

О.В. Попова, В.П. Жуков

**Підготовка майбутніх учителів
музичного мистецтва до організації
інтегрованого навчання учнів**

Харків – 2022

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

О. В. Попова, В. П. Жуков

***Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до
організації інтегрованого навчання учнів***

Монографія

Харків – 2022

УДК [378.147:78]:37.091.313
Ж 86

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 2 від 14 лютого 2022 р.)

Рецензенти:

С. І. Ткачов, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури;

В. С. Ульянова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Попова, О. В., Жуков, В. П.

Ж 86 Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів : монографія / О. В. Попова, В. П. Жуков. – Х. : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022. – 318 с.

ISBN ...

У монографії на підставі виявлення особливостей інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву розкрито суть і зміст підготовки майбутніх учителів відповідного профілю до здійснення означеного навчання, обґрунтовується технологія підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів.

Для викладачів і здобувачів педагогічних закладів вищої освіти, викладачів в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, учителів закладів загальної середньої освіти, а також для осіб, які цікавляться проблемою інтегрованого навчання учнів.

УДК [378.147:78]:37.091.313

ISBN ...

© О. Попова, В. Жуков, 2022

© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. НАВЧАННЯ УЧНІВ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	10
1.1. Суть інтегрованого підходу в освіті	10
1.2. Інтегрований підхід до навчання музичному мистецтву учнів	32
Висновки до розділу 1	55
Список використаних джерел у розділі 1	57
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	78
2.1. Концептуальні підходи до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо організації інтегрованого навчання учнів ..	78
2.2. Зміст структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів	94
2.3. Наукове обґрунтування педагогічної технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи.....	122
Висновки до розділу 2	141
Список використаних джерел у розділі 2	142
РОЗДІЛ 3. УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	170

3.1. Педагогічне забезпечення етапів технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів.....	170
3.2. Визначення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів	204
Висновки до розділу 3	223
Список використаних джерел у розділі 3	225
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	239
ДОДАТКИ	241

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ММ – музичне мистецтво;

ІН – інтегроване навчання;

ОІН – організація інтегрованого навчання;

МПЗ – міжпредметні зв'язки;

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ОШ – основна школа.

ВСТУП

Модернізація музичної освіти школярів та підвищення якості навчання вирішальною мірою залежать від підготовки майбутнього вчителя музики (згідно сучасної рамки кваліфікації – музичного мистецтва), що поєднує в собі компетентність, універсальність, ініціативність. Сьогодні виконання професійних функцій потребує від майбутнього педагога-музиканта не лише наявності системних знань з музичного мистецтва та методики музичного виховання, але і з інших мистецьких галузей, культурології, етики, релігії, історії музичної освіти тощо. Тому якість сучасної музичної освіти в школі залежить від оновлення організації навчання у системі вищої музично-педагогічної освіти.

За реалізації Концепції «Нова українська школа» (2016) освітянська спільнота отримала творчі модернізаційні виклики, за яких видозмінюється професійна місія педагога. Однією з важливих функцій вчителя Нової української школи є забезпечення інтегрованості змісту (внутрішньопредметної і міжпредметної) на основі ключових компетентностей тощо [159; 160]. Повною мірою погоджуємося з В. Сидоренко, яка відносить до основних новацій Нової української школи структурування змісту навчання на засадах *інтегративного підходу* [189].

На необхідності звернення до інтегративного підходу до навчання школярів акцентується і в інших нормативних документах: законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. (2014) та інших.

Отже, готовність до організації інтегрованого навчання учнів є базовою властивістю особистості вчителя музичного мистецтва.

Проте результати пілотажного дослідження засвідчили, що в сучасній шкільній практиці інтегрованому навчанню музичному мистецтву учнів основної школи приділяється замало уваги, що негативно позначається на

якості навчання школярів. Нами з'ясовано, що однією з головних причин такого становища є недостатня підготовленість значної частини вчителів (85 % з 118 опитаних педагогів) до здійснення інтегрованого навчання музичному мистецтву учнів основної школи.

Виходячи з цього, перед сучасними закладами вищої освіти постає важливе завдання підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у вказаному напрямі відповідно до сучасних викликів.

У педагогічній науці накопичено значний обсяг наукових доробок, спрямованих на розв'язання порушеної проблеми.

Різні аспекти музичної освіти учнів досліджували О. Апраксіна, О. Арчажнікова, О. Дубасенюк, О. Матвєєва, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Пастушенко, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Ульянова, О. Щолокова та інші вчені.

Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя, її структура, шляхи формування професійної компетентності і педагогічної майстерності ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах такої підготовки, розроблених О. Апраксіною, Ф. Гоноболіним, В. Загвязинським, І. Зязюном, М. Кухаревим, Н. Кузьміною, А. Линенко, В. Сластьоніним та іншими вченими, які плідно займалися цією проблемою.

Значущість окремих напрямів музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта ґрунтовно досліджено в працях В. Антонюк, Л. Арчажнікової, Н. Білої, Р. Верхолаз, Ю. Глухова, В. Желанової, З. Квасниці, Є. Куришева, Л. Масол, С. Масного, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Пашкіної, З. Рум'янцевої, О. Скрипкіної, Л. Смирнової, Т. Смирнової, Н. Тарарак, Т. Ткаченко, О. Щолокової та інших учених важливою ідеєю яких є педагогічне спрямування фахової підготовки.

Розробленню інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння присвячено праці таких учених, як Е. Абдуліна, О. Гилязова, С. Гончаренко, В. Горшкова, В. Желанова, Ю. Колесніченко, Т. Надолинська, О. Стріхар, Ю. Сьомін, Ю. Тюнніков, В. Ульянова та ін.

Про необхідність звернення до інтегрованого підходу в процесі професійної підготовки педагогів-музикантів, що передбачає поєднання музично-теоретичних, поліхудожніх, виконавських, психолого-педагогічних та інших компонентів змісту зазначеної готовності, наголошується в дослідженнях Е. Абдуліна, О. Антонова, Л. Арчажнікової, О. Кузнєцової, І. Малашевської, А. Наседкіної, Л. Піджоян, О. Ростовського, В. Ульянової та інших учених.

Проблема застосування інтегрованих форм організації навчання учнів (у тому числі музичному мистецтву) початкової та основної школи досліджується в наукових працях О. Алексенко, Т. Башиста, М. Безрук, Т. Браже, Н. Бібик, Н. Груздевої, Г. Ібрагімова, В. Ільченко, Ю. Колягіна, В. Максимової, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Таланчук, О. Савченко, Н. Світловської, С. Шпілевої, С. Якименко, В. Яковлевої та інших учених.

Особливий інтерес у контексті нашої наукової роботи має дисертаційне дослідження Н. Сінепальнікової, яке присвячене підготовці майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі.

Аналіз наукових праць дає підстави свідчити, що більшість досліджень присвячено проблемі організації навчання молодших школярів. Проблема ж підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи не була предметом спеціального дослідження українських учених.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими під час дослідження *суперечностями*, що об'єктивно мають місце в сучасній педагогічній теорії й практиці, а саме: між інтегративним характером сучасної освіти і недостатнім рівнем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів; між високим дидактичним потенціалом інтегрованого навчання музичному мистецтву учнів основної школи і досить низьким рівнем його реалізації у сучасних закладах загальної середньої освіти; між необхідністю підготовки

майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи і нерозробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу в сучасних педагогічних ЗВО.

Отже, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів є актуальною проблемою, яка потребує теоретичного й практичного розв'язання.

РОЗДІЛ 1.

НАВЧАННЯ УЧНІВ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Суть інтегрованого підходу в освіті

Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дає підстави для висновку, що *інтегрований підхід в освіті* виходить із загальної об'єктивної цілісності світу й забезпечує: єдність життєдіяльності людини та її освіти; взаємозв'язок спадкових, соціальних та педагогічних факторів; цілісність особистості учня, його науково-педагогічного знання; єдність розвитку, виховання та навчання школяра; цілісність процесу навчання (взаємообумовленість його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки); взаємообумовленість теоретичної та практичної діяльності учня [84].

Ідея інтеграції у навчанні має давню історію. Вона як єдності світу ввійшла в педагогіку як розуміння необхідності цілісного вивчення явищ і процесів у взаємозв'язку та взаємообумовленості. Ще Я. А. Коменський одним із провідних дидактичних принципів уважав принцип цілісності, який передбачає єдність знань, їх узагальнення та систематизацію, логічну послідовність та структурування, що є ознаками інтеграції навчання. Видатний педагог підкреслював: «Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, потрібно викладати в такому ж взаємозв'язку» [119].

Базові ідеї інтеграції в освіті, що ґрунтувались на положенні про встановлення природних зв'язків між елементами навчальної інформації, набули розвитку в період класичної педагогіки XVIII – XIX століть [10].

Подальший розвиток теоретичних основ і провідних напрямів інтеграції змісту навчання пов'язаний із діяльністю видатних представників

педагогіки на межі XIX – XX століть, які стали засновниками проблемно-комплексного навчання у школі на міжпредметній основі [77].

І сьогодні багато вчених продовжують вивчати вказаний аспект педагогічної науки. Так, проблемі інтеграції в освіті присвячено наукові праці таких учених, як І. Бех [37], О. Вознюк [54], С. Гончаренко [62], Н. Данько [70; 71], О. Дубасенюк [54], В. Ільченко [97; 99], Є. Калініна [102], І. Козловська [112; 113], М. Іванчук [95; 96], Т. Хребто [207] та ін.

При цьому більшість науковців обґрунтовують інтегративний підхід в освіті як вищий щабель розвитку педагогічного знання.

Актуальність інтеграційних процесів як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання поглиблюється у зв'язку з інформаційним перенавантаженням сучасного освітнього процесу [10].

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань необхідно проаналізувати суть ключових понять «інтеграція», «інтегративний підхід», «інтегроване навчання» як загальнонаукових і педагогічних категорій.

Поняття інтеграції використовується як у філософії науки, так і в конкретних науках. Саме широта його використання, як зазначають О. Антонова і О. Ващук, зумовлює значні труднощі, які виникають у застосуванні вказаного поняття в певній галузі людського знання [10].

При цьому, на слушну думку Т. Бубряк, терміни «інтеграція», «інтегративність», «інтегративний підхід» наразі в психолого-педагогічній літературі тлумачаться надто вільно. Частіше за все вказані терміни виступають наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які відбуваються в одному контексті. Таке застосування змістовного терміну, вважає дослідниця, розмиває суть і структуру поняття [44].

У словникових та енциклопедичних виданнях подано таке визначення досліджуваної категорії: «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому

організмі» [74, с.500]; «інтеграція (лат. Integration – відновлення, поповнення від integer – цілий) – поєднання диференційованих частин та функцій системи, організму в ціле; поєднання в ціле, у єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності; стан взаємозв'язку окремих компонентів системи і процес, що обумовлює такий стан» [218, с. 385]; стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле і процес, що веде до такого стану [168, с.229]; доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [167, с.130].

У широкому філософському розумінні *суть інтеграції* тлумачиться як закономірне явище, в основі якого лежить взаємозв'язок та взаємообумовленість предметів та явищ дійсності; як сторона процесу розвитку, що пов'язана із об'єднанням у ціле раніше роз'єднаних частин та елементів. Отже, *ключовим поняттям інтегративного підходу є «цілісність»*.

При цьому інтеграція розглядається як взаємопроникнення елементів одного об'єкту в структуру іншого, унаслідок чого виникає не додавання, не покращення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями [113, с. 52].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дав можливість виявити значні розбіжності у визначенні поняття «інтеграція» як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Це пояснюється тим, що будь-яка наука виокремлює сукупність характерних ознак інтеграції притаманних певній галузі знань.

Американські вчені Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер поняття «інтеграція» розглядають як процес «розвитку здатності упізнавати, оцінювати та здійснювати зв'язки між суттєво відмінними поняттями, сферами діяльності, або контекстами» [229, с. 9]. На наш погляд, такий підхід звужує суть цього феномену, оскільки поза увагою залишається ключова характеристика навчальної інтеграції – її цілісність.

Розкриваючи суть інтеграції як педагогічної категорії, науковці характеризують її як процес і результат взаємодії різних структурних елементів педагогічної системи. Такими елементами є цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання, в результаті взаємодії яких відбувається зростання системності, ущільненості та узагальненості знань.

Розглядаючи інтеграцію як процес, Т. Бородіна дійшла висновку, що в такому разі суть інтеграції полягає в цілеспрямованому об'єднанні через встановлення стійких взаємозв'язків елементів освітньої системи при збереженні і збагаченні їхніх якісних особливостей, характерних ознак, що приводить до становлення цілісності, яка володіє новими системними властивостями [61]. Тобто така інтеграція повинна мати чітко визначену мету, установлювати істотні зв'язки між елементами системи, водночас зберігаючи їхню своєрідність, у результаті чого виникає новий складний об'єкт.

Питання інтеграції в дидактиці докладно розглянуто І. Козловською. Суть цього поняття дослідниця розуміє як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, взаємопроникнення інформації з одного навчального курсу в інший, об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням та зміцненням зв'язків між ними [113].

Близькою до вищенаведених підходів щодо визначення суті інтегрованого навчання (далі – *ИН*) є позиція В. Радкіної, яка вважає, що підґрунтям навчальної інтеграції виступає гармонійне поєднання знань на основі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять [178, с. 61].

На слушну думку українського філософа С. Клепка, інтеграція в освіті концептуально постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як їх здобування, так і їх застосування [107].

Погоджуємося з ученими О. Вознюк і О. Дубасенюк, які вважають, що сукупність теоретичних положень, що пояснюють суть феномену інтеграції у

сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям «*інтегративний підхід*»: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються в цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та її змісту [54].

Інтегративний підхід у освіті зумовлений всезагальною єдністю світу і передбачає цілісність особистості учня, що формується, цілісність процесу навчання (взаємозв'язок процесів навчання й учіння, єдність змісту та методів навчання, міжпредметні зв'язки тощо) [136].

Для розкриття суті інтегрованого підходу в освіті необхідно визначити не тільки навчальні складові, які інтегруються, але і встановити взаємозв'язки між ними і співвідношення їх із цілим (освітою).

Поділяємо позицію вчених, які вважають, що інтеграція знань – це процес установлення цілісності; процес установлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами; об'єднання знань усередині освітньої галузі; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування; двосторонній процес об'єднання цілого та його частин [54].

Як зазначають вітчизняні вчені [43; 97; 148; 165; 207 та ін.], інтегративний підхід у навчанні (навчальна інтеграція), виходячи із загальної об'єктивної цілісності світу, передбачає:

- єдність життєдіяльності людини та її освіти;
- цілісність особистості дитини, що формується й розвивається;
- взаємозв'язок спадкових, соціальних та педагогічних факторів;
- цілісність процесу навчання (взаємообумовленність його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки), що передбачає цілісність науково-педагогічного знання, єдність навчання, розвитку та виховання;
- цілісність педагогічного впливу;

- взаємообумовленність теоретичної та практичної діяльності людини;
- наступність загальної та професійної освіти;
- єдність освіти та самоосвіти.

Отже, навчальна інтеграція полягає у відборі та поєднанні навчального матеріалу різних, найчастіше суміжних, дисциплін. Інтеграція в освіті передбачає комплексне дослідження освітнього процесу з одночасним вивченням його складників. Інтегративний підхід до навчання забезпечує цілісний розвиток особистості, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, підвищити їхній інтерес до навчального матеріалу, актуалізувати наявні знання із суміжних дисциплін.

Зазначимо, що слід розрізняти поняття *«інтеграція в освіті»* та *«педагогічна інтеграція»*. Інтеграція в освіті відображає природну єдність процесів, які відбуваються в людині та її діяльності, що пов'язана з пізнанням. Педагогічна ж інтеграція передбачає здатність педагога бачити, пояснювати та враховувати під час організації діяльності (власної та учнів) цілісність особистості та процесів її навчання і виховання. Отже, першим терміном позначається об'єктивна цілісність змісту освіти, іншим – його суб'єктивна цілісність. Причому вони тісно взаємопов'язані між собою [84; 148, 165; 207].

Поняття «інтеграція» тісно пов'язане з поняттям *«міжпредметні зв'язки»* (далі – МПЗ), адже введення в педагогічний тезаурус терміну «інтеграція» відбулося на базі розробленої теорії МПЗ, і значення їх принципово не відрізнялось: МПЗ – взаємна узгодженість змісту освіти в межах традиційних навчальних предметів і факультативів; інтеграція – об'єднання змісту освіти в межах інтегрованих курсів.

Звідси ІН нерідко ототожнюють з поняттям «МПЗ». Проте ми підтримуємо думку вчених, які вважають, що ці поняття є близькими, але не тотожними. Так, не можемо не погодитися з О. Савченко, яка зазначає, що МПЗ передбачають лише залучення до змісту уроку відомостей з інших

предметів, які мають допоміжне значення у вивченні певної теми. З цього приводу вчена пояснює, що МПЗ являють собою «окремі короточасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Натомість у процесі інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі» [186, с. 261].

Ми виходимо з того, що «МПЗ» є педагогічною категорією для означення синтезувальних, інтегративних відношень між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знаходить своє відображення у змісті, формах та методах освітнього процесу. З огляду на це, можна зробити висновок, що провідними функціями міжпредметних зв'язків є об'єднувальна та інтегрувальна [81].

Щодо відмінностей МПЗ та інтегрованих уроків, аналогічної думки дотримується М. Фіцула, зазначаючи, що «міжпредметні уроки ставлять за мету «спресувати» матеріал кількох предметів, при інтегрованих уроках матеріал кількох тем подається блоками» [204, с. 167].

Проблему взаємозв'язку між навчальними предметами розглядаємо як фактор інтенсифікації й оптимізації освітнього процесу, адже врахування МПЗ відкриває широкі можливості для реалізації в програмах інтегрованого навчання майбутніх фахівців. Ця реалізація може бути зведена до впровадження в навчальних програмах з різних навчальних курсів окремих одиниць навчального матеріалу – фактів, понять, законів тощо, які тією чи іншою мірою вивчаються в різних навчальних дисциплінах [81].

Міжпредметний підхід відкриває широкі можливості для перебудови навчальних планів і програм з урахуванням інтегрованого підходу до навчання школярів. Він дає можливість виділити загальнонаукові за своєю суттю одиниці навчального матеріалу (поняття, факти, теорії, закони, принципи тощо), що розглядаються в різних навчальних предметах, і розширити, поглибити міжпредметний навчальний зміст під час засвоєння

кожного окремого предмету шляхом синтезу нових даних, ознак і характеристик явищ, що відбуваються в освітньому процесі.

Ефективне застосування МПЗ вимагає їх класифікації, яка, відображаючи сутнісні ознаки феноменів, що досліджується, допомагає усвідомленню зв'язків між ними, сприяє створенню науково-практичних передумов для реалізації виявлених зв'язків у змісті навчання учнів ММ.

