. 11. С. 37–52. <http://history.org.ua/JournALL/sid/11/1/2.pdf>
- [7] Козловська, І. (2012). Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності. Молодь і ринок. 11. 31–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_11_8.
- [8] Козловська, І.М., Гаврилюк, М.В. (2020). Можливості використання закономірностей інтеграції у процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Молодий вчений. 5 (81). 382–387. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/5/78.pdf>.
- [9] Коломієць, А.М. (2010). Нелінійність як один з методологічних орієнтирів сучасної освітньої парадигми. Філософія науки: традиції та інновації. 1(2). 203–209. <http://www.info-library.com.ua/books-text-12065.html>
- [10] Кочубей, Н. В. (2006). Нелінійне мислення в освіті. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія. Предборська, І. (ред.). Суми. 29–41.
- [11] Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. <http://xt.od.ua/73-prohrannometodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-kortkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tehnologij>
- [12] Мельничук, С.Г. (ред.). (2004). Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кіровоград.
- [13] Малєнко, Ю.Б. (2021). Інтеграція як концепт сучасного підручникотворення. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. 27. 123–131.
- [14] Масол Л. (2020). Інтеграція? Інтеграція... Інтеграція? (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). Мистецтво та Освіта. 1(95). 20–26.
- [15] Модельні навчальні програми. Громадянська та історична освітня галузь. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadianska-ta-istorichna-osvitnia-haluz/>
- [16] Мисан, В. (2018). Роль принципів у конструюванні змісту шкільної історії. Шкільний бібліотечно-інформаційний центр, 10. 40–44.
- [17] Предборська, І. М. (ред.). (2006). Філософські абрисы сучасної освіти: Суми.
- [18] Закон України «Про повну загальну середню освіту № 463-IX.» . 16 січня 2020 р.
- [19] Смагін, І. І. (2011). Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.): дисертація, Київ.
- [20] Miller, D. Kholisticheskoe obrazovanie: Pedagogika predchuvstviya [Holistic Education: Pedagogy apprehension]. <http://ps.1september.ru/article.php? ID=200205007>
- [21] Nava, R. G. A Multi-dimensional Multi-level Perspective of Holistic / Nava, Ramon G. Education: An Integrated Model. <http://www.ramongallegos.com/englishversions.htm>