МПЗ бувають горизонтальні й вертикальні. *Горизонтальні МПЗ* застосовуються тоді, коли навчальні предмети, що інтегруються, вивчаються відірвано в часі (наприклад, упродовж тижня, місяця). *Вертикальні МПЗ* можна спостерігати, якщо навчальні предмети, що інтегруються, вивчаються у близьких часових межах (упродовж одного уроку, одного дня).

На підставі вивчення й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження (Г. Бельський, Н. Тарарак та інші вчені) дійшли висновку про доцільність виокремлення таких видів МПЗ, як: змістово-методологічні, операційно-діяльнісні і організаційно-методичні.

МПЗ *змістово-методологічного типу* класифіковано за такими критеріями: за складом наукових знань (фактологічні, понятійні, теоретичні); за знанням про спосіб наукового пізнання та світоглядною спрямованістю (філософські, історико-наукові, політико-економічні, етичні, естетичні, правові); за спільністю змістових елементів навчальних предметів (об'єктивні, методичні, теоретичні). *Операційно-діяльнісні* МПЗ включають такі: за способами практичної діяльності у використанні теоретичних знань (репродуктивні, конструктивні, творчі); за способами навчально-пізнавальної діяльності учнів (суто навчальні, розвивальні, виховні). *Організаційно-методичні* МПЗ розглядаємо: за способами засвоєння учнями знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою здійснення (міжпредметні, внутрішньоциклові, міжциклові); за часом здійснення (наступні, супутні, перспективні); за способом взаємозв'язку навчальних предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за тривалістю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні) [197].

Практична реалізація МПЗ багато в чому визначається особистою ініціативою вчителів, їх педагогічним досвідом. Слабка методологічна і практична розробленість структури МПЗ у ІН учнів пов'язана з тим, що система професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, яка існує сьогодні, недостатньо використовує теоретичні і практичні досягнення загальнопедагогічних досліджень у зазначеному аспекті.

У процесі дослідження дійшли висновку, що ефективність застосування МПЗ значною мірою залежить від управління цим процесом: від пошуку вчителем інформації міжпредметного змісту до перевірки кінцевих результатів та їхнього осмислення. Використання МПЗ вимагає відбору знань на основі певних критеріїв, що, у свою чергу, викликає необхідність встановлення рівня значущості цих структур та допустимого обсягу зони зіткнення відомого і невідомого знання, обґрунтування оптимальності зробленого вибору [81].

Реалізація МПЗ у навчально-виховній діяльності учнів супроводжується такими діями, як: постановка мети; вибір форм і часу подачі матеріалу іншого учбового предмету; визначення виконавця; оцінка результатів [27; 30; 184].

Учені (О. Арчажнікова [14], Г. Падалка [164], О. Рудницька [184], Н. Тарарак [197], О. Щолокова [217] та ін.) виділяють такі умови впровадження МПЗ: знайомство вчителів зі змістом програм та підручників суміжних навчальних курсів; єдність навчально-виховних дій учителів суміжних навчальних курсів; суміжна методична робота педагогів; взаємовідвідування занять; сумісне планування реалізації міжпредметних зв'язків; систематичність їх здійснення тощо.

Суть інтегративного підходу до навчання відрізняється від навчання на основі МПЗ тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови існуючих навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо.

О. Антонова і О. Ващук слушно зазначають, що ІН дає можливість отримати якісно нові результати навчання в межах тих самих компонентів навчального процесу, забезпечує сумісність наук і знань із різних галузей знань завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення, сприяє подоланню розрізненості знань, приводить до значного скорочення загального обсягу змісту загальної середньої освіти та розвантаження навчальних програм [10].

Слід зазначити, що сучасні вчені вказують на *діалектичний зв'язок інтеграції з диференціацією*, що виявляється у виокремленні та поєднанні в ціле диференційованих елементів і функцій системи на ґрунті спільної мети; наявність системоутворювальних зв'язків між елементами. Описуючи механізм такого зв'язку, І. Козловська пояснює, що перехід будь-якої системи на більш високий рівень приводить до збільшення її різноманітності, тобто зростає кількість елементів, що є диференціацією. При цьому ускладнюються зв'язки між цими елементами, а це є інтеграцією. Проте диференціація не виявляється на рівні цілісної системи, а існує на рівні елементів (або підсистем) та впливає на результат процесу інтеграції. «Диференціація передбачає виділення елементів змісту певної системи, а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів в єдиному цілому» [113, с.48-49].

Навчальна інтеграція є багатофункціональним феноменом. Вона виконує освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну *функції*. При цьому, як зазначають О. Вознюк і О. Дубасенюк, інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо [54].

До *основних способів* інтеграції відносять такі, як: узагальнення, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, моделювання, систематизація, уніфікація [10; 54].

Проектування змісту ІН учнів передбачає цілеспрямоване об'єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів змісту

навчальних предметів з урахуванням методів, засобів, організаційних форм навчання, що веде до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності, а також до змін властивостей самих елементів.

У процесі наукового пошуку [43; 85; 98; 148; 151; 165; 206; 194] дійшли висновку, що інтегрований підхід до конструювання змісту навчання у ЗЗСО має базуватися на таких *принципах*:

- багаторівневність;
- єдність із диференціацією;
- креативність;
- гнучкість;
- урахування особистого досвіду учасників педагогічного процесу;
- діяльнісного підходу.

Розкриємо вказані принципи.

Принцип багаторівневності передбачає наявність певних рівнів інтеграції. *Мікрорівень – внутріпредметна інтеграція* – передбачає інтеграцію всередині навчального предмета, що вимагає чіткого уявлення про нього як інтегровану систему [69]. На цьому рівні складаються взаємозв'язки всередині однієї із змістових ліній навчання, наприклад: «Людина», «Культура», «Мистецтво».

Наступний рівень – *міжпредметна інтеграція* – передбачає наявність таких зв'язків «Людина – культура», «Людина – мистецтво», «Культура – мистецтво» та має декілька підрівнів:

- епізодичні МПЗ на уроках із різних навчальних предметів;
- окремі інтегровані уроки з двох та більше навчальних предметів;
- система уроків або інтегровані курси з двох та більше навчальних предметів.

На макрорівні здійснюється *міжциклова інтеграція* в межах тріади «Людина-культура-мистецтво». На такому рівні передбачається конструювання та викладання інтегрованих курсів, які об'єднують предмети, одну або декілька освітніх галузей. При цьому, зазначає

О. Данилюк, об'єднання може здійснюватися на різній основі, тобто питома вага навчальних предметів може бути однаковою або об'єднання навчальних предметів може здійснюватися переважно на базі однієї навчальної дисципліни. Причому ці курси можуть поєднувати в собі елементи навчальних предметів, які вивчаються в школі складають інваріантну частину навчального плану, і дисциплін, вивчення яких є обов'язковим [69].

Кожен наступний рівень поглинає попередній, збагачуючись за змістом, формами, методами, засобами.

Принцип єдності інтеграції з диференціацією зумовлений тим, що інтеграція може існувати лише в єдності зі своєю протилежністю – диференціацією. При цьому процеси інтеграції забезпечують цілісність системи, а диференціація – її розчленування й одночасне створення систем більш приватного порядку. Їх подальша інтеграція може привести вже до нової якості освітньої системи, як правило, більш високого рівня [165; 207].

Принцип креативності проявляється в тому, що вчителі, розробляючи зміст та форми інтегрованих уроків і інтегративних навчальних курсів, необхідне здійснюють творчу діяльність, спрямовану на формування і розвиток творчої особистості учня. У процесі ІН, яке передбачає цілісне засвоєння навчального змісту в учнів з'являється можливість розвивати здатність бачити явища в цілому, із розрізнених знань складати цілісне уявлення про об'єкти, які вивчаються, за необхідності поповнювати прогалини в знаннях із різних предметів тощо. Засвоєння досвіду творчої діяльності учнями необхідно для їхнього подальшого життя, адже творча особистість в змозі самостійно здобувати нові знання, переносити їх у нові ситуації, опановувати та конструювати нові способи діяльності, успішно займатися самоосвітою.

Із попереднім принципом пов'язаний *принцип гнучкості* передбачає право вчителя вибирати вид і рівень інтеграції, підходи до конструювання змісту освіти, форми, методи та засоби ІН.

Зазначимо, що побудова предметного навчання на інтегративній основі відповідає завданням особисто орієнтованого навчання, оскільки дає можливість визначити основні типи ставлення учня до навколишнього світу як цілісного, багатостороннього, динамічного явища. ІН допомагає віднайти й реалізувати правильні та надійні вектори навчання, які б відповідали індивідуальним особливостям і нахилам учня, захоплювали його своєю перспективністю. Знаючи учня, особливості його розумових процесів, рівня навчаємості і навченості, можна більш точно прогнозувати його навчально-пізнавальну діяльність, можливі труднощі тощо.

Така побудова навчального процесу сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, не обмежує уподобання школярів (через літературу, історію, мистецтво математику, біологію, фізику тощо), дає можливість самому учневі обирати опорні знання із різних наук із максимальною орієнтацією на схильності і суб'єктний досвід, що склався у нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії із навколишньою дійсністю [97; 98; 148].

Принцип урахування особистого досвіду та інтересів учнів обґрунтовується існуванням двох видів інтеграції – попередньої та наступної. Попередня інтеграція має потенціальні можливості для визначення напрямів пізнавального інтересу учнів, а наступні – вибору доцільних педагогічних засобів для їх розвитку. Так, учні з різними потенційними можливостями (так звані «теоретики» і «практики») можуть реалізувати свої можливості: «практики» піднятися до рівня теоретичного осмислення навчального матеріалу, «теоретики» – поєднати свої теоретичні пізнання з практичним їх використанням [207]. Крім того, сприйняття навколишнього світу крізь призму особистого досвіду перетворює засвоєний навчальний зміст в особисто значущий, що сприяє ефективному його засвоєнню і стимулює навчальну мотивацію.

Принцип діяльнісного підходу передбачає активну участь учнів у процесі ІН. Цей принцип відповідає загально обґрунтованим у вітчизняній

психології та педагогіці закономірностям, як-от: 1) єдності свідомості та діяльності, згідно якому свідомість виникає, формується та проявляється тільки в діяльності; 2) ефективне навчання може відбуватися за умови активної діяльності учнів. Указаний принцип передбачає долучення учнів до активної діяльності, в якій учні могли б переконатись у правдивості одержаних знань, ідей, оволодівали б уміннями та навичками соціально цінної поведінки [37; 165].

Для реалізації вище вказаного принципу необхідно постійно аналізувати, оновлювати та модифікувати зміст та методику проведення інтегрованих занять. Педагог має володіти не тільки вмінням конструювати зміст інтегрованого уроку, забезпечувати цілісність засвоєння знань, але й педагогічно доцільно застосовувати засоби навчання, а також організовувати індивідуальну та колективну роботу учнів, впливати на їхню мотиваційну сферу.

У своєму дослідженні О. Дятлова дійшла висновку, що суть інтеграції полягає в цілеспрямованому взаємопроникненні елементів одного об'єкта в структуру іншого, унаслідок чого виникає новий об'єкт із власними ознаками. Дослідниця вважає, що поняття «інтеграція змісту освіти» слід розглядати як об'єднання певних елементів навчального змісту на основі науково обґрунтованих підходів, що визначаються необхідністю утворення у свідомості учнів системи знань і уявлень про людину і суспільство як основи цілісного світогляду [77, арэф., с.6].

На підставі вивчення й аналізу наукових праць (О. Антонова, М. Берулава, О. Дятлова, І. Зверєв, В. Максимова та інші) [10; 36; 77; 85; 141; 142] дійшли висновку, що інтеграція змісту навчання здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять та методів різних предметів у загальнонаукові поняття та методи пізнання, комплектування та складання основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем.

Здійснення інтегративного підходу до змісту навчання пов'язане з певними умовами, важливою серед яких є *визначення основи для об'єднання навчальних одиниць*. Так, Г. Монахова в якості навчальних одиниць інтеграції розглядає такі компоненти змісту освіти, які можуть включатися в інший зміст, об'єднуватися з ним у системи більш високого порядку, не втрачаючи в той же час своєї специфіки [151]. Загальним для інтеграції у будь-якій предметній галузі є дидактичне положення про необхідність орієнтації на домінуючі для цієї галузі знання та операційно-діяльні процесуальні структури цих знань. Іншими словами: у соціальному досвіді учня як цілісному результаті освоєння дійсності поряд зі знаннями, що представляють теоретичне цілісне засвоєння такої дійсності, є способи діяльності, що забезпечує реалізацію отриманих знань.

Отже, *інтеграцію змісту навчання* розглядаємо як процес упорядкування системи структурних одиниць змісту навчальних предметів та зв'язків між ними.

У своїх наукових працях К. Колесина [115] виділяє дві групи факторів навчальної інтеграції:

- фактори загального плану (проблема, діяльністний характер змісту, інтелектуальні технології як компонент змісту, образ «Я» як основа змісту, регіональний та екологічні компоненти змісту);
- фактори предметного плану (математика, інформатика, історія, література, мистецтво, іноземна мова).

Основою для інтеграції, на думку дослідниці, може служити кожен предмет навчальної програми як із більш значним, так і з менш значним навчальним потенціалом; кожен елемент навчального процесу. Усі вони генетично взаємозв'язані, і якщо займають відповідне положення у системі, то цілісну картину світу можна формувати на основі будь-якого з них, установлюючи зв'язки з іншими в процесі навчання [115].

Сучасні вчені висловлюють різні позиції щодо *видів (напрямів) і рівнів інтеграції*.

Так, *залежно від широти і глибини інтеграції* виокремлюють такі її види:

- тематична інтеграція, тобто поєднання начального матеріалу різних галузей знань із метою цілісного та всебічного вивчення наскрізних тем;
- повна інтеграція, яка передбачає створення інтегрованих курсів на основі залучення знань з різних навчальних предметів [122, с. 16].

Так, *залежно від об'єктів, що інтегруються*, виділяють такі основні напрями інтеграції:

- предметно-змістовий, орієнтований на створення інтегрованого змісту освіти;
- операційно-процесуальний, який полягає в розробці адекватного інструментарію для засвоєння учнями інтегрованого навчального змісту [232].

У багатьох працях учених пропонується зосередитися на таких можливостях інтеграції, як: інтеграція довкола проблеми; інтеграція довкола змісту навчання, що ґрунтується на причинно-спадковій синхронізації та синхронізації у часі тих самих змістів на різних навчальних предметах, при цьому у центрі уваги ставляться різні аспекти визначеної програмної проблеми; інтеграція довкола вмінь. Останній вид інтеграції, як зазначають О. Антонова і О. Ващук, є найскладнішим, оскільки ключове вміння, навколо якого здійснюється інтеграція, складається з низки часткових умінь, які опановують учні на багатьох предметах, у різних ситуаціях, котрі не завжди підлягають об'єктивному оцінюванню [10].

На основі врахування ідей різних авторів щодо інтеграції в шкільній освіті український вчений С. Клепко дійшов таких слушних висновків [107]:

1. Зміст шкільної освіти сьогодні не можна будувати навколо будь-якого одного центру інтеграції знань як деякого абсолюту. Освітній процес у сучасних ЗЗСО має ґрунтуватися на ідеї поліцентричної інтеграції, яка характеризується наявністю декількох основних центрів інтеграції – мови, філософії, математики, технології, мистецтва тощо.

2. Інтеграція в освіті виявляється не стільки в об'єднанні предметних галузей у межах нових інтегральних навчальних дисциплін, скільки у взаємопроникненні фундаментальних інформаційних структур, звичок мислення й діяльності на весь зміст шкільної освіти.

3. Інтегративні процеси в навчанні скоріше приводять до прискорення диференціації наукового знання, ніж до формування єдиної науки.

На підставі вищевикладених міркувань учений підсумовує, що сучасна поліцентрична інтеграція у змісті освіти проявляється насамперед у таких її видах: 1) *внутрішньопредметна*, яка дозволяє визначити ядро необхідних знань, технологічних умінь і звичок мислення для ефективної діяльності в межах навчального предмета, який вивчається; 2) *«експансіоністська» інтеграція*, що дає можливість використовувати інтегративний потенціал кожної галузі змісту шкільної освіти під час міждисциплінарної взаємодії наукових знань; 3) *філософська інтеграція*, що ґрунтується на використанні філософського компонента в межах кожної навчальної дисципліни; 4) *інформатизаційна інтеграція*, яка передбачає оволодіння учнями знаннями й опанування вміннями за допомогою сучасних інформаційних технологій; 5) *технологічна інтеграція*, яка забезпечує опанування школярами сучасними суспільними й особистісними технологіями для задоволення загальносуспільних та особистісних потреб; 6) *особистісно-зорієнтована інтеграція*, що передбачає на основі вищевказаних форм і способів інтеграції створення кожним учнем власної системи знань, формування в нього інтегративного мислення, яке дає йому можливість самовизначитися в подальшому навчанні й житті, стимулює до вільної життєтворчості й соціально-психологічної інтеграції з іншими людьми на засадах загальнолюдських цінностей [107].

Співзвучні ідеї знаходимо в працях Т. Браже, який виокремлює три напрями навчальної інтеграції. На думку вченого, *перший напрям інтеграції* передбачає здійснення її всередині певного навчального предмета, тобто блокування матеріалу з різних розділів, пов'язаний із переструктуруванням

уже існуючого курсу. *Другий напрям* – це інтеграція традиційних навчальних предметів (наприклад, мови й літератури, рідної й іноземної мови, літератури й мистецтва, музичного і образотворчого мистецтва тощо). Такий вид інтеграції традиційно застосовується, наприклад, під час проведення бінарних уроків. Іноді такий вид інтеграції може привести до створенню нових спецкурсів, в яких 2-3 навчальні предмети протягом певного часу вивчаються в інтегрованому вигляді. *Третій напрям інтеграції* передбачає створення нових інтегрованих предметів, під час вивчення яких учня вивчають зв'язок між людиною та природою, людиною й суспільства тощо [43].

У науковій літературі розглядаються й інші підходи до визначення видів навчальної інтеграції. Так, А. Хуторської виокремлює такі види інтеграції: 1) побудова інтегрованих навчальних курсів, що об'єднують кілька дисциплін одного циклу; 2) групування навчальних предметів навколо важливої проблеми [209].

Відповідно до іншої класифікації, інтеграція може здійснюватися на основі: 1) спільності навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін у межах однієї освітньої галузі; 2) об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей. Так, наприклад, у ЗЗСО поширена інтеграція на основі спільності предметного матеріалу в межах однієї освітньої галузі. Погоджуємося з С. Мельник, яка вважає, що така інтеграція є цілком логічною, адже освітня галузь є ширше предметної і зазвичай включає декілька предметних галузей. Наприклад, інтеграція такого типу може здійснюватися навколо галузей «Мова й література», що включає різні мови й літератури (рідну й іноземні), «Мистецтво», яка містить різні види мистецтва [148].

В. Фоменко запропонував розглядати види навчальної інтеграції за способом розгортання змісту навчального матеріалу у часі. За таким підходом ученим визначено такі типи інтеграції, як вертикальну і горизонтальну» [205].

За *вертикальною навчальною інтеграцією* логічні й часові відносини утворюють певну послідовність. Прикладом такої інтеграції може слугувати інтегрований курс «Історія цивілізацій». Так, під час засвоєння змісту фрагмента такого курсу, присвяченого старогрецькій цивілізації, учні послідовно вивчають: 1) головні історичні події цієї епохи; 2) старогрецьку міфологію й літературу; 3) скульптуру та й архітектуру; 4) старогрецьку музику.

У процесі здійсненн *горизонтальної інтеграції* навчальний матеріал звичайно пов'язується з різними навчальними предметами чи освітніми галузями. Проте зміст цього матеріалу обмежується одним часовим періодом [205.].

Усі вище вказані види інтеграції мають такі спільні елементи, як: пошук шляхів поєднання, синхронізації дидактичних та виховних дій учителів довкола спільних цілей, програмних завдань, а також довкола змістів, що збагачують цілісне бачення навколишньої дійсності [10].

Важливим у контексті дослідження є і питання про *рівні навчальної інтеграції в навчанні*. Деякі науковці (В. Кукушин [124], О. Чекіна [211] та ін.) виділяють три рівні такої інтеграції: *елементарний, середній, високий*.

Інтеграція на елементарному рівні зводиться до епізодичного, фрагментарного, нерідко компілятивного поєднання різного матеріалу. Інтеграція такого рівня найбільш широко застосовується в освітньому процесі ЗЗСО [148]. *Середній рівень навчальної інтеграції* характеризується суттєвим взаємопроникненням різнопланового матеріалу. *Високий рівень навчальної інтеграції* виявляється в глибокому поєднанні, повному злитті навчального матеріалу різного плану. Прикладом такої інтеграції є курс «Мистецтво». Під час вивчення вказаного курсу учні засвоюють зміст двох базових мистецьких дисциплін (музичного та образотворчого мистецтва), а також знання, що стосуються інших видів мистецтва (хореографії, театру, кіно тощо) [124; 125].

У контексті нашого дослідження доцільно звернутися до ідеї А. Терємова щодо забезпечення навчальної інтеграції [199]. Учений вважає, що першою передумовою формування інтегративного знання у школі є семіотичний підхід з урахуванням неоднорідності освітнього середовища. Це середовище можна охарактеризувати через використання відповідних пар як поєднання протилежностей: природа і культура, тіло та дух, картина світу та образ світу, пояснення та розуміння, раціональне та емоційне тощо.

На думку науковця, другою передумовою для формування такого знання є цілісність пізнавальної, комунікативно-поведінкової й емоційно-ціннісної галузей діяльності особистості. Цим забезпечується спадковість у формуванні знань і умінь школярів за роками, під час вивчення різних навчальних дисциплін тощо.

У системі ІН А. Терємов виокремив такі структурні галузеві компоненти: загальнонауковий, частково науковий й загальнокультурний. Для нашого дослідження особливо важливим є останній компонент, який забезпечує вивчення у взаємозв'язку таких феноменів реальності, як: цивілізація й культура, наука і культура, наука і мистецтво, образ світу й образ людини тощо.

Указаний рівень інтеграції, на думку А. Терємова, вимагає створення окремих навчальних курсів. При цьому джерелом інтеграції виступають комплексні науки: для суспільних предметів – філософія, соціологія та історія, для словесності – лінгвістика та літературознавство, для мистецтво-художнього комплексу – естетика та мистецтвознавство. Такі інтегративні курси забезпечують найвищий рівень цілісності, системності змісту, спільності понять, теорій, ідей і концепцій. Тож розробка таких курсів, є актуальною вимогою сьогодення [199].

В узагальненому вигляді види і способи навчальної інтеграції представлено на рис. 1.1



Рис. 1.1. Види і способи навчальної інтеграції

Основною формою інтегрованого навчання в сучасних ЗЗСО залишається *інтегрований урок*.

Структура та зміст інтегрованого уроку визначається метою, завданнями, та способами діяльності. Ефективність такого уроку залежить від забезпечення відповідних педагогічних умов: стимулювання позитивно-активного ставлення школярів до засвоєння нових знань; використання інтерактивних методів навчання, проблемного викладу матеріалу; доцільне поєднання індивідуальної та групової форм роботи.

У сучасних ЗЗСО узвичаїлася міжпредметна інтеграція, здійснювана різними шляхами [42]:

- створення інтегрованих курсів із навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (суспільствознавчих – «Я у Світі», природничих – «Природознавство», біологічних – «Основи здоров'я», музичне й образотворче мистецтво – «Мистецтво» та ін.);

- розроблення нових форм інтегрованих уроків (урок з міжпредметними зв'язками, бінарний урок тощо);

- впровадження навчальних проєктів на основі інтеграції знань;

– організація тематичних днів та тижнів.

ІН школярів має підпорядковуватися дидактичному принципу «від простого до складного» і передбачає послідовні етапи реалізації:

- введення МПЗ на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності;
- постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх розв’язання на окремих уроках;
- систематичне введення елементів проблемного навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів;
- включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх МПЗ;
- розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють МПЗ як в змісті й методах, так і в формах ІН, включаючи позакласну роботу і розширюючи межі програми.

Слід підкреслити, що інтегративний підхід як цілісне явище навчання акумулює в собі практично всі сучасні підходи до навчання школярів: *особистісний*, який орієнтується особистість як найвищу цінність, створення необхідних умов для розвитку кожного учня з урахуванням його потреб та інтересів; *технологічний*, системостворювальним елементом якого є технологія взаємодії педагога та учнів; *процесуальний*, котрий спирається на необхідність активної участі школярів у процесі пізнання; *аксіологічний*, основним завданням якого є визначення гуманістичної суті науки та її відношення до людини як суб’єкту пізнання, спілкування та творчості та інші концептуальні підходу.

О. Логінова пропонує різні варіанти збагачення ІН: поглиблення змісту інтегрованого уроку, розвиток інструментарію отримання знань (навчання прийомам опрацювання матеріалу, роботи з різними джерелами інформації, включаючи ІКТ, розвиток загальнонавчальних умінь). Учителю, зазначає дослідниця, відводиться роль супервізора: він забезпечує умови психолого-педагогічного супроводу і надає підтримку в самореалізації [136].

Отже, упровадження інтеграції в освітній процес ЗЗСО має значний дидактичний і виховний потенціал, оскільки дає можливість:

- подолати роздріб навчальних предметів, «спресувати» споріднений матеріал кількох навчальних предметів навколо однієї теми, усувати дублювання у вивченні ряду питань;
- ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте породжує еквівалентні загально навчальні та технологічні уміння;
- за менший відрізок часу оволодіти більшим за обсягом навчальним змістом без перевантаження, оскільки подача матеріалу у взаємозв'язках значно полегшує його сприйняття й осмислення;
- опанувати учням значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань;
- долучати учнів до процесу активного здобуття знань;
- формувати гармонійно розвинену, творчу особистість учня, його здібності; застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів на практиці;
- стимулювати науково-пошукову, творчу діяльність як учнів, так і вчителів, оскільки ІН передбачає опору на МПЗ і міжнаукові зв'язки.

Інтегративний підхід до навчання, як підкреслює у своїх наукових працях Л. Масол, відповідає завданням особистісно орієнтованого навчання, дає можливість виявити ставлення учня до навколишнього світу, сприяє створенню оптимальних умов для розвитку та самореалізації учня шляхом формування цілісних знань [144].

1.2. Інтегрований підхід до навчання музичному мистецтву учнів

Вирішення завдань нашого дослідження вимагає визначення особливостей реалізації інтегративного підходу до навчання ММ учнів основної школи.

Мистецька культура як інтегрований феномен пов'язана з мистецтвом, її виховання полягає в тому, що в процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формується особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість і художню компетентність (музична, поліхудожня тощо), здатність до самореалізації, потребу в духовному та творчому самовдосконаленні [156].

Серед різноманітних засобів формування мистецької культури особистості особливе місце належить ММ, яке покликане задовольняти одну з найвищих потреб людини, яка інтегрує в собі інтелектуальні, емоційні, естетичні й моральні потреби.

На думку О. Надутенко [156], результатом мистецько-культурологічної освіти та художньо-естетичного виховання має стати система особистісних художньо-естетичних цінностей та компетенцій як важливого складника загальної життєвої соціокультурної компетентності, котра полягає в здатності особистості керувати набутими художніми знаннями і вміннями, готовності використовувати отриманий досвід у самостійній практичній творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими цінностями та гуманістичними світоглядними позиціями.

Водночас вчені й педагоги-практики констатують, що однією з найбільших проблем навчання ММ учнів ОШ є низький рівень засвоєння підлітками музичних знань, недостатня сформованість уявлень про елементи музичної мови, про їх значення і можливості у створенні музичного образу. Загалом для учнів навчання ММ є досить складним процесом, який вимагає від учня стійкої уваги, зосередженості, концентрації інтелектуальних та емоційних зусиль. У центрі уваги вчителя має бути забезпечення міцного і свідомого засвоєння учнями таких засобів музичної виразності, як звуковисотність, метроритм, тембр, лад, темп, динаміка, форма тощо [65; 147; 156; 184; 195 та ін.].

У нашому дослідженні акцентуємо увагу на важливості врахування педагогічного потенціалу інтеграції, яка ставить за мету подолання вузькопрофільної однобічності музичної освіти, розвиток поліхудожньої свідомості, спрямованості на процес цілісного художньо-естетичного виховання учнів основної школи, формування загальної і мистецької культури.

Навчання учнів ММ пов'язане не лише з трансляцією вчителем знань, але значною мірою із залученням школярів до чуттєвого осягнення дійсності, до особистісно-емоційного переживання явищ навколишнього світу. Тож у ракурсі ММ ІН займає особливе місце завдяки його безпосередньому комплексному впливу на особистість.

Використовуючи інтегрований підхід до навчання ММ, учитель робить процес опанування учнями основних елементів музичної мови радісним і цікавим, розширює, розвиває сенсорну сферу школярів, дає цілісне уявлення про мистецькі та життєві явища. З цього приводу видатний педагог К. Ушинський підкреслював, що «дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі» [202, Т.2. 560 с., с.406].

Тож не випадково ІН починає займати ведучі позиції і в галузі мистецької освіти. Про це, як зазначає М. Ратко, наочно свідчить зростання масштабів його об'єктивації, зокрема останнім часом ведеться проектування й впровадження інтегративних технологій, які передбачають насичення художньо-естетичним компонентом змісту кожного навчального предмету і навчальної галузі загальноосвітнього циклу. У педагогічній науці таке явище отримало назву «естетичної парасолі», який уявно вкриває весь освітній процес [179]. Навчальна інтеграція, як підкреслює О. Надутенко, набуває статусу одного з провідних методів сучасної мистецької освіти, адже ізоморфно відображає тотальну якість сучасного постмодерністського інформаційного суспільства, визначальною ознакою якого стає досить високий рівень семіотизації дійсності [179].

Щоб навчити чути музику і виховати в учня музичну культуру в процесі навчання ММ необхідно виходити за межі самої музики: у суміжні види мистецтва, історію, поезію, літературу, життєві ситуації й образи тощо. Тому не випадково особливість навчання учнів ММ у сучасних ЗЗСО полягає в його інтегрованому характері, оскільки освітня галузь «Мистецтво» передбачає системне опанування різних видів мистецтв та різнопланову художньо-творчу діяльність. ІН у музичній освіті забезпечує здійснення комплексного впливу на особистість учня насамперед через досягнення взаємозв'язків різних видів мистецтв, усвідомлення можливості вербального відображення їх. При цьому слід пам'ятати, що головним педагогічним засобом впливу на особистість учнів виступають чуттєві форми пізнання дійсності під час навчання ММ.

Для розкриття порушеної у нашому дослідженні проблеми доцільно звернутися до тих першопочаткових ідей, які визначили необхідність впровадження ІН у музичній освіті. У наукових працях видатних педагогів-класиків й митців-музикантів (Г. Ващенко, В. Верховинець, О. Запорожець, М. Леонтович, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський) обґрунтовано важливу педагогічну роль інтеграції в навчанні та вихованні мистецької культури учнів, у активізації різних видів їхньої діяльності, у стимулюванні аналітико-синтетичних зусиль школяра, у розвитку його інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфери, у формуванні цілісних уявлень про життєві явища і про світ у цілому [156].

Так, Г. Ващенко, який одним із перших втілював ідею інтеграції в практику навчання й виховання молодих поколінь, убачав методичне збагачення процесу навчання у використанні могутнього впливу на душу дитини сполучення слова і музики. Як слушно підкреслював учений, мистецьке виховання важливе не тільки саме по собі, а й тим, що воно активізує навчальний процес у цілому. Застосування засобів ММ робить навчання цікавішим, внаслідок чого діти починають вчитися з більшим бажанням, а то й із захопленням [50, с. 388].

Проблемам розвитку ММ, музичної педагогіки, інтеграційного освоєння мистецтва взагалі й музики зокрема, присвячена значна кількість наукових праць видатних учених. Значний інтерес у вивченні питань, що стосуються інтегрованого підходу до ОІН (музичного сприймання школярів, дидактичних особливостей інтегрованих уроків ММ й використання позашкільних форм роботи та видів діяльності школярів у процесі інтегративного засвоєння музичних знань), викликають наукові праці Б. Асафєва [16], Н. Данько [71], Д. Кабалевського [100], М. Лещенко [132], Л. Масол [145], О. Отич [163], О. Ростовського [182], О. Рудницької [184], С. Соломахи [192], О. Стріхар [193], Б. Юсова [221; 222] та багатьох інших науковців.

Так, Б. Асафєв, переймаючись проблемою виховання творчих інстинктів у слухачів, акцентував увагу на важливості зв'язків ММ із різноманітними виявами життя. Пропонуючи прийоми засвоєння ладових і тональних контрастів, учений зупинявся на таких немусичних аналогіях, як колір, забарвлення, тактильні відчуття, характеризуючи світлові контрасти тональностей як яскравіший, світліший, жорсткіший, темніший тощо. Такий підхід до поглиблення музичного сприймання та вивчення музичної грамоти, на думку академіка, зумовлює необхідність залучення як музичних, так і немусичних асоціацій слухачів, поєднання музично-інтонаційного, візуально-образного, пластичного аспектів осягнення змісту художнього твору [16].

Наголошуючи на значенні інтегративного підходу для розвитку музично-слухових уявлень дітей, активізації свідомого й емоційного сприймання музичного змісту творів, Е. Бальчітіс ефективним прийомом активізації образної уяви, фантазії, музично-творчих, літературних здібностей вважає літературно-творчі спроби школярів, що зумовлені змістом музичних творів [22].

Можна погодитися з О. Рудницькою, яка вважає, що інтегративним результатом розуміння та інтерпретації смислового значення твору є естетична оцінка. Учена розцінює художнє оцінювання як важливий

компонент сприйняття, «який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного реагування, відповідність твору особистісним потребам та інтересам» [184].

На думку багатьох сучасних науковців, особливі перспективи впровадження інтеграції полягають в оновленні мистецько-культурологічної освіти, де наразі відбуваються суттєві зміни: міждисциплінарний зміст освіти узгоджується з педагогічними технологіями особистісно-розвивального спрямування, активізуються пошуки нових підходів щодо навчання мистецьких дисциплін, інтеграції їх із іншими галузями знань.

Як слушно зазначає О. Надутенко, інтегративний тип освіти в широкому філософсько-культурологічному розумінні цього поняття, може стати необхідним підґрунтям для створення адекватної запитам сучасності світоглядно-виховної моделі мистецької освіти, що стає консолідуючим чинником у процесі співіснування різноманітних підходів до навчання і виховання школярів засобами мистецтва, сприятиме узгодженню міждисциплінарного змісту освіти з педагогічними технологіями особистісно-художнього спрямування [156].

Наразі аналіз наукових праць із порушеної проблеми та тенденцій здійснення ІН школярів ММ у сучасних ЗЗСО дає підстави свідчити, що у вітчизняній педагогічній науці відбувається теоретичне осмислення ролі розвитку творчого потенціалу особистості кожного учня, виявлення його творчих здібностей, створення умов для його всебічного розвитку. При цьому Н. Данько справедливо зазначає, що попри наявності численних досліджень із проблеми ІН школярів, методичний аспект такого навчання музики учнів молодшого шкільного віку не отримав широкого висвітлення [70]. Ще більшою мірою зазначена проблема стосується учнів ОШ.

У музичній освіті під терміном «інтеграція» більшість сучасних учених розуміють технологію, яка всотує в собі конкретні способи, методи і прийоми досягнення цілісності уроку з ММ, управління емоційною та

інтелектуальною діяльністю учнів у їх єдності, здійснення дієвого взаємозв'язку музики з іншими галузями знань [166; 184; 201 та ін.].

Суть інтегративного підходу до навчання ММ убачаємо в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді асоціацій, символів, категорій тощо.

Інтеграція в навчанні ММ передбачає об'єднання частин освітнього процесу в єдине ціле, узгодження складників і упорядкування відношень між ними, тобто – інтеграційний (об'єднавчий) процес, що забезпечує формування в учнів цілісної і багатовимірної картини світу [156; 166; 194 та ін.].

Аналіз досвіду реалізації інтегративних форм музичної освіти і художньо-естетичного виховання дає підстави свідчити, що освітяни-практики найчастіше розуміють призначення інтеграції в основному у формуванні в учнів цілісних уявлень про різні види мистецтва, систематизації художньо-естетичних знань, у різнобічному опануванні школярами базових мистецтвознавчих та культурологічних понять, у створенні художнього образу з якісно новими інтегральними властивостями, розширенні простору художньо-естетичної діяльності учнів, в усуненні дублювання в програмах із окремих мистецьких дисциплін, скороченні обсягу навчального матеріалу [179].

У своєму дослідженні О. Стріхар виокремила **принципи** ІН учнів ММ, а саме:

- актуалізація інтегративного навчального матеріалу (розумне відновлення або заміна окремих матеріалів у дусі часу – з урахуванням соціального замовлення та інтересів і нахилів учнів);
- діалектичний виклад навчального матеріалу;
- логічний взаємозв'язок у тематиці;
- експонування вузлових тем (тобто більш яскраве й повне їх розкриття, насичення навчального змісту відповідно до вікових особливостей учнів);

- діалоговий режим навчання (співробітництво й співтворчість учителя й учнів, вільний обмін думками тощо);
- пріоритет громадянського виховання (загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, українського менталітету, поваги до історії);
- творчість на основі здорової конкуренції учнів (рейтинг ідей, можливостей, здібностей);
- упровадження різноманітних міжнаукових зв'язків (їх логічне й емоційне затребування на уроках із ММ, світоглядне мислення) [194].