References

- [1] Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 14 sichnya 2004 r. # 24. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
- [2] Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 23 ly`stopada 2011 r. # 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
- [3] Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 30 veresnya 2020 r. # 898 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- [4] Zabolotna, O. A. (2013). Teoriya i prakty`ka al`ternaty`vnoyi shkil`noyi osvity` u krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: monografiya. Uman`. (in Ukrainian).
- [5] Zasyekina, T.M. (2020). Integraciya v shkil`nij pry`rodny`chij osviti: teoriya i prakty`ka: monografiya. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [6] Kalakura, Ya. (2004) Struktura special`ny`x istory`chny`x dy`scy`plin yak pidsy`stemy` istory`chnoyi nauky`. Special`ni istory`chni dy`scy`pliny`: py`tannya teorii ta metody`ky`. 11. S. 37–52. <http://history.org.ua/JournALL/sid/11/1/2.pdf> (in Ukrainian).
- [7] Kozlovs`ka, I. (2012). Teorety`ko-metodologichni osnovy` integraciyi znan`u navchal`nomu procesi: osnovy` dy`dakty`chnoyi integrologiyi. Molod`i ry`nok. 11. 31–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_11_8. (in Ukrainian).
- [8] Kozlovs`ka, I.M., Gavry`lyuk, M.V. (2020). Mozhly`vosti vy`kory`stannya zakonomirnostej integraciyi u procesi vy`vchennya dy`scy`plin suspil`no-gumanitarnogo cy`klu. Molody`j vcheny`j. 5 (81). 382–387. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/5/78.pdf>. (in Ukrainian).
- [9] Kolomyecz`, A.M. (2010). Nelinijnist` yak ody`n z metodologichny`x oriyenty`riv suchasnoyi osvity`noyi parady`gmy`. Filosofiya nauky`: trady`ciyi ta innovaciyi. 1(2). 203–209. <http://www.info-library.com.ua/books-text-12065.html> (in Ukrainian).
- [10] Kochubej, N. V. (2006). Nelinijne my`slennya v osviti. Filosofs`ki abry`sy` suchasnoyi osvity`: monografiya. Predbors`ka, I. (red.). Sumy`. 29–41. (in Ukrainian).
- [11] Korotky`j terminologichny`j slovny`k z innovacijny`x pedagogichny`x tekhnologij. <http://xt.od.ua/73-prohranno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovnik-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tehnologij> (in Ukrainian).
- [12] Mel`ny`chuk, S.G. (red.). (2004). Korotky`j terminologichny`j slovny`k z pedagogiky`. Kirovograd. (in Ukrainian).
- [13] Maliyenko, Yu.B. (2021). Integraciya yak koncept suchasnogo pidruchny`kotovrennya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. prac`. 27. 123–131. (in Ukrainian).
- [14] Masol L. (2020). Integraciya? Integraciya... Integraciya? (Policentry`chna integraciya zmistu zagal`noyi my`stecz`koyi osvity`). My`steczstvo ta Osvita. 1(95). 20–26. (in Ukrainian).
- [15] Model`ni navchal`ni programy`. Gromadyans`ka ta istory`chna osvityna galuz`. <https://imzo.gov.ua/modelni-navchalni-programy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/> (in Ukrainian).
- [16] My`san, V. (2018). Rol` pry`ncy`piv u konstruyuvanni zmistu shkil`noyi istoriyi. Shkil`ny`j bibliotechno-informacijny`j centr, 10. 40–44. (in Ukrainian).
- [17] Predbors`ka, I. M. (red.). (2006). Filosofs`ki abry`sy` suchasnoyi osvity`: Sumy`. (in Ukrainian).
- [18] Zakon Ukrainy` «Pro povnu zagal`nu serednyu osvitu # 463-IX.» (16 sichnya 2020 r. (in Ukrainian).
- [19] Smagin, I. I. (2011). Metody`chni zasady` stvorennya i funkcionuvannya pidruchny`kiv iz suspil`stvoznavchy`x predmetiv u zagal`noosvitnij shkoli Ukrainy` (1920–1990 rr.): dy`sertaciya, Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [20] Miller, D. Kholisticheskoe obrazovanie: Pedagogika predchuvstviya [Holistic Education: Pedagogy apprehension]. <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007> (in English).
- [21] Nava, R. G. A Multi-dimensional Multi-level Perspective of Holistic / Nava, Ramon G. Education: An Integrated Model. <http://www.ramongallegos.com/englishversions.htm> (in English).

Zoya Vozna, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of World History and Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

Tetyana Remekh, PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Head of the Department of Social Science Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

INTEGRATED COURSES IN HISTORY AND CIVIC EDUCATION FOR THE 5TH GRADE: THEORETICAL AND CONTENT ANALYSIS

The article reveals the basic principles and approaches to integration of history and civic education in the courses of civic and history educational field in the State Standard of Basic Secondary Education of 2020. There has been made an overview of the periods of development of school social science education in Ukraine, which was accompanied by integration and disintegration, there have been highlighted external and internal factors that influenced these processes.

There have been defined new tendencies in the content of social science education on the basis of theoretical analysis of the problem of didactic integration; there have been found important constants of new model curricula in the field of civic education and history education aimed at implementation of integrated learning of 5th grade students of the New Ukrainian School. Emphasis has been placed on the basic laws of the integration process (correlativity, imperativeness, complementability), timeliness and importance of an integrated approach in teaching students educational courses, challenges to integration of history and civic education as the components of integrated courses.

The main concepts related to the integrative approach in education have been specified and correlated: integration, integrology, holistic education, integrator topics.

There have been thoroughly analyzed current model curricula of integrated courses for general secondary education institutions for the adaptation cycle compiled by a range of writing teams (“We explore history and society (integrated course)” and “Ukraine and the world. Introduction to history and civic education. The 5th and 6th grades (integrated course)”)

There have been outlined the following problems: propaedeutics; linear and concentric approaches to teaching integrated courses; balance between integrated subjects in the model curricula for such courses.

Certain provisions of the article have been supported by examples.

Keywords: integration; civic and history educational field; model curricula.