Також О. Стріхар пропонує розглядати інтеграцію в музичній освіті *на таких рівнях* [195, с.22-23]:

- *точкова* – епізодична, вузько локальна інтеграція: на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів (наприклад, взаємозв'язок музичного й образотворчого ряду, музичного й літературного тексту; або це відбито технологічно – у сполученні прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва).
- *блокова інтеграція, або інтеграція середнього рівня*, – на рівні взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій (на уроках музики вона буває або тематична – наприклад, тема моря в музиці, образотворчому мистецтві й літературі; або мистецтвознавча – що дає значне число «ступенів свободи» через поєднання, аналіз і узагальнення різних видів мистецтва, а не окремих творів або їх тематики).
- *комплексна, або широкомасштабна інтеграція* – на культурологічному, філолофсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного творчого обміну знаннями з різних сфер (наприклад, спів повинен розглядатися як багатолікий, сумарний, інтеграційний процес – фізіологічний, фізичний, ґносеологічний, духовний, соціологічний, творчий тощо, тобто в різних іпостасях [193].

Як було зазначено в попередньому підрозділі, ключовим поняттям інтегративного підходу є «цілісність». Аналіз наукових джерел із проблеми

дослідження дає підстави свідчити, що залежно від характеру підпорядкування і взаємозв'язків між цілим та його частинами вчені розглядають дві моделі побудови ІН. У визначенні специфіки вказаних моделей принциповим моментом є визначення Особливістю першої моделі є перебування в центрі уваги процесу встановлення зв'язків між окремими компонентами змісту навчання. При цьому частини виконують роль активного начала, ціле ж виступає як їх продукт і постає як пасивний результат [179]. При цьому науковці вважають, що цілісні властивості певного об'єкта, явища обумовлює саме процес взаємодії між окремими компонентами.

Специфіка другої моделі побудови ІН полягає у визнанні пріоритету за цілим. У такому випадку вихідним є таке положення: сама по собі взаємодія окремих частин не забезпечує утворення цілісності, яка відіграє вирішальну роль у становленні специфіки частин й утворює характер взаємозалежностей між ними. Ціле виступає не результатом взаємодії окремих складників, а вихідною константою [179]. Інтеграція в такому випадку виступає як процес відновлення певної цілісності, відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків між її компонентами. За таким підходом повною мірою виправдовує себе етимологічне походження поняття «інтеграція»: від латин. *“integer”* – цілий, *“integratio”* – відновлення, поповнення.

Домінування в другій моделі пріоритету цілого повною мірою відповідає відомому психофізіологічному закону структури, за яким «усі процеси нашої поведінки, як і наші сприймання являють собою відоме ціле, властивостями якого визначається функція і значення окремої частини, що входить до його складу» [59, с. 39].

Віддаючи перевагу другій моделі ІН, Н. Чапаєв наводить такі переконливі твердження: по-перше, здійснення інтегративного процесу в напрямку від взаємодії окремих частин до цілого є причиною помилкового уявлення, що будь-яка взаємодія обов'язково обумовлює формування цілісності. Таке «бездумне ініціювання взаємодій» між компонентами

навчального змісту може призвести до прямо протилежного результату – дезінтеграції знань і уявлень учнів, посилення «мозаїчності», дискретності їхнього світобачення. По-друге, акцентування уваги на взаємозв'язках між частинами цілого, а не на самому цілому зумовлює формування індуктивного мислення учня [210].

Отже, учні можуть бути добре поінформовані про різні види, типи зв'язків між окремими явищами, предметами, видами мистецтва, але за масивом цих знань як частин цілого не бачити самого цілого, не усвідомлювати його специфічних інтегральних якостей.

Відомий фахівець у галузі музичної освіти Л. Горюнова вважає другий варіант інтеграції більш доцільним, підкреслюючи, що принцип цілісності в мистецькій педагогіці є одним із основоположних, адже цілісність є постійною характеристикою художньо-педагогічного процесу [65].

З цього приводу досить оригінальну думку висловлює Б. Юсов в обґрунтуванні нової парадигми взаємодії мистецтв у вихованні школярів, Б. Юсов висловлює слушну образну думку: «... не можна сказати, що мистецтво – ціле, а музика – частина мистецтва. Музика – це звучання цілого, а живопис – кольоровий розклад (райдуга) цілого» [222, с.21].

Отже, на думку вище названих учених, здійснення інтеграції в навчанні учнів ММ у напрямку від суті цілого через виявлення його внутрішнього змісту, розкриття механізмів становлення частин дає можливість уникнути формування штучних особистісних утворень, що виявляється можливим, коли відбір та структурування компонентів змісту ІН здійснюється під впливом зовнішніх чинників, вигаданих, суб'єктивних передумов або ж об'єктивних факторів, які мало розкривають глибинну сутність розглядуваного явища [179].

Згідно з другою моделлю побудови ІН конструювання змісту інтегративних курсів, уроків, занять відбувається під дією внутрішніх детермінант, тобто з урахуванням природи цілісності об'єкта, що вивчається.

Ураховуючи вище наведені положення, ми також схилиємося до другої моделі ІН, проте вважаємо, що не можна цілком заперечити першу модель, оскільки, на нашу думку, важливо розвивати як дедуктивний, так і індуктивний спосіб мислення. Це особливе значення для навчання ММ учнів підліткового віку.

Вважаємо, що при виборі моделі інтеграції компонентів навчального змісту визначальним має бути особистісно-світоглядний фактор.

Навчання ММ доцільно інтегрувати з такими шкільними предметами, як: історія, рідна мова і література, іноземна мова, математика, інформатика, фізична культура та інші. Під час інтеграції різних навчальних предметів необхідно враховувати їх специфіку, яка визначає можливості для їх інтегративного об'єднання. Але найбільш сприятливі передумови виявляється між музикою і образотворчим та іншими видами мистецтва (танці, театр, кіно тощо) [232].

У процесі синтезу мистецтв налагоджуються духовно-естетичні контакти школярів з безмежним розмаїттям світу. При цьому застосовуючи на уроці засоби різних видів мистецтв та видів художньо-творчої діяльності навколо певної теми, слід прагнути, щоб поєднання цих засобів було гармонійним, щоб один вид мистецтва не домінував над іншим. У центрі уваги має бути художній образ, який можна висловити мовою будь-якого виду мистецтва [232].

Так, принцип взаємозв'язку музики з комплексом мистецтв відстоював у своїй спадщині К. Стеценко, який обґрунтовував важливість у процесі сприйняття музики доповнення слухових вражень іншими сенсорними відчуттями, вважаючи, що знання, здобуті лише на основі слухових уявлень, є абстрактними [161].

Ця теорія була розвинена в діяльності М. Леонтовича, який висував ідею поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття художнього образу. Учений і

митець підкреслював, що кожен педагог мусить навчати учнів ММ у контексті інших наукових художніх знань [128].

Своєрідний підхід до інтеграції мистецтв у поліхудожньому розвитку учнів запропонував Б. Юсов. Виходячи із розуміння інтеграції як розкриття внутрішньої, генетичної спорідненості різних видів художньої творчості, основу ІН мистецтв учений вбачає у виявленні внутрішніх зв'язків художніх модальностей – слова, звука, кольору, руху, форм, простору, міміки, жесту. У процесі художньо-творчої діяльності учнів передбачається проведення кожної із них через увесь “діапазон поліфонії” художніх форм (наприклад, розгортання звука у колір, рухитощо) [221; 222].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави констатувати: ІН учнів ММ може виконувати функцію освітньої мети і функцію засобу її досягнення. Мета, власне, і визначає сенс функціонування інтеграції в освітньому вимірі [179].

При цьому М. Ратко вказує на небезпечні негативні тенденції, які простежуються в теорії і практиці ІН школярів. Перша з вказаних тенденцій, на думку дослідниці пов'язана з ототожненням інтеграції як мети і як засобу, що призводить до того, що ІН перетворюється у самоціль. Відсутність чіткого бачення основного вектору дії навчальної інтеграції є однією із причин недовіри до неї, сприйняття як «моди часу», упередженого ставлення до організації освітнього процесу на засадах інтегративного підходу [179].

Друга негативна тенденція пов'язана із зміщенням цільових орієнтирів ІН. Безперечно, найвищою метою освітнього процесу, у тому числі ІН, має бути особистість, формування її світобачення і всебічний розвиток. Натомість в умовах сучасних педагогічних реалій вчителі дисциплін мистецького циклу, вирішуючи в процесі ІН різні навчально-виховні завдання, прагнуть насамперед досягти інтеграції окремих видів мистецтва, цілісності навчального змісту. У пошуках інтегративних засад педагоги звертаються до мистецтвознавчих і культурологічних категорій та проблем, обминаючи особистісно-світоглядний фактор. У результаті утворюються

формально зінтегровані конструкції навчального змісту, відсторонені від потреб, проблем і можливостей школярів. У такому разі, слушно зауважує М. Ратко, інтеграція залишається безсуб'єктною, поза увагою педагогів часто залишається далекозора і більш вагома мета – цілісність особистості, синтетичність її світобачення [179].

У вказаних вище негативних тенденціях для ІН учнів ММ криється небезпека втратити свою перспективність та ефективність.

Усуненню вказаних недоліків сприяють праці провідних фахівців із інтегративного підходу в галузі музичної освіти, які культивують ідею центрованості ІН *на особистісному аспекті* [194; 195; 215; 220; 223 та ін.]. Так, Г. Шевченко підкреслює, що педагогічний сенс ІН мистецтв у школі полягає в утворенні нових інтегральних якостей особистості учня. У світлі вимог сучасності найважливішими серед них є становлення цілісного, особистісно-значущого світовідчуття та світорозуміння, осягнення себе та свого місця в наколишньому світі [215].

Слушною є думка Л. Масол про те, що цілісність світу має опановувати цілісна людина й що «інтегральним центром особистості, що створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, «опромінюється» різноманітними впливами» [146]. Тому навчання учнів ММ як інтеграційний процес визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості, є потужним джерелом формування культури художнього сприйняття, світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій школярів, що виявляються в процесі власного творення [146; 195 та ін.].

Слід зазначити, що інші цілі ІН мистецтв при цьому не втрачають своєї ваги. Проте вони мають підпорядковуватися провідній меті, вишиковуючись у ієрархічну послідовність. При цьому, слушно підкреслює М. Ратко, основна, особистісно-світоглядна мета інтеграції не повинна носити лише декларативний характер і просто фіксуватись у цільових установках програм інтегрованих уроків, інтегративних курсів. Важливо, щоб на її досягнення безпосередньо спрямовувався зміст інтегрованого навчання, тобто відповідно

їй здійснювався відбір та структурування елементів навчального матеріалу [179].

З огляду на вище зазначене, можна стверджувати про необхідність дотримання в процесі ІН особистісного підходу та принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що стає однією з найважливіших передумов ефективної ОІН.

Оскільки наше дослідження присвячене проблемі підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ (5-9 класи), розкриємо особливості школярів цієї вікової групи, тобто підліткового віку.

Під віковими особливостями розуміємо специфічні властивості індивіда, особливості його психіки, що зазнають змін на певній віковій стадії розвитку. Вікові особливості створюють специфічний комплекс властивостей, включаючи мотиваційні, пізнавальні, емоційні та інші індивідуальні характеристики особистості.

Загальну концепцію періодизації становлення й розвитку особистості розробили та узагальнили Л. Виготський [57] і О. Леонтьєв [129]. У нашому дослідженні дотримуємося класифікації, згідно якої учнів 10-12 років відносимо до молодших підлітків, учні 13-15 років складають групу старших підлітків. Відповідне трактування надають джерела сучасної психолого-педагогічної літератури [153].

Ученими доведено, що підлітковий вік є перехідним етапом онтогенезу між дитинством і юнацтвом та найбільш синтетичним у розвитку творчої особистості. При цьому зазначений вік характеризується як «складний», «переломний». Підлітковий вік, на відміну від дитинства, характеризується якісними кардинальними зрушеннями, які відбуваються в психологічному, анатомо-фізіологічному та соціальному розвитку людини. Учені (Л. Долинська, В. Мухіна, М. Неймарк, О. Скрипченко, Д. Фельдштейн та ін.) підкреслюють, що підлітковий вік є вельми важливим у житті людини, адже саме в цьому віці відбувається активне становлення особистості [158; 153; 191; 203].

Як доведено багатьма психологами, кожному віковому періоду як своєрідному та якісно-специфічному періодові життя людини, відповідає окремий *вид провідної діяльності*. Для учнів від 10 до 15 років провідним видом діяльності залишається навчальна діяльність (як і для молодших школярів), проте набуває значущості й такі види діяльності, як суспільно-громадська, трудова, спортивна, художня.

Анатомо-фізіологічні зміни в організмі учнів молодшого підліткового віку стають природною основою, передумовою для породження нових психологічних утворень, потенційно типовим орієнтиром досягнень, можливих на цьому етапі життя [153; 180; 187].

Ученими встановлено, що швидкий фізичний розвиток підлітка сприяє виникненню різних «дисфункцій» організму і поведінки. Загальне зростання організму (збільшення довжини тулуба, рук, ніг) відбувається більш інтенсивно, ніж розвиток серця, кровоносної системи. Як наслідок, мозок часто не отримує потрібного наповнення, через що виникає швидка втома, різко змінюється настрій (від перезбудження до в'ялого) [191]. Такі обставини вимагають урахування в усіх видах діяльності підлітка, зокрема й на уроках із ММ.

Підлітки прагнуть до дорослості, бути самостійними. Учні-підлітки виявляють підвищену чутливість до того, як себе з ними поведуть дорослі (учителі, батьки та ін.) і досить боляче реагують, якщо до них ставляться, як до дітей. Кожен підліток намагається самоствердитися, бажає, щоб у ньому вбачали особистість. Проте об'єктивно такі прагнення до дорослості і самоствердження часто проявляється в потворних формах. Означені психологічні особливості підлітків часто призводять до виникнення конфліктних ситуацій у класі, якщо вчитель не враховує причин їх виникнення і не знаходить правильного підходу до своїх учнів.

Водночас, позиціонуючи себе як дорослі люди, підлітки переосмислюють свою систему цінностей. Саме відчуття дорослості як

специфічного новоутворення самосвідомості визначає зміст і спрямованість активності підлітка, його нові бажання, переживання, прагнення.

Надбання психолого-педагогічної науки дають підстави стверджувати, що зі зміною провідного типу стосунків та діяльності пов'язані й основні новоутворення особистості в учнів підліткового віку. Уже в молодших підлітків (5-7 класи) починає активно розвиватися самосвідомість та аналітичне мислення, розвиваються рефлексія, уявне планування. Крім того, підлітки активно опановують вміннями будувати спілкування в різних колективах із урахуванням прийнятих норм взаємовідносин, рефлексію на особисту поведінку, вміння оцінювати власне «Я». У підлітковому віці відбувається формування поведінки, засобів емоційного реагування, риси характеру тощо [180; 191].

Як підкреслює М. Савчин, розвиток пізнавальних, емоційних, вольових процесів, мовно-логічного та абстрактного мислення в учнів-підлітків забезпечують їхню спроможність оперувати поняттями, міркувати про якості та властивості предметів, висловлювати гіпотези, планувати дослідницьку діяльність та засвоювати безмежний інформаційний обсяг [187]. При цьому спостерігається розвиток інтелектуальних, моральних, естетичних переживань, які виявляються досить стійкими.

Характерними рисами розвитку емоційної сфери учнів підліткового віку є імпульсивність, підвищена збудливість, різкий перепад настрою і переживань, перехід від піднесення до байдужості, від перебільшеної рухливості до спокою. Спостерігається так званий «комплекс підлітка», котрий полягає в демонстрації перепаду настроїв [175].

Вплив художньої діяльності на розвиток психічних процесів підлітка у процесі навчання їх ММ важко переоцінити, адже музика, крім впливу на естетичну сферу учнів, відіграє особливу роль у розвитку їхніх духовних потреб, вона живить чуттєво-емоційну сферу особистості, викликає радісні, піднесені, великодушні почуття.

Суперечливість підліткового віку відбивається на всій поведінці учнів на уроках ММ: емоційна збудливість і швидке нівелювання інтересу, устремління до «дорослості» і відсутність життєвого досвіду, швидка зміна настрою тощо. Вважаємо, що на інтегрованих уроках із ММ створюються найбільш сприятливі умови для забезпечення цілеспрямованого й систематичного впливу мистецтва, що сприяє переходу від ситуативного переживання краси явищ природи, літературних та музичних творів, творів живопису до стійких естетичних почуттів [53].

Молодші підлітки, як зазначають учені й учителі-практики, є найбільш складним об'єктом для виховання художнього, у тому числі музичного, смаку. Якщо молодші діти деякою мірою залучаються до ММ у школі, а поза школою не мають ще стійких смаків й інтересів у сфері музики і відгукуються на музичні програми, що їм пропонуються з цікавістю, то більшість учнів 5-7 класів уже мають власні смаки і уподобання, що є часто суперечливими [134].

Учені [53; 180; 191] підкреслюють, що тонка чутливість у підлітків іноді «приховується» разючою черствістю; хвороблива сором'язливість – розв'язністю; бажання бути визнаним і оціненим іншими (однолітками, дорослими) – показовою незалежністю, з обожнюванням випадкових кумирів. Для багатьох учнів підліткового віку властива підвищена самокритичність в оцінці власної зовнішності, одягу, й водночас, відчутна зайва самовпевненість, схильність до критики тощо [134].

Із метою ефективного ІН підлітків ММ слід враховувати специфіку інтегрованого впливу на розвиток їхнього цілісного сприйняття навколишнього світу взагалі і музичного зокрема. Ці особливості пов'язані з тим, що в підлітковому віці збільшується об'єм уваги, вона стає більш вільною. Крім того, у підлітків значно розширюється, збагачується життєвий (зокрема музичний) досвід.

Водночас, як підкреслює О. Ростовський, діти недостатньо підготовлені до розуміння музичної мови, вони не здатні повною мірою

осягнути її образний зміст. Для учнів-підлітків притаманна певна вибірковість, коли ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, виявляється поверхове ставлення до музики. Часто деякі учні байдуже ставляться до тих творів, які здатні надати їм естетичну насолоду, розкрити велич людських учинків та почуттів, захоплюються творами, на виховний ефект яких важко розраховувати [181, с. 57].

Отже, учні підліткового віку по-різному підготовлені до продуктивного діалогу з різними видами мистецтва, що потребує надання особливої уваги розширенню досвіду підлітків у вказаному напрямі.

Із позицій компетентнісного підходу, на якому акцентується увага в НУШ, реалізація ІН учнів ММ передбачає формування в школярів, крім *предметних дієво-творчих, особистісних, функціональних та соціальних компетентностей* [84].

До *особистісних компетентностей* відносимо: загальнокультурні особистісні якості (ціннісні орієнтації, світоглядні уявлення, естетичне ставлення до навколишнього світу, культурно-історична обізнаність); спеціальні мистецькі знання та здібності (мистецький понятійно-категоріальний апарат, асоціативне та образне мислення, художньо-естетичне сприйняття).

Зміст *функціональних компетентностей* складають художньо-творчі вміння, здатність застосовувати на практиці мистецькі знання (знання в дії), здатність до самоосвіти та самоактуалізації, що виявляється у прагненні до розвитку та найповнішого розкриття власних потенційних можливостей.

Соціальні компетентності передбачають здатність особистості до спілкування, конструктивної взаємодії та співпраці із суб'єктами освітнього процесу.

Основною формою реалізації ІН учнів ММ, як й інших предметів у ОШ, є *інтегрований урок*.

Специфіку інтегрованих (мистецько-творчих) уроків становлять: особлива «архітектоніка», проблемно-пошуковий метод навчання, а також

така співпраця вчителя (учителів), яка дає взаємне збагачення й забезпечується неформальною поведінкою учасників освітнього процесу.

На думку О. Стріхар, кінцевою метою інтегрованих уроків із ММ як уроків мистецтва є формування ціннісних естетичних орієнтацій учнів, виховання творчої, суспільно-самостійної особистості [195].

Інтегровані уроки з ММ мають бути спрямовані на виконання таких завдань:

- формування цілісної картини навколишнього світу;
- розвиток цілісного сприйняття інтегрованого змісту навчання;
- засвоєння знань, понять і уявлень про види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови музичного та візуального мистецтва у взаємозв'язках із синтетичними видами мистецтва (хореографією, театром, кіномистецтвом тощо);
- виховання естетичного ставлення до дійсності та емоційно-цінного ставлення до мистецтва;
- виховання світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, розуміння зв'язків ММ із природним і предметним середовищем, зокрема сучасною технікою, засобами масової інформації;
- виховання здатності сприймати, інтерпретувати та оцінювати музичні й художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них;
- виховання музичних інтересів, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленню засобами різних видів мистецтв;
- розширення художньо-естетичного світогляду, опанування елементарних художніх умінь та навичок практичної діяльності;
- набуття досвіду створення художніх образів у процесі власної мистецької творчості;
- розвиток художніх і загальних здібностей;
- стимулювання художньо-образного мислення;

– набуття предметних дієво-творчих, особистісних, функціональних та соціальних компетентностей.

Як слушно зазначає М. Ратко, обов'язковою умовою успішного здійснення інтеграції у навчанні учнів ММ є правильне визначення системотвірного інтегрувального фактору в навчальному змісті – так званого *інтегратора* (або *домінанти*) [179], що передбачає визначення однотипні сутнісні, універсальні або в різних навчальних предметах (література, історія, іноземна мова та ін.) та (або) у різних видах мистецтва, які змогли б виступити в ролі єдиної основи для їх інтегрованого вивчення.

Ці домінанти в навчальному матеріалі виконують такі функції:

- об'єднуючу (об'єднання у цілісну систему компонентів навчального змісту при збереженні необхідного ступеня свободи окремих компонентів);
- функцію цілепокладання (визначення стратегічних і тактичних цілей ІН, окремого інтегрованого уроку);
- стимулювальну (стимулювання активного ставлення до ІН).

Визначення інтегруючого фактору є найвідповідальнішим моментом в ОІН учнів. У разі неправильного визначення інтегратора втрачається можливість цілісного опанування учнями ММ, і в той же час розвитку в них поліфонічно-цілісного сприймання світу [179].

Типовою помилкою при визначенні системотвірної основи інтегративного курсу чи уроку є ототожнення ролі інтегратора зі зв'язками між окремими навчальними предметами та (або) видами мистецтва.

Розглянемо декілька типів *інтегруючих факторів* змісту навчання ММ, які мають місце в практиці ІН учнів ОШ.

Досить часто функцію інтегратора виконують наскрізні теми. Основу інтеграції різних видів мистецтва у такому випадку складає сюжетно-тематична спільність мистецьких творів. Такий тип системоутворювального чинника виступає на інтегрованих уроках. Але інколи він застосовується і при розробці інтегрованих курсів. Такі курси можуть мати тематичне планування, при цьому навчальний матеріал групується у міжпредметні

тематичні блоки, проте інтеграція різних видів мистецтва при цьому здійснюється на основі іншого інтеграційного чинника.

Як зауважую М. Ратко, на сьогодні більшість фахівців у галузі музичної педагогіки і поліхудожнього розвитку учнів схилиються до думки, що тематична інтеграція не є досить ефективною, зважаючи на те, що її використання не дає можливості розкрити внутрішню природу мистецтва, його більш глибокі зв'язки з навколишнім світом [179].

Поширеним типом інтеграторів у навчання учнів ММ є спільні для багатьох сфер художньої діяльності мистецтвознавчі поняття: ритм, композиція, динаміка, гармонія, жанр, стиль та інші. Їх інтегративний розгляд здебільшого становить зміст інтегрованих уроків.

В якості системотвірної основи можуть застосовуватися універсальні художньо-естетичні категорії. Інтегруючим фактором у такому разі часто виступає художній образ – найважливіша мистецтвознавча універсалія. На відміну від тематичних інтеграторів, які передбачають об'єднання мистецьких творів за зовнішньою ознакою (спільність тем, сюжетів), у даному випадку художньо–педагогічна інтеграція здійснюється на ґрунті внутрішньої спорідненості різних видів мистецтва (ідейно-змістовна співзвучність художніх творів, спільність їх «емоційно-естетичних полей») [166; 179].

Роль інтегратора іноді виконує категорія інтонаційності, яка розглядається й осмислюється як універсальна в контексті синтезу музики, живопису, літератури.

Основу інтеграції змісту художніх форм навчання можуть визначати загально естетичні поняття, які є водночас універсальними категоріями буття. Такий підхід до ІН ММ пов'язаний з виходом власне за його межі – в навколишній світ.

Оригінальну модель інтегрованого опанування старшими підлітками комплексу мистецтв із застосуванням інформаційних технологій розробила Н. Карпова. Її реалізація передбачає ознайомлення з існуючими

синтетичними мистецтвами і утворення за допомогою комп'ютерних засобів нових синтезованих структур. На думку автора, системотвірним началом, що об'єднує у синтетичні синтезовані блоки зорові, пластичні, інтонаційні, промислові мистецтва і літературу, слугують слово, інтонація, пластика [179].

Крім «академічної» точки зору на інтеграцію для нашого дослідження становлять безсумнівний інтерес практичні розробки, зокрема пов'язані з ІН учнів ММ. На сьогодні розроблено низку інтегрованих програм і курсів із навчання предметів мистецького циклу. Розглянемо деякі з них.

Так, у практиці художнього навчання набули поширення бінарні заняття типу «Ритм у музиці і ритм у живописі», «Принципи композиції музичних і поетичних творів»; інтегрований курс «Музика у системі мистецтв» для учнів 8 класу (автори М. Каменєва і І. Островська).

Цей підхід знайшов відображення у ряді програм інтегрованих курсів для учнів ОШ: «На шляху до образу» (9-11 кл.), «Космос театру» (1-11 кл.) та ін. Його продуктивність полягає у створенні передумов для формування в учнів здібностей до різностороннього, поліфонічного відображення явищ оточуючого світу, розвитку в них цілісного світовідчуття при великій вазі їх особистісної участі у навчальному процесі.

В останні роки інтегроване навчання впроваджується в галузь мистецької освіти і на Україні. Зокрема, розроблено програми інтегративних курсів «Мистецтво» для ОШ, створено програми естетично-культурологічної навчальної дисципліни «Художня культура» (відповідно автори: О. Щолокова, Е. Белкіна та ін. для учнів 5-11 кл.; Л. Кондрацька для учнів 8-11 кл.), а також розроблено програму курсу «Художня культура України» (8-9 кл., автори Л. Масол, С. Коновець, О. Комаровська, М. Дремлюга) [179].

Узагальнення науково-теоретичних джерел і шкільної практики дає змогу визначити тенденції, *характерні для інтегрованих програм у цілому*:

- збільшення, відновлення, розмаїтості інформації (від класу до класу);

- актуалізація, а за необхідності, і корегування навчально-тематичних планів; активний розвиток логічних асоціативних зв'язків (розвиток мислення) при тісному взаємозв'язку з образною (емоційною) сферою особистості учнів;
- зростаюче значення МПЗ і міжнаукових зв'язків, при акценті на світоглядний, психологічний і естетичний фактори;
- комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю й діагностики (як на уроках, так і у виконанні творчих завдань вдома);
- активізація всіх видів навчально-пізнавальної і художньо-творчої діяльності на уроці;
- розумне поєднання у викладанні предмета соціально значимих методів і принципів (демократизм, помірний лібералізм і здорова конкуренція) з інтерактивним, діалоговим режимом навчання (педагогіка співробітництва, педагогіка співтворчості, проблемна педагогіка);
- розрахунок на розвивальне та евристичне навчання [156].

Отже, формування в учнів уявлення про цілісну картину світу сьогодні неможливо без інтеграції як провідної ідеї в реалізації змісту освіти, що передбачається в Концепції НУШ. З урахуванням вікових особливостей учнів у процесі ІН з'являється можливість показати світ у всьому його різноманітті із залученням різних знань: музики, живопису, літератури, та інших предметів, що сприяє емоційному розвитку особистості зростаючої особистості та формування її творчого мислення, про що повинен мати уявлення кожен майбутній вчитель ММ.

Перевагою застосування інтегративного підходу до навчання учнів ММ є те, що завдяки сполученню знань із різних галузей знань та розкриттю художніх образів засобами різних видів мистецтв школярі цілісно сприймають картину світу, втілену в мистецтві. При цьому школярі набувають інтегративних знань, у них формується мобільність, тобто здатність швидко переносити знання та вміння з одного предмету в інший.

Водночас інтегроване навчання школярів ММ дозволяє активізувати їхню пізнавальну діяльність, підвищити інтерес до різних видів мистецтва, актуалізувати наявні знання із суміжних дисциплін, розвитку емоційно-чуттєвої сфери зростаючої людини [84].

Отже, осмислене використання інтегрованого підходу до навчання ММ учнів основної школи забезпечує цілісний природний художньо-естетичний розвиток особистості, створює умови для формування художньо-естетичного світогляду та уявлень школярів, необхідних для створення у них цілісного й багатовимірного полікультурного образу світу.

Висновки до розділу 1

Необхідність розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання школярів ММ вимагає звернення до перспективних, інноваційних типів організації музичної освіти в сучасній школі, до яких належить інтегроване навчання.

У широкому філософському розумінні суть інтеграції тлумачиться як закономірне явище, в основі якого лежить взаємозв'язок та взаємообумовленість предметів та явищ дійсності; як сторона процесу розвитку, що пов'язана із об'єднанням в ціле раніше роз'єднаних частин та елементів. Отже, ключовим поняттям інтегрування змісту освіти є «цілісність».

Метою ІН учнів ММ є: створення сприятливих умов для всебічного вивчення мистецьких понять, явищ та образів; формування в школярів комплексного мислення; інтегративних, мобільних знань, умінь та цілісного художньо-естетичного сприйняття мистецтва і навколишньої дійсності; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

Завданнями ІН учнів ММ є: формування в учнів цілісних уявлень про різні види мистецтва, систематизації художньо-естетичних знань; різнобічне опанування школярами базових мистецтвознавчих та культурологічних

понять, у створенні художнього образу з якісно новими інтегральними властивостями, розширенні простору художньо-естетичної діяльності учнів, в усуненні дублювання в програмах із окремих мистецьких дисциплін, скороченні обсягу навчального матеріалу.

Специфіку інтегративного підходу до навчання ММ убачаємо в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді асоціацій, символів, категорій тощо.

Переваги ІН полягають у тому, що інтеграція поживляє навчальний процес; сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишній світ; економить навчальний час; позбавляє учнів перевтоми; розвиває їхні пізнавальні інтереси; стимулює позитивну навчальну мотивацію тощо.

Основними принципами ІН учнів ММ є: актуалізація інтегративного навчального матеріалу (розумне відновлення або заміна окремих матеріалів у дусі часу – з урахуванням соціального замовлення та інтересів і нахилів учнів); діалектичний виклад навчального матеріалу; логічний взаємозв'язок у тематиці; експонування вузлових тем; співробітництво й співтворчість учителя й учнів; пріоритет загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, українського менталітету, поваги до історії; творчість на основі здорової конкуренції учнів (рейтинг ідей, можливостей, здібностей); упровадження різноманітних МПЗ і міжнаукових зв'язків.

Інтеграцію в музичній освіті доцільно розглядати на трьох рівнях, як-от: точкова, або епізодична, вузько локальна інтеграція, яка здійснюється на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів; блокова інтеграція, яка реалізується на рівні взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій; комплексна, або широкомасштабна інтеграція, яка здійснюється на культурологічному, філолофсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного творчого обміну знаннями з різних сфер.

Основною формою реалізації інтегрованого змісту навчання учнів ММ є інтегрований урок, який визначено як навчальне заняття, на якому

забезпечується формування в учнів узагальнених мистецьких знань на основі встановлення внутрішньопредметних, міжпредметних і міжнаукових зв'язків, а також застосування цих знань на практиці, актуалізація життєвого досвіду школярів.

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. М. : Академия, 2004. 336 с.
2. Аверьянов А. А. Системное познание мира : методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985. 263 с.
3. Академія музичного еліти України: до 90-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. К. : Муз. України, 2004. 560 с.
4. Алексенко О. Л., Колягин Ю. М. Интеграция школьного обучения. Нач. школа. 1990. № 9. С. 28-30.
5. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М. : Владос, 2003. 334 с.
6. Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л. : Издательство ЛГУ, 1961. 446 с.
7. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 486 с.
8. Антонов Н. С. Интегративная функция обучения. М. : Просвещение, 1985. 304 с.
9. Антонова Н. В. Образность мысли как фактор усвоения учебного материала. М., 1985. 12 с.
10. Антонова О. Є., Вашук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів:*

теорія і практика : зб. наук. праць. Житомир : ФОП «Н.М. Левковець», 2017.
Ч. 1. С. 174-182.

11. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: уч. пособие. М. : Просвещение, 1983. С. 172-194.

12. Арановский М. Г. Что такое программная музыка. М. : Музгиз, 1962. 119 с.

13. Архімович Л., Каришева Т., Шиффер Т., Шресер-Ткаченко О. Нариси з історії української музики. *Українська радянська музика*. Ч.2. К. : Мистецтво, 1964.

14. Арчажникова Л. Г. Теория и методика музыкального воспитания. Программа для высших педагогических учебных заведений. М., 1991. 254 с.

15. Арябкина И. В. Полихудожественные контексты культурно-эстетического развития современных младших школьников. *Научное мнение*. 2016. № 2-1. С. 65-68.

16. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. и вступ. ст. С.М. Орловой. 2-е изд. Л. : Музыка, 1973. 143 с.

17. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. Львов : Свит, 1990. 160 с.

18. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции. *Диалектика как основа интеграции научного знания*. Л. : Изд-во ЛГПУ, 1984. С. 50-60.

19. Ахуидов М. Д., Борисов В. И., Тюхтин В. С. Интегративные науки и системные исследования. *Синтез современного научного знания*. М. : Наука, 1973. С. 498-521.

20. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. : Педагогика, 1982. 192 с.

21. Бабанський Ю. К. Оптимізація учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. М., 1982. 147 с.

22. Бальчитис Э. И. О восприятии инструментальной музыки в младших классах школы. Музыкальное воспитание в школе. Вып.10. М., 1975. 192 с.
23. Барсук Л. А. Інтеграція уроків – один із факторів підвищення рівня знань учнів початкової школи. *Збірник методичних знахідок учасників конкурсу «Учитель року» : з досвіду роботи вчителів загальноосвітніх шкіл / Авт.-укл. Л. В. Кудаківа, Г. І. Мальченко, О. В. Ночвінова та ін. К. : ІЗМН, 1997. С. 319-324.*
24. Бахарева Л. Н. Технология интегрированных занятий в начальной школе. Рязань, 1997. 85 с.
25. Безбородова Л. А. Межпредметные связи в формировании музыкального восприятия слушателей. *Сб. статей по материалам 6-ой Всесоюзной конференции учителей музыки. М., 1982. 187 с.*
26. Безклубенко С. Д. Природа искусства: о некоторых сторонах художественного творчества. М. : Политиздат, 1982. 166 с.
27. Безрук Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків. *Початкова школа. 2000. № 10. С. 44.*
28. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
29. Безрукова В. С. Интегративный урок. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Кн. 2. Москва : Сентябрь, 2004. С.28-40.
30. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Отв. ред. В. С. Безрукова. Свердловск : Свердловск, инж.- пед. ин-т., 1990. С. 5-26.*
31. Беленький Г. И. Межпредметные связи. *Современное образование в школе. М., 1985. 420 с.*
32. Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное восприятие. *Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М. А. Румер. М. : Педагогика, 1975. С. 6-36.*

33. Белов В. О некоторых вопросах интеграции в учебном процессе общеобразовательной школы. *Учитель*. 2000. № 6. С. 46-53.
34. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. М. : Академия, 2000. 192 с.
35. Белянкова Н. М. Интегрированный подход в обучении младших школьников. М. : Просвещение, 2008. 128 с.
36. Березин Ю. Н. Интеграция школьного гуманитарного образования и подготовка студентов к работе с интегративными учебными курсами. *Проблема интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров* : Межвуз. сб. науч. трудов. Самара : Изд-во Сам ГРИ, 1993. С. 84-90.
37. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М. : Педагогика, 1993. 172 с.
38. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-6.
39. Бібік Н., Коваль Н. Орієнтовне планування уроків з інтегрованого курсу «Я і Україна» на другий семестр. *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 46-48.
40. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Принципи побудови інтегрованого курсу «Людина і світ». *Початкова школа*. 1990. № 7. С. 2-8.
41. Біляєв О. Інтегровані уроки рідної мови. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 36-40.
42. Божович Л. И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования. *Формирование личности в коллективе*. М., 1966. С. 101-111.
43. Большакова І., Пристінська М. Тематичне навчання. URL : <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/>. Назва з екрану
44. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе. *Литература в школе*. 1996. № 5. С. 150-154.

45. Бубряк Т. Ю. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології*. Т.7, Вип. 36. С. 51-58. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i36/7.pdf>
46. Бусарева В. Д., Колесниченко В. И. Интегрированный урок-исследование «Чтение. Музыка». *Начальная школа*. 2004. № 8. С. 45-49.
47. В мире искусства. Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства / Сост. Т.К. Каракаш, А.А. Мелик-Пашаев, науч. ред. А.А. Мелик-Пашаев. М., 2001. 384 с.
48. Варзацька Л., Дворецька Л. Методика інтегрованого уроку мови (5 клас. II семестр). *Дивослово*. 2004. № 7 (568.). С. 31-51.
49. Варзацька Л. О., Чикванная А. П., Ракович Т. О., Барсук С. В. Типи інтегрованих уроків мови та мовлення. *Початкова школа*. 1996. № 6. С. 13-16.
50. Василевська М. В. Інтегровані уроки. *Початкова школа*. 1996. № 11. С. 11-12.
51. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К. : Українська видавнича спілка Варта, 1997. 415 с.
52. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
53. Винокурова Н. К., Елисеева О. В. Один из подходов к реализации принципа интегративности в обучении. *Дидакт*. 1999, № 4. С.36-40.
54. Винославська О. В. Психологія. К. : ІНК ОС, 2005. 433 с.
55. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
56. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1979. 288 с.
57. Воротникова Е. Н. О совершенствовании учебного процесса в музыкальных школах. *Педагогика*. 2001. № 4. С. 44-47.

58. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М. : Педагогика, 1983. 386 с.
59. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Ярошевского. М. : Педагогика, 1987. 344 с.
60. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М. : Педагогика – Пресс, 1993. 248с.
61. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва : ИЗД-во МГУ, 1985. 45 с.
62. Гасанов Я. К., Брагина Н. Н, Доброхотова Т. А., Корниенко В. Н., Репин В. Я. Межполушарные взаимоотношения мозга и восприятие музыки. *А.Р. Лурия и современная психология*. М., 1982. С. 207-213.
63. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*. 1994. № 2. С. 2-4.
64. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп., випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. С.44.
65. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Інтегроване навчання. За і проти. *«Освіта»*, 1994. № 15 – 16 від 15 лютого.
66. Горюнова Л. В. Говорить языком самого предмета. Теоретические основы учебника «Музыка»: пособие для учителя. М. : Прометей, 1989. 144 с.
67. Гречаник Н., Пішун С. Художньо-специфічні принципи інтегрованого викладання музичного мистецтва в початковій школі. *Молодь і ринок*. №2 (169), 2019. С. 86-90. URL : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/162826>
68. Грибан Г. В. Ефективність упровадження інтегрованого навчання на уроках рідної мови. URL : <http://eprints.zu.edu.ua>
69. Гриценко Н. Н. Технологія інтегрованого уроку. *Вісник профосвіти*. 2007. № 19 – 20, грудень. С. 9-11.
70. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 400 с.

71. Данько Н. Педагогічні умови інтегрованого навчання музики молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. Суми, 2014. № 9 (43). С. 3-13.

72. Данько Н. П. Характерні особливості інтегрованих уроків та уроків з міжпредметними зв'язками. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 32. С. 36-44. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_32_8

73. Дик Ю. И., Пинский А. А., Усакова В. В. Интеграция учебных предметов в общеобразовательной школе. *Советская педагогика*. 1987. № 9. С. 42-47.

74. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Проблема інтеграції в дидактиці. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 2001. Вип.16. С.92-106.

75. Доманський В. А. Интегративные процессы в гуманитарном образовании: методология, психологические механизмы, дидактические основания. *Педагогическая антропология: Концептуальные основания и междисциплинарный контекст*. М. : Изд-во УРАО, 2002. 320 с.

76. Дорошенко Т. Інтеграція на уроках музики. *Початкова школа*. 2003. № 4. С. 25-27.

77. Дубогрызова Г. Н. Синтез искусств в художественно-эстетическом развитии детей: Метод. разработки занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Армавир, 2002. С. 3.

78. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 20 с.

79. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 356.

80. Жуков В. П. До питання організації інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву. *Освіта у констеляціях постсучасності* : матеріали III

Міжнар. наук.-практ. конф. (5-6 грудня 2017 року). Харків : ХНПУ, 2018. С. 67-68.

81. Жуков В. П. Інтегроване навчання в музичній освіті. *Studia Slobozhanica «Слобожанський гуманітарій – 2017»* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, ХНТУСГ, 3 березня 2017 р.). Харків : ФОП Тарасенко В. П., 2017. С. 195-200.

82. Жуков В. П. Міжпредметні зв'язки як засіб інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 221-224.

83. Жуков В. П. Організація інтегрованого навчання з музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р.). Х. : «Стиль-Издат», 2017. С. 101-104.

84. Жуков В. П. Особливості інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу. *Методологія сучасних наукових досліджень* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. (15-16 листопада 2018 р., м. Харків) : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. С. 33-35.

85. Жуков В. П. Суть інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Х. : Видавець Рожко С. Г., 2017. Вип. 57. С. 54-62.

86. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М. : Просвещение, 1986. 160 с.

87. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: [монографія]*. К., 2003. С. 47.

88. Ибрагимов Г. И. Формы организации обучения в педагогике и школе. Казань, НИИ среднего специального образования АПН, 1994. 168 с.

89. Иванова И. Н. Реализация идеи интеграции науки в системе базового образования. *Начальная школа*. 1993. № 2. С. 51-53.
90. Ильенко Л. П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*. 1989. № 9. С. 8-10.
91. Ильченко Л. П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*. 1998. № 9. С.16.
92. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М. А. Розова. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 224 с.
93. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ / Под ред. Н.Т. Костюка. Киев, 1984.184 с.
94. Иванчук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. Чернівці : Рута, 2004. 400 с.
95. Иванчук М. Інтегрований підхід у навчанні і вихованні молодших школярів. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 1-4.
96. Иванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 10-13.
97. Иванчук М. Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра в процесі інтегрованого навчання. Психологія: зб. наук. праць. К. : КПУ імені М.П. Драгоманова. 2003. Вип. 19. С.127-131.
98. Ильченко В. Р. Интегративный подход в освіті. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 356-357.
99. Ильченко В. Р. Конструювання цілісності змісту. *Постметодика*. 1994. № 2(6). С. 16-24.
100. Ильченко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження. Педагогіка і психологія. 1995. № 4. С. 3-12.
101. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. *Программы для общеобразовательных школ*. М., 1994. С. 17-31.

102. Каган М. С. Социальные функции искусства. Л. : Знание, 1978. 36 с.
103. Калініна Є. Інтегровані уроки з образотворчого мистецтва. *Початкова школа*. 2002. № 2. С. 37-38.
104. Католиков А. Опыт интегрированных уроков в школе-интернате. *Народное образование*. 1990. №10. С. 33-37.
105. Кашикова И. Единое интеграционное пространство школы и пути его создания. *Искусство в школе*. 2002. № 9. С. 7-10.
106. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей. *Мир культуры, науки и образования*. 2014. № 5 (48). С. 70-73.
107. Кедров Б. М. Интегративные тенденции философии в системе современного научного знания (Диалектика как основа интеграции научного знания). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. С. 21-32.
108. Клепко С. Н. Інтегрована освіта і поліморфізм знання. Київ – Полтава – Харків : ПОУПОПП, 1998. 360 с.
109. Климова І. М. Інтеграційні підходи в освіті. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 2001. Вип.19. Ч.3. С.45-49.
110. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М. : Наука, 1988. С.128-141
111. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 272 с.
112. Когутницька Г. Інтегрований урок. Громадянська освіта і позакласне читання. *Початкова школа*. 2008. № 3. С. 42-44.
113. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання. 1998. № 4. С.48-51.
114. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : монографія. Львів : Світ, 1999. 301 с.

115. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 460 с.
116. Колесина К. Ю. Теоретические процессы обучения на интеграционной основе. Ростов-на-Дону, 1994. 33 с.
117. Колесникова И. А. Педагогические проблемы интеграции в образовании. *Проблемы интеграции в естественно-научном образовании*. Ч. 2. СПб., 1994. С. 59.
118. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? *Народное образование*. 1996. № 1. С.90-92.
119. Колпакова Г. И. Межпредметные связи – одна из форм активизации учебно-воспитательного процесса. *Начальная школа*. 1989. № 10. С. 29-31.
120. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Избранные педагогические сочинения*. М., 1955. 231 с.
121. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / под ред. А. Красновского. [2-е изд.]. М. : Учпедгиз, 1957. 351 с.
122. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ 25.02.2004 №151/11. URL : <http://lib.znaimo.com.ua/docs/38/index28202.html?page=2>
123. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36 с.
124. Кремень В. Г. Психолого-педагогічна наука в ідеологічній проекції. *Психолого-педагогічна наука і ідеологія* : матеріали методол. семінару АПН України, м. Київ, 12 лист. 1998. К., 1998. С. 4.
125. Кукушкин В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. (Серия «Школа развивающего обучения»). Ростов–на/Д : Феникс, 2003. 443 с.

126. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1981. 96 с.
127. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара : Самарский ун-т. 1993. 112 с.
128. Кустов Ю. А., Кустов Ю. Ю. Интеграция как педагогическая проблема. *Интеграция в педагогике и образовании*: Сб. науч. метод. работ. Самара, 1994. С. 7-17.
129. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. / З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О.Іванова. К. : Музична Україна, 1989. 136 с.
130. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 467 с.
131. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Избр. психол. произведения*: В 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т.1. С. 348-380.
132. Лернер И. Я Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
133. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб.: [у 2 ч.]. К. : АСМІ, 2003. Ч. 1. С.27.
134. Лисенко Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 1998. № 8. С. 46-48.
135. Лі Жуїцін. Особливості прояву музично-естетичних смаків у підлітковому віці. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. №2 (10). С. 157-164.
136. Логачевська С. Інтегрований урок – цікава економіка в 3 класі з елементами диференціації. *Початкова школа*. 2008. № 9. С. 42-45.
137. Логинова Е. А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Омск, 2007. 24 с.

138. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.
139. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Х. : ОВС, 2000. 164 с.
140. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті: URL : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/5.pdf>
141. Максимова В. Н. Интеграционные технологии обучения в школе. *Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление: тезисы докладов науч. конф. 25-28 мая 1993 г. 4.2* / ВГПУ. Волгоград : Перемена, 1993. С. 308-310.
142. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1988. 192 с.
143. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : книга для учителя. М. : Просвещение, 1984. 143 с.
144. Мантула Т. І. Інтегроване викладання та предметні зв'язки в історичному аспекті сьогодення. *Житомирський науковий вісник*. 2005. С. 95.
145. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
146. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. 2004. №1. С. 2-5.
147. Масол Л. М. Культурологічні та психолого-педагогічні детермінанти інтеграції змісту дисциплін художньо-естетичного циклу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. праць. Педагогічні науки: У 3-х т. Миколаїв : МДУ, 2006. Вип. 12. Т. 3. С.58.*
148. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Х. : Веста: видавництво «Ранок», 2006. С. 74.

149. Мельник С. А. Интегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : дис. ... канд пед наук : 13.00.09. Харків, 2010. 226 с.
150. Мигунов А. И. Искусство и процесс познания. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 128 с.
151. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
152. Монахова Г. А. Образование как рабочее поле интеграции. *Педагогика*. № 5. 1997. С. 52-55.
153. Моргун В. Ф. Интеграция и дифференциация образования : личностный и технологический аспекты. *Школьные технологии*. 2003. №3. С. 3-9.
154. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Академия, 2004. 456 с.
155. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с.
156. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании: учеб.-метод. пособ. Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. 124 с.
157. Надутенко О. Интегративний підхід до формування художньої культури школярів засобами музичного мистецтва. URL :<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Nadutenko.pdf>
158. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки / схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
159. Неймарк М. С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков. *Психология личности* : сб. статей / Сост. А.Б. Орлов. М. : ООО «Вопросы психологии», 2001. С. 35-40.

160. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/>.
161. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. (2017). К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 206 с.
162. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
163. Орлов В. Ф. Феноменологія у педагогіці: можливості інтеграції. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Слов'янськ : Видавничий центр СДП. 2001. Вип. XI. С.170-177.
164. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. посібн. Полтава : Інтер Графіка, 2005. С. 8.
165. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
166. Пайгусов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Чебоксары, 2009. 38 с.
167. Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. 2013. № 1. С. 203-206.
168. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
169. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
170. Петрушин В. И. Музыкальная психология : для студентов средних и высших музыкальных учебных заведений. М. : Владос, 1997. 383 с.
171. Печерська Є. Інтегрований вплив музики і природи на естетичне виховання. *Початкова школа*. 2002. № 7. С. 29-32.

172. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібн. К. : Либідь, 2001. 184 с.
173. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
174. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
175. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки: Методичні рекомендації. *Початкова школа*. 1996. № 8. С. 27-31.
176. Психология подростка, полное руководство [под ред. А. А. Реана]. СПб : ЕВРОЗНАК, 2007. 432 с.
177. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1990. 224 с.
178. Рагозіна В. Введення елементів інтеграції мистецтв у навчання школярів. *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 49-51.
179. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2005. №21. С.61-64.
180. Ратко М. В. Впровадження інтегративного навчання в галузь художньої освіти. URL :https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/4/visnuk_16.pdf
181. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : ВЛАДОС, 2011. 384 с.
182. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
183. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
184. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ : ІЗМН, 1998. 182 с.

185. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
186. Савенкова Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы. *Педагогика искусства: электронный научный журнал*. № 3, 4. 2010. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2008.htm>
187. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К. : Генеза, 1999. С. 27-31.
188. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія. К. : Академія, 2016. 285 с.
189. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. Сер. «Энциклопедия образовательных технологий», 2005. С. 26.
190. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. Методист. №5. URL : [http://lib.iitta.gov.ua/710778/1/Стаття_Сидоренко_Рубрика % 20 методист. pdf](http://lib.iitta.gov.ua/710778/1/Стаття_Сидоренко_Рубрика_%20методист.pdf)
191. Сиротенко А. Й. Громадянське виховання учнівської молоді у позашкільній роботі. *Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів*. Київ, 2006. С. 4-8.
192. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. К. : Просвіта, 2001. 415 с.
193. Соломаха С. О. Технологія розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких предметів у системі післядипломної педагогічної освіти. URL :https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vu_pysku/18/statti/solomaha.htm
194. Стріхар О. І. Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014, № 1 (35). С.152-161.

195. Стріхар О. І. Основні принципи інтеграції в освітньому процесі навчання музичному мистецтву. *Наукові записки Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* Миколаїв : Микол. нац. ун-т ім. В. о. Сухомлинського, 2017. Вип. 157. С. 23-29.

196. Стріхар О. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.

197. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. 2-е изд., доп. и испр. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 344 с.

198. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 233 с.

199. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность. Избр. труды в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1985. С. 15-41.

200. Теремов А. В. Интегративное знание в содержании общего среднего образования. *Педагогика*. 2007. № 9. С. 12-18.

201. Титар О. В., Пінчук Г. Г. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів. *Форум педагогических идей «УРОК»*. URL : http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/

202. Ткачова Н. П. Підготовка майбутніх учителів музики до застосування інтегративних технологій навчання у ході педагогічної практики. *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*: навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. Бердянськ : Берд. держ. пед. ун-т, 2013. С. 308-322.

203. Ушинський К. Д. Твори : в 6 том. К. : Рад.школа, 1954. Т.2. 560 с.

204. Фельдштейн Д. И. Психология подростка. М. : Педагогика, 1987. 240 с.

205. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
206. Фоменко В. Т. Построение процесса обучения на интегративной основе. Ростов-на-Дону : ГНМЦ, 1994.
207. Хребто Т. С. Дидактична підготовка майбутнього вчителя до розробки інтегрованих форм навчання. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків, 2011. Вип. 38. С. 112-118.
208. Хребто Т. С. Технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2017. 375 с.
209. Хресина Т. И. Интеграция предметов эстетического цикла в педагогической практике. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. 2009. Вып. 2 (13). С. 79-87.
210. Хуторской А. В. Современная дидактика. Спб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2001. 536 с.
211. Чапаев Н. К. Категориальное поле органической интеграции: персоналистски-педагогический аспект. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сб. науч. трудов / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995. С. 61-77.
212. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки в початковій школі. Харків : Основа, ПП «Тріада+», 2007. С. 7.
213. Чельшева Т. В., Ламыкина Л. В. Образовательная область «Искусство» в контексте эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования : методические рекомендации. М., 2002. 78 с.
214. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навч. посіб. Серія «Альма-матер». К. : ВЦ «Академія», 2016. 240 с.
215. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975. 200 с.

216. Шевченко Г. П. Взаимосвязь искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Киев : КИИ, 1986. 48 с.

217. Школяр В. А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. Москва: Флинта, 1999. 88 с.

218. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів : ГДПУ, 2006. Вип. 8. С.19-23.

219. Энциклопедия профессионального образования : В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. М. : Профессиональное образование, 1998. Т.1. С. 385-386.

220. Юсов Б. П. Взаимодействие видов искусств и их интеграция : вопросы оценки уровня работы учителя. *Национально-региональный компонент в содержании художественно-эстетического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13-16 мая 1997 г. : сб. тезисов*. М.; Йошкар-Ола, 1997. С. 111-114.

221. Юсов Б. П. Синтез искусств: культурологический и региональный подход. Педагогика искусств в творческих поисках : сб. материалов Всерос. семинара «Проблемы и перспективы эстетического образования в общеобразовательных учреждениях», 3-6 дек. 1996 г. М.; Самара, 1996. С. 52-55.

222. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство». Виды искусства и их взаимодействие. М., 2001. С. 20.

223. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников. Новая парадигма. *Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы Междунар. науч.-практич. конф.* Астрахань : Астраханский ин-т усовершенствования учителей 1997. С. 21.

224. Юсов Б. П. Эстетическое развитие как интегрированный фактор духовного формирования личности. Комплексное полихудожественное развитие школьников. М., 1994. Вып. 3. С. 8-27.
225. Яворский Б. Текст и музыка. *Музыка (еженедельник)*. Москва, 1998. № 163. С. 123-129.
226. Яворук О. Интегративные курсы: классификация, направления, перспективы. *Директор школы*. 1998. № 7. С. 60-64.
227. Bereiter C., Scardamalia M. Intentional learning as a goal of instruction. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* / B. Resnick (Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. pp. 361-392.
228. Black J. B., McClinton R. An Integration Construction Approach to Constructivist Design. *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications, 1995.
229. Haynes C. Innovations in Interdisciplinary teaching. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.
230. Huber M., Hutchings P. Integrative Learning: Mapping the Terrain. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p.
231. Klein J. T. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Peer Review*, 2005. № 7 (4). pp. 8-10.
232. Popova O., Kabanska O., Popov V. The essence and technology of pedagogical forecasting of development of innovation processes in education. Educational Studios: Theory and Practice: monograph. Prague – Vienna: Premier Pudlsshing, 2018. pp. 273-279.
233. Popova O., Zhukov V. Training of a future musical art teacher for integrated teaching in the context of the New Ukrainian School. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. pp. 341-351.
234. William H. N. Liberal Education. *Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies*. Vol. 96. 2003. № 4. pp. 6-11.

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

2.1. Концептуальні підходи до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо організації інтегрованого навчання учнів

Рівень сучасної музичної культури суспільства багато в чому залежить від того, хто і як навчає учнів ММ у ЗЗСО. Якість сучасної музичної освіти вчителя ММ є умовою не тільки трансляції музичної культури суспільства, а й процесу її розвитку.

Професійну підготовку майбутніх учителів ММ розглядаємо як цілісну динамічну педагогічну систему, яка передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, яка відображає специфіку педагогічної праці, професійних завдань, які необхідно вирішити випускнику педагогічного університету. Така система є єдністю теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності з розвитком мотиваційно-ціннісного ставлення до неї [231].

Під *змістом професійної підготовки майбутнього вчителя ММ* у загальному розумінні розглядаємо як систему знань, умінь і навичок, вимоги до яких відбито в навчальних планах, програмах, нормативних документах. Ця система знаходиться у безпосередній залежності від вимог суспільства до освіти й особистості педагога, від рівня розвитку педагогічної науки і практики, від цілей і завдань музично-естетичного виховання школярів, особливостей музично-педагогічної діяльності у середніх закладах освіти.

В основу нашого дослідження з підготовки майбутніх учителів ММ до нами покладено комплекс концептуальних підходів: інтегративний, системний, компетентнісний, технологічний, особистісно-діяльнісний,

контекстний і креативний підходи, які визначають як мету, так опосередковано і зміст указаної підготовки.

Кількість та різноманітність сучасних підходів до професійної підготовки майбутнього фахівця ґрунтується на пошуках та виділенні провідних елементів та зв'язків у реалізації зазначеного феномену як педагогічної системи.

Як було зазначено в Р.1., особливість навчання учнів ММ у сучасних ЗЗСО полягає в його інтегрованому характері. Тож, характеризуючи професійну діяльність учителя ММ, слід зазначити, що ця діяльність пов'язана не лише з трансляцією знань, але й із залученням школярів до інтегрованого досягнення дійсності, формування цілісної картини світу, чуттєвого й особистісно-емоційного переживання явищ навколишнього світу.

Крім того, виходимо з того, що діяльність учителя ММ за своєю природою є інтегративною, яка характеризується універсальною освіченістю, фундаментальною, науково-дослідницькою і гуманітарною спрямованістю тощо [195]. Це поглиблює необхідність звернення до інтегративного підходу щодо професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта в досліджуваному напрямі. Тож погоджуємося з І. Парій, яка зауважує: удосконалення процесу підготовки педагога-музиканта має здійснюватися шляхом подолання вузьковідомчого, дисциплінарного підходу до побудови номенклатури спеціальностей і введення інтегрованої підготовки фахівців відповідно до основних видів їх майбутньої професійної діяльності [173].

З огляду на вище зазначене, не можемо не погодитися з Р. Алюшиним у тому, що оптимізація підготовки вчителя до здійснення інтегративного підходу учнів можлива, якщо інтеграція виступає як провідна форма організації професійної освіти на основі цілісності сприйняття майбутнім педагогом сучасної картини світу [9].

Ефективність використання інтегративного підходу у підготовці фахівців обґрунтована і експериментально підтверджена дослідниками

львівської школи І. Козловської. На думку очільника цієї наукової школи, системні знання, необхідні для вироблення цілісного, проблемного мислення сучасного фахівця, можуть бути отримані лише на основі інтегративного підходу до професійної підготовки [117].

Як слушно зауважує американський дослідник Т. Родес, студент у процесі ІН (протягом усього навчання в університеті) набуває властивості, яка «полягає в умінні будувати прості зв'язки між різними ідеями та досвідом, здатності поєднувати та переносити навчальний досвід у нові, складні ситуації, що виникають у контексті академічного навчання і за його межами» [274].

Головним засобом забезпечення інтегрованого підходу в процесі формування готовності майбутнього вчителя ММ у досліджуваному напрямі вбачаємо у «взаємопов'язаності» зазначеного процесу, яка будується на виявленні зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного і музично-педагогічного циклів.

Під час такого навчання майбутній фахівець:

- усвідомлює загально-художні (художній метод, стиль, музичний образ, форма, зміст) і спеціально-художні категорії (інтонація, мелодія, гармонія, артикуляція тощо);
- цілісно осмислює явища музичного ММ, що є важливим у організації інтегрованого навчання учнів.

Як було зазначено в попередньому розділі інтегративний підхід тісно пов'язаний з поняттям «МПЗ».

МПЗ є педагогічною категорією, яку застосовують для означення синтезувальних, інтегративних відношень між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знаходить своє відображення у змісті, формах та методах освітнього процесу. Виходячи з цього, можна дійти висновку, що провідними функціями МПЗ є об'єднувальна та інтегрувальна. З огляду на це, МПЗ розглядаємо як один із дієвих способів підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів.

Проблему взаємозв'язку між навчальними предметами розглядаємо як фактор інтенсифікації й оптимізації освітнього процесу, адже врахування МПЗ відкриває широкі можливості для реалізації в програмах ІН майбутніх фахівців. Ця реалізація може бути зведена до впровадження в навчальних програмах з різних навчальних курсів окремих одиниць навчального матеріалу – фактів, понять, законів тощо, які тією чи іншою мірою вивчаються в різних навчальних дисциплінах [273].

У процесі дослідження з'ясували, що доцільними напрямками реалізації МПЗ професійної підготовки майбутніх фахівців до організації інтегрованого навчання учнів ММ є такі: 1) поєднання декількох дисциплін у єдиний інтегрований курс; 2) посилення координації між дисциплінами, які забезпечують професійну підготовку майбутнього вчителя музики шляхом узгодження навчальних планів і програм [84].

Міжпредметний підхід відкриває широкі можливості для перебудови навчальних планів і програм з урахуванням інтегрованого підходу до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Він дає можливість виділити загальнонаукові за своєю суттю одиниці навчального матеріалу (факти, поняття, теорії, закони тощо), що розглядаються в різних дисциплінах, розширити, поглибити міжпредметне навчальне знання під час засвоєння кожної окремої дисципліни шляхом синтезу нових даних, ознак і характеристик явищ, що вивчаються [231; 248].

При узгодженні інтегрованих навчальних планів і програм доцільно звернутися до МПЗ у всіх структурних компонентах музично-педагогічної підготовки в досліджуваному напрямі [231], адже МПЗ забезпечують багатоаспектність, систематизацію й узагальнення знань; поетапне вивчення окремих навчальних дисциплін; оптимальну послідовність вивчення тем.

Визначення в навчальних програмах інтегрованого змісту професійної підготовки майбутнього вчителя ММ, не виявляючи зв'язків між окремими навчальними курсами, не передбачаючи системного викладення матеріалу, ІН може бути зведеним до переліку певних елементів фахової музичної

підготовки. Тому у межах дисциплінарної структури професійної підготовки студентів необхідно знаходити шляхи і методи забезпечення комплексності, системності у вивченні складних структур і явищ, методи науково обґрунтованого використання МПЗ із усіх циклів навчальних дисциплін, інтеграції їх змісту [84].

Для нашого дослідження є цінною думка О. Вознюк та О. Дубасенюк про те, що все розмаїття освітніх орієнтирів у інтеграційній підготовці майбутнього вчителя ММ зводиться до кількох напрямів, головним з яких є принцип цілісності («талант – сума талантів»), що впливає із емерджентних системних властивостей цілого. У разі дотримання вказаного принципу, який передбачає використання комплексу педагогічних прийомів, можливо досягти кращого результату, ніж під час їх окремого використання; дія кожного з цих прийомів за таким кооперованим ефектом стає набагато ефективнішою; культивується парадоксальне мислення, трансцендентальна позиція майбутнього фахівця, розвивається його здатність до творчої, спонтанної, метаморфозної, перетворювальної активності [44].

У процесі підготовки вчителя ММ можна говорити про два рівні інтеграційних процесів: рівень викладання і рівень навчання.

На рівні викладання педагог має вибудувати концепцію змісту навчального курсу (дисципліни) у контексті майбутньої професійної діяльності студента з урахуванням вимог Нової української школи (далі – НУШ). При цьому навчальна діяльність викладача має бути спрямована на отримання студентами комплексного (інтегрованого) знання; формування як загально педагогічних, так і спеціальних (музичних) умінь, навичок, здібностей.

На рівні навчання відбувається залучення кожного студента в активну пізнавальну діяльність, яка вимагала б застосування як спеціальних (музичних) знань і умінь, так і загально педагогічних; а також чіткого усвідомлення, коли, яким чином і для чого ці знання і вміння можуть бути застосовані (в нашому випадку – це необхідність формування готовності до

системно-цілісного сприйняття дійсності, до вміння імплементувати отримані знання в процес інтегрованого навчання, рефлексувати свою діяльність тощо).

Оскільки у професійній діяльності майбутнього вчителя ММ *музична і педагогічна складові* представлені нерозривно (учитель і музикант), то і процес навчання студентів необхідно будувати на основі інтеграції цих складових.

Особливе місце в процесі підготовки майбутніх учителів ММ займає навчання майбутніх фахівців проектуванню інтегрованого змісту навчання, провідним способом якого є *предметно-змістова інтеграція й варіювання змісту навчання* [273].

Отже, у процесі дослідження дійшли висновку, що для підготовки майбутнього вчителя ММ до ІН учнів необхідно забезпечити *інтеграційність професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта*. Використання інтегративного підходу до підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів вважаємо доцільним і необхідним, оскільки він дає можливість студентам набувати досвіду ОІН через безпосередню участь у ІН, зробити процес досліджуваної готовності більш привабливим, змістовним при менших затратах часу, інтегрувати та використовувати інші підходи для якісно нового результату вказаного процесу.

Концепція інтегративного підходу в освіті спирається на філософську теорію систем, що вимагає в контексті нашого дослідження звернення до *системного підходу*, який вимагає розгляду педагогічних явищ і процесів як об'єктивну цілісність.

Проблема системного підходу досліджувалась багатьма вченими, зокрема: П. Анохіним [13], В. Афанасьєвим [17], В. Беспальком [24], І. Блаубергом [26], Н. Кузьміною [127], В. Сагатовським [210], В. Садовським [26], Е. Юдіним [260].

Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція забезпечує широку пізнавальну реальність у

дослідженні об'єкта; алгоритми аналізу і пояснення, в основі чого лежить пошук конкретних механізмів цілісності об'єкта і виявлення типології його зв'язків; розуміння можливості розчленовувати складний об'єкт на підпорядковані підструктури на основі виділення «одиниці» аналізу [101].

З огляду на вище зазначене, системний підхід до підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ вимагає розкриття цілісності досліджуваного процесу та механізмів, що її забезпечують, на виявлення зв'язків складників указанного процесу як педагогічної системи і на цій основі вибудувати технології реалізації досліджуваного феномену.

Тож виходимо з того, що застосування системного підходу сприятиме оптимальному досягненню запланованого нами результату, адже дає можливість розглядати досліджуваний процес в єдності його структурних (суб'єкти системи: студенти, викладачі, керівники підрозділів ЗВО; працівники бібліотеки, керівники гуртків та ін.); і функціональних (мета системи; взаємодія усіх елементів системи; зміст реалізації системи та методи і засоби, що його забезпечують; кінцевий результат функціонування системи;) компонентів, що відповідає цілям конструювання за алгоритмом: постановка мети, яку повинна забезпечувати система (процес підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ); визначення функцій, що забезпечує досягнення мети; пошук та створення технологічного забезпечення системи.

До системних методів і процедур відносять аналіз і синтез, абстрагування й конкретизацію, індукцію і дедукцію, структурування і реструктурування, кластеризацію і класифікацію, алгоритмізацію, моделювання й експеримент, оцінювання і тестування тощо [101; 222]. Важливо, що в процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили.

Отже, у контексті застосування системного підходу процес підготовки майбутніх учителів до ОІН учнів розглядаємо як керовану підсистему професійної підготовки; готовність до ОІН як результату зазначеної

підготовки визначаємо як систему мотивів, цінностей, компетентностей, професійно значущих особистісних якостей, що дозволяють ефективно організовувати таке навчання.

Уважаємо, що для розроблення і реалізації технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів необхідно звернутися до *компетентнісного підходу*, адже він є ключовим у сучасній освітній парадигмі. Слід підкреслити, що переваги компетентнісного підходу до професійної освіти вже визнано в освітніх системах економічно-розвинених країн через той факт, що він відповідає як соціальним очікуванням у сфері освіти, так й інтересам учасників освітнього процесу, адже наявність компетентностей дозволяє фахівцям практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя і професійної діяльності [111]. Саме компетентність є важливішим показником професіоналізму, готовності фахівця до здійснення різних видів професійної діяльності. [143; 233].

Під компетентнісним підходом у контексті нашого дослідження розуміємо єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного, технологічного і навчально-інструментального забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН на основі виділення сукупності компетентностей і відповідних до них теоретичних і практичних компетенцій (знань, умінь, навичок, особистісних якостей), що сприятимуть підвищенню рівня професіоналізму студентів у цілому і готовності їх до ОІН учнів ОШ зокрема.

Компетентнісний підхід виступає не тільки засобом оновлення змісту професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта у заданому напрямі, але й механізмом його приведення у відповідність до сучасних вимог. Указаний підхід вносить сутнісні корективи в організацію досліджуваного процесу, підсилює його як практико-орієнтовну складову.

Виходячи з вище зазначеного, дійшли висновку, що компетентнісний підхід щодо нашого дослідження дає можливість:

- чітко визначити номенклатуру і логіку формування й розвитку значущих у заданому аспекті спеціально структурованих професійних знань, умінь, особистісних якостей, що відповідають сучасному розумінню поняття «професійна компетентність» щодо ОІН;
- визначити орієнтири у конструюванні та забезпеченні процесу підготовки майбутніх учителів до ОІН учнів;
- на основі визначення професійних компетентностей і компетенцій більш точно і виважено діагностувати зміни в рівнях сформованості в майбутніх учителів ММ готовності до ОІН на всіх етапах його професійної підготовки.

Отже, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН передбачає розгляд цього процесу крізь призму професійних знань, умінь, практичного досвіду і професійно-особистісних якостей, важливих для визначення характеру мети і завдань його майбутньої професійної діяльності в цілому та ОІН учнів зокрема.

Ефективність професійній підготовці майбутніх учителів ММ значною мірою забезпечує *особистісно-діяльнісний підхід*, який розглядаємо як принцип організації освітнього процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця.

Ключовою категорією особистісного підходу є поняття особистості та її структури. Як слушно зауважує О. Попова, у побудові особистісно орієнтованого освітнього процесу необхідне діалектичне вирішення питання про співвідношення загального, особливого й одиничного в характеристиці особистості [189]. Саме таким виступає особистісний підхід, який спонукає врахування індивідуальних особливостей того, хто навчається.

К. Платонов, який здійснив значний внесок у розроблення проблеми особистісного підходу, зазначав, що цей підхід виходить із розуміння особистості як взаємо зв'язаної сукупності внутрішніх умов, якими є структура властивостей і якостей індивіда, у яких втілюються всі зовнішні дії

й позицій. Учений побудував так звану «психологічну, динамічну, функціональну структуру особистості», розглядаючи її як системоутворювальний компонент власного варіанту особистісного підходу [186].

Відомий учений-дидакт А. Хуторський до принципів особистісно орієнтованого навчання відносить: особистісного цілеутворення, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ освітнього процесу, продуктивності навчання, первинності освітньої продукції суб'єкта навчання, урахування ситуативності навчання, навчальної рефлексії [250]. Їх реалізація має відбуватися з урахуванням конкретних умов освітнього процесу.

Як відмічають учені (В. Серіков [214], І. Якіманська [263] та ін.), реалізація особистісного підходу вимагає застосування об'єктивних методів вивчення особистості учня (бесіди, анкетування, тестування тощо). Тому поряд з науковим розумінням особистості як концептуальним компонентом особистісного підходу об'єктивні методи психолого-педагогічного дослідження утворюють другий – діагностичний компонент особистісного підходу. З огляду на це, зазначений підхід слід розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості того, хто навчається, і на цій основі – її гармонійному розвитку [189; 214; 263].

І. Якіманська розглядає особистісно орієнтовану освіту як системне утворення взаємозв'язку учіння, навчання і розвитку, яке характеризується різницею у змісті навчання за їх функціями, що має відбиватися в особистісно орієнтованих освітніх програмах [263].

Діяльність людини є процесом, у якому здійснюється перехід від об'єкта в його суб'єктивну форму [138; 139]. На думку Б. Ельконіна, за умови застосування діяльнісного підходу до організації процесу навчання, на

перший план в освітньому процесі виходить проблема самовизначення учня [258].

В основі діяльнісного підходу лежить поняття «діяльність», яке відомий учений у галузі методології науки Е. Юдін визначає як «специфічну форму активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої складає доцільна зміна й перетворення цього світу на основі освоєння й розвитку наявних форм культури» [261, с. 268]. У психології діяльність пов'язується з потребами особистості і розуміється як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, в процесі якої індивід виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано діє на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [138].

Психологи (О. Леонтьєв [138], С. Рубінштейн [207] та інші) акцентують увагу на тому, що специфічна особливість діяльності людини полягає в тому, що її ключовими характеристиками є цілеспрямованість, предметність і вмотивованість.

Із позиції зазначеного підходу діяльність майбутнього фахівця розглядаємо як процес, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт-об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта в його суб'єктну форму і водночас із цим у діяльності здійснюється також у об'єктивні результати [189]. У діяльності та через неї студент реалізовує свої цілі, об'єктивує задуми, самореалізується та самостверджується як суб'єкт (у своєму ставленні до об'єктів ним створених) та як особистість (у своєму ставленні до інших людей, на яких він впливає своєю діяльністю і з якими він через неї вступає в контакт) у процесі професійної підготовки.

Як відомо, у тісному зв'язку з діяльністю розглядаються здібності особистості: за твердженням психологів, вони формуються в ній; схильність до певної діяльності стимулює як прояв і подальший розвиток природних задатків, так і формування нових якостей особистості [138], К. Платонов [186], С. Рубінштейн [207] та інші).

У професійній підготовці вчителів діяльнісний аспект найбільш яскраво проявляється у творчій роботі студентів. Рівною мірою це відноситься як до вивчення фахових дисциплін із музичної підготовки, так і загальноосвітніх дисциплін і дисциплін психолого-педагогічного циклу. Їх інтеграція сприяє досягненню мети музичної освіти – розвитку творчої активності педагога-музиканта, що проявляється в будь-якому напрямі музично-педагогічної діяльності.

У педагогічному процесі, який пов'язаний з формуванням і розвитком особистості, виключно важливим є *поєднання особистісного підходу з діяльнісним*. Саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої особистості, у виборі та запровадженні форм, методів, засобів впливу на особистість, оскільки саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості.

Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців як процес, що спрямований на розвиток особистості студентів, у єдності його структурних і функціональних компонентів у взаємозалежності і взаємозв'язку [189].

У контексті нашого дослідження особистісно-діяльнісний підхід набуває особливе значення, оскільки в ньому особистісний і діяльнісний аспекти формування готовності утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і в заключному результаті на самореалізацію можливостей особистості майбутнього фахівця. Зазначений підхід дає можливість розглядати майбутнього фахівця як *активного суб'єкта* освітнього процесу. Для нашого дослідження це є конче важливим, адже активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що вимагає ініціативності, самостійності, відповідальності. При цьому, як слушно підкреслює В. Лозова, особливо виразно активність виявляється в діяльності, яка є внутрішньою необхідністю суб'єкта [144].

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на забезпечення ціннісного ставлення, реалізацію індивідуальних ресурсних можливостей і творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя ММ у діяльності; включенням особистісного досвіду майбутнього педагога до професійної підготовки [189].

Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість, з одного боку врахувати особистісно-індивідуальні особливості кожного майбутнього вчителя ММ для розробки індивідуальної освітньої траєкторії в процесі підготовки його до ОІН учнів. З іншого – забезпечує активність майбутнього педагога в процесі професійної підготовки досліджуваного напрямку, що має для на надзвичайно важливе значення, адже формування готовності до будь-якого виду професійної діяльності вимагає не лише засвоєння відповідних знань, умінь, цінностей, а й активне засвоєння і втілення їх у майбутній професійній діяльності.

Отже, за умови особистісно-діяльнісного підходу забезпечується індивідуальна траєкторія професійної підготовки в досліджуваному напрямі, активна позиція майбутніх учителів ММ у процесі підготовки їх до ІН учнів.

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки в українській та зарубіжній освіті є осмислення освітнього процесу на основі *технологічного підходу*. Відповідно до такого підходу процес професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення поставленої мети, дозволяє досягти високих результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками на рівні гарантованого стандарту [25; 65; 112; 162; 212].

М. Кларін влучно визначає технологічний підхід у педагогіці як «соціально-інженерну ідеологію», відповідно до якої освітній процес виступає як «повністю сконструйований процес із жорстко планованими, фіксованими результатами» [112, с. 21].

За В. Гузєєвим, ознаками технологічного підходу в освіті є наявність: 1) певного уявлення щодо запланованих результатів навчання; 2) засобів діагностики поточного стану тих, хто навчається; 3) набору моделей

навчання; 4) критеріїв вибору оптимальної моделі для конкретних умов навчання [60; 61].

Повною мірою погоджуємося з ученими [112; 193; 194 та ін.], які наголошують на тому, що за технологічним підходом основна увага в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців має концентруватися не стільки на методах і засобах викладання й учіння, скільки на *системній організації* освітнього процесу.

Водночас для нашого дослідження важливим є висновок Г. Селевка [211; 212]: будь-яка технологія є системою, проте не будь-яка педагогічна система є технологією. Відмінність педагогічних технологій від педагогічних систем загалом зумовлюється різним обсягом їх змістових компонентів. Із цього приводу В. Беспалько підкреслює: якщо в педагогічній системі «проглядаються» її загальні й приватні цілі функціонування, завдання та їх технологічні рішення, то педагогічна технологія, зазвичай, вирішує конкретне завдання педагогічної системи на визначеному рівні оптимальності й результативності [25].

У працях І. Прокопенка і В. Євдокимова [193; 194], Г. Селевка [211; 212] та інших учених сформульовано *критерії*, яким має відповідати педагогічна технологія, як-от:

- критерій концептуальності (технологія має розроблятися в межах певної педагогічної концепції);
- критерій цілеспрямованості (усі складові освітнього процесу мають визначатися відповідно до мети, яка є системоутворювальним компонентом технології);
- критерій діагностичності (вимагає використання в технології діагностичних процедур, за допомогою яких визначається ступінь досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу);
- критерій оптимальності (усі складники технології мають спрямовуватися на досягнення оптимального результату);

– критерій надійності (передбачає, що упровадження технології обов’язково має забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками освітнього процесу).

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дало підстави для висновку, що ефективній підготовці майбутніх учителів ММ до ІН учнів сприятиме застосування *контекстного підходу*, який сприяє забезпеченню трансформації навчальної діяльності майбутнього педагога в професійну діяльність. Учені (Л. Грень [58], В. Дейниченко [64], А. Вербицький [34; 35], В. Лозова [137], О. Тимошук [233] та ін.) пояснюють це тим, що контекстний підхід спрямований на реалізацію динамічної моделі професійного становлення і розвитку майбутнього фахівця від власне навчальної діяльності (лекції, семінарсько-практичні заняття) через квазіпрофесійну (інтерактивні методи, тренінги тощо) і навчально-професійну (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика тощо) діяльність до власне професійної діяльності.

Під поняттям «контекст» розуміють систему внутрішніх і зовнішніх умов поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприймання, розуміння й перетворення суб’єктом конкретної ситуації, що надає зміст і значення цій ситуації як у цілому, так і її компонентам. Внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, просторово-часові, соціокультурні та інші характеристики ситуації, в яких людина діє [64].

Відповідно до контекстного підходу засвоєння навчального змісту і досвіду професійної діяльності (у нашому випадку досвіду ІН учнів) здійснюється не шляхом передачі інформації про нього майбутньому фахівцю, а в процесі його особистої активності, цілеспрямованої діяльності. Із цих позицій мета студента полягає не в засвоєнні знань, умінь, навичок (вони необхідні, але недостатні), а в цілісному оволодінні професійною діяльністю в заданому напрямі, котра включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, необхідні засоби для досягнення мети, результати [57].

Контекстний підхід до формування готовності майбутніх учителів ММ до ІН учнів ОШ передбачає створення умов для динамічного просування майбутнього педагога від навчальної ланки до професійної з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предмету і результатів. Для цього необхідно послідовно моделювати у різних видах професійної підготовки певного напрямку відповідного змісту.

Креативний підхід передбачає мобілізацію і реалізацію творчого потенціалу майбутнього вчителя ММ, що є складним багаторівневим регулятором його поведінки та діяльності, що забезпечує, продуктивність формування професійної підготовки педагога-музиканта. Зазначений підхід детермінує творчий вектор професійного становлення й розвитку майбутнього вчителя ММ, спрямовує та регулює процес професійної підготовки, надає йому більшого ціннісного значення, сприяє формуванню професійних компетентностей на творчому рівні, а також визначає спроможність майбутнього фахівця творчо використовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності.

Звернення до креативного підходу пояснюємо тим, що для формування цілісної творчої особистості необхідна вільна, творча, інноваційна діяльність. На цьому акцентують увагу багато вчених (В. Андрєєв, Т. Надолинська, Л. Пастушенко, Я. Пономарьов, О. Попова та ін.), які підкреслюють, що творча діяльність як акт вільного волевиявлення особистості, апріорі передбачає досягнення унікального результату професійної підготовки [11; 164; 198]. Погоджуємося з думкою науковців, що саме у творчій діяльності формуються творче педагогічне мислення та уява майбутнього вчителя, актуалізується набутий раніше досвід.

2.2. Зміст структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів

У довідковій літературі поняття «професійна підготовка» подається у двох значеннях:

- підготовка як *процес* передачі майбутнім фахівцям сукупності професійних знань і вмінь;
- підготовка як *результат* цього процесу, що забезпечують йому можливість успішної роботи в певній професійній галузі [75].

У контексті нашого дослідження поділяємо точку зору більшості вчених (О. Абдулліна [2], Н. Кузьміна [126], О. Пехота [182], В. Сластьонін [218; 219] та інші), які розглядають професійну підготовку майбутніх учителів як процес, що передбачає надання студентам загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь та навичок, формування професійно значущих особистісних якостей, а результатом цієї підготовки визначають *готовність* до педагогічної діяльності, яка свідчить про те, що майбутній учитель здатний на високому рівні виконувати свої професійні функції і обов'язки.

Отже, результатом професійної підготовки майбутніх учителів є їхня *готовність* до педагогічної діяльності. Розкриємо суть цього поняття.

Зазначимо, що проблема готовності людини до певного виду діяльності набула актуальності наприкінці 50-х – на початку 60-х років XX століття у зв'язку з диференціацією виробництва та необхідністю підвищення ефективності праці.

Саме поняття професійної готовності вчителя неоднозначне й неодномірне.

У тлумачних і енциклопедичних словниках [33] поняття «готовність до діяльності» визначається у двох аспектах: 1) згода, бажання виконувати діяльність, психологічне налаштування на що-небудь; 2) стан мобілізації психологічної і психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності.

Загальне розуміння суті готовності майбутніх учителів до професійної діяльності широко висвітлено в наукових працях учених О. Абдулліної [2], Д. Гончарова [56], В. Дейниченка [64], М. Дяченка і Л. Кандибовича [72; 73], І. Зязюна [94], Н. Кузьміної [126], І. Ревенко [203], В. Сластьоніна [218] та інших науковців.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виокремити різні підходи вчених до визначення суті готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності різних видів, яку вчені розуміють як:

- сукупність якостей, властивостей, характеристик особистості фахівця, його професійних знань, умінь та навичок, позитивного ставлення до педагогічної діяльності, що забезпечують успіх учительської й учнівської праці (Л. Арчажнікова, В. Сластьонін та ін.);

- як новоутворення особистості студента, що характеризує його суб'єктне ставлення до педагогічної діяльності, ідейну й практичну готовність до її здійснення, внутрішню підкріплену професійно-значимими якостями, моральними мотивами (Н. Кузьміна, С. Манукова);

- стійке інтегративне особистісне утворення, що включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та професійні знання й уміння, особистісні якості майбутнього вчителя, що забезпечують ефективне здійснення педагогічної діяльності (Д. Гончаров; І. Ревенко та ін.)

- сутнісна характеристика спеціальної професійної підготовки (загальнопедагогічної і предметно-методичної), що характеризується сформованістю у студентів спрямованості (установок, відповідних цілей, мотивів), системи знань, умінь, навичок, особистісних якостей та потенційних можливостей (О. Пехота, А. Старєва та ін.);

Узагальнюючи зазначені підходи вчених, вважаємо, що є сенс розглядати готовність як мету професійної підготовки, яка централізує її результати, оскільки є сукупним вираженням спеціально спрямованого становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця, впливу на різні сторони його психіки, і являє собою сукупність мотивів, знань, умінь і

навичок, а також професійно важливих якостей особистості, які повинен мати майбутній педагог для успішного здійснення відповідної професійної діяльності.

З огляду на вищевказані положення готовність майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів розглядаємо, з одного боку, як інтегровану професійно значущу якість особистості майбутнього фахівця, з іншого – як психічний стан, який характеризує можливості майбутнього педагога вирішувати завдання педагогічної діяльності в указаному напрямі. Визначення готовності як професійно значимої якості особистості і як психологічного стану взаємопов'язані. Ця взаємопов'язаність вирішальною мірою зумовлюється стійкими мотивами й психічними особливостями, властивими конкретній особистості [56; 72; 73; 126; 128; 203 та ін.].

Отже, *готовність майбутніх учителів ММ до ОІН учнів* розглядаємо як стійке інтегративне особистісне новоутворення, що включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та професійні знання й уміння, особистісні якості майбутнього педагога, що забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності педагога-музиканта в зазначеному напрямі.

Як свідчить аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, підходи учених щодо структури готовності до професійно-педагогічної діяльності певною мірою різняться.

Так, низка авторів [126, 218 та ін.] у структурі готовності виокремлює світоглядний, когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий і операційно-поведінковий компоненти. При цьому науковці зазначають, що процес професійної підготовки має будуватися з урахуванням необхідності формування всіх указаних компонентів готовності у взаємозв'язку й мати у своєму складі всі необхідні для їх формування напрями педагогічної роботи.

Л. Вейланде структуру готовності розглядає як синтез мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної складових до здійснення професійно-педагогічної діяльності [40].

Розглядаючи педагогічну діяльність як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, Н. Кузьміна пропонує своєрідну концепцію структури готовності до професійно-педагогічної діяльності, яку складають такі компоненти, як: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний, проектувальний. У конструктивному компоненті вчена вбачає усвідомлення вчителем перспектив своєї роботи, творчу зміну та перетворювання навчального матеріалу, проектування діяльності учня та його особистості; організаційний компонент охоплює організацію діяльності педагога й учнів; комунікативний – налагодження й узгодження відносин з учнями, батьками, колегами; гностичний компонент пропонує вивчення методів впливу на об'єкт своєї діяльності, а проектувальний – планування змісту та способів функціонування освітнього процесу [125].

З урахуванням наукових праць учених [56; 64; 203; 236], авторського визначення суті готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів, а також обраних у нашому дослідженні концептуальних підходів (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, креативного) у *структурі* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до ІН навчання учнів нами виокремлено *психолого-інтенційний, теоретико-практичний і креативно-особистісний компоненти*, які є взаємозалежними і знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Розкриємо зміст зазначених компонентів.

При визначенні *змісту структурних компонентів* готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОІШ було враховано професіограму вчителя, освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника відповідного фаху, а також мету, завдання й зміст ІН учнів ММ.

Психолого-інтенційний компонент. Переважно всі науковці, які займаються дослідженням проблем підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності (І. Богданова [30], М. Вієвська [41], М. Дяченко і Л. Кандибович [72], Н. Кузьміна [126], А. Линенко [142], Ю. Пелех [182] та інші вчені), указують, що питання готовності майбутнього фахівця до будь-

якої діяльності тісно пов'язані з мотиваційно-ціннісною сфери особистості, особливостями психічних процесів здобувачів вищої освіти. Іншими словами, готовність до професійної діяльності обумовлюється спрямованістю, позитивним ставленням до цієї діяльності, потребами, інтересами, установками, інтенціями та іншими стійкими професійними мотивами й іншими психологічними особливостями майбутнього фахівця [203].

М. Дьяченка та Л. Кандибович [72; 73] переконливо наголошують на тому, що готовність як психологічний стан особистості є фундаментальною переумовою успішного виконання будь-якої діяльності.

З огляду на вище зазначене у структурі досліджуваної готовності майбутніх учителів ММ виокремлюємо *психолого-інтенційний компонент*.

Зазначимо, що термін «інтенційний» («інтенція» від лат. означає прагнення) у запропонованій дефініції означає необхідність сформованості в майбутніх учителів ММ позитивного ставлення до професійної підготовки в цілому і до ОІН зокрема. Це передбачає, що студенти демонструють високий рівень самоусвідомлення, розуміють особисті професійні потреби, уміють виокремити для себе певну мету, яка стає провідною і пов'язує віддалені цілі з фрагментарним навчальним досвідом. У такому разі студенти в змозі визначити вектор реалізації свого внутрішнього потенціалу; розуміють, як оптимально використати відведений для навчання час, які ситуації можуть допомогти відпрацювати необхідні їм уміння й навички, ставити проблемні питання, тобто для майбутнього вчителя професійне навчання є метою, а не наслідком випадкових подій [265]. Тобто ідея зробити студентів більш самосвідомими й цілеспрямованими, більш інтенційними, стосовно їх навчання є потужною ідеєю в основі ІН [238].

Формування в учнів позитивної мотивації до навчання неможливе без особистісної мотивації вчителя. З іншого боку, мотивація у структурі готовності особистості до будь-якої діяльності виступає внутрішньою рушійною силою, що спонукає людину до активних дій або певного типу

поведінки [252]. Саме від мотиваційної сфери студентів значною мірою залежить ефективність формування готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ. З огляду на це, питання мотивації у структурі досліджуваної готовності майбутнього вчителя ММ, з огляду на її значущість, вимагає спеціального розгляду.

Мотиваційну сферу особистості складають потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, нахили, установки, ідеали, які детермінують реалізацію інших структурних компонентів особистості, виступаючи як внутрішня умова розвитку особистості та її подальшого вдосконалення [153; 154; 126; 129; 186 та ін.].

Мотиви до будь-якої діяльності виникають на основі усвідомлення потреб, які уявляють собою внутрішній стан психологічного або функціонального відчуття нестачі чого-небудь і проявляється у залежності від ситуативних факторів. Мотив викликається тільки тією потребою або тими потребами, що в конкретній ситуації набувають найбільш об'єктивної і суб'єктивної значущості [96; 138; 139; 213; 252].

Підготовка майбутнього вчителя ММ до ОІН, як і будь-яка діяльність, обумовлена певною потребою. При цьому для вчителя вказаного профілю важливими є так звані естетичні потреби [203].

Отже, важливу роль у мотивації досліджуваної підготовки майбутніх учителів ММ відіграють відповідні професійні потреби в пізнанні, у музичній і художньо-творчій діяльності, у долученні до високохудожніх творів мистецтва, в опануванні різними видами мистецтва, образному опануванні світу в процесі професійної підготовки на основі законів краси та досконалості, а також потребу у втіленні власних професійно-естетичних ідеалів.

Розвиненість професійних потреб у контексті нашого дослідження загалом визначає ставлення майбутніх учителів ММ до дійсності, мистецтва з позиції ІН. Зазначені потреби є початковим імпульсом для оволодіння майбутнім учителем ММ готовністю до ОІН учнів.

Крім того, важливою складовою готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН є розвинені музичні та естетичні емоції та почуття, що сприяють розвитку позитивного ставлення студентів щодо підготовки їх до ОІН.

Формою прояву вказаних потреб є *інтерес* майбутніх педагогів-музикантів щодо формування готовності до ОІН учнів, який є важливим стимулом зазначеної підготовки, стимулятором їх формування та розвитку.

На основі аналізу наукової літератури [96; 106; 226 та ін.] можна констатувати, що існують різні підходи до класифікації мотивів професійно-педагогічної діяльності. Для нашого дослідження особливе значення такі види мотивації, як:

- *пізнавальна мотивація;*
- *мотивація досягнення.*

Крім того, мотиви навчання студентів поділяють на *внутрішні* (задоволення пізнавальної потреби, оволодіння професійними знаннями та ін.) й *зовнішні* (соціальний престиж, оплата тощо), які, у свою чергу, можуть бути *позитивними* (мотиви успіху, досягнення) та *негативними* (мотиви невдачі, захисту) [226].

Слід зазначити, що мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації. Водночас саме з пізнавальною мотивацією пов'язують продуктивну творчу активність особистості в процесі професійної підготовки [58; 64; 144 та ін.].

Як доведено вченими, у мотиваційній сфері особистості важливе місце посідають *ціннісні орієнтації*, які визначають як інтегральну (інформативно-емоційно-вольова) властивість і стан готовності особистості до усвідомленого визначення й оцінки себе в освітньому і професійному середовищі, обрання стилю поведінки і напряду діяльності, ґрунтуючись на особистому досвіді і відповідності конкретним умовам ситуації, що постійно змінюється [64]. За рівнем сформованості ціннісних орієнтацій оцінюють рівень розвитку особистості [126; 153; 154; 226 та ін.]. У контексті нашого дослідження є сформованість ціннісного ставлення майбутнього вчителя ММ

до професійної підготовки в досліджуваному напрямі.

Структурні елементи мотиваційної сфери особистості визначають *професійну спрямованість* майбутнього вчителя, яку вчені розглядають як важливу передумову професійного становлення і розвитку майбутнього педагога, у тому числі майбутнього вчителя ММ. При цьому спрямованість особистості визначається силою мотивації (комплексом мотивів) [64; 153; 154; 213 та ін.].

За висновками вчених [56, 64, 69; 203 та ін.], професійна спрямованість у структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності є системоутворювальною властивістю й містить такі показники, як мотиви вибору професії, потреби навчати і виховувати учнів, інтерес до педагогічної професії, усвідомлення власних здібностей і потенційних можливостей, потреба в самовдосконаленні [14].

У контексті нашого дослідження виділяємо такий провідний аспект професійної спрямованості майбутнього вчителя ММ, як *спрямованість на ОІН* (ціннісні орієнтації й цільові установки; особистісно значущі пізнавальні і професійні мотиви ІН; активно-позитивне ставлення до опанування готовності до здійснення такого навчання), що виявляється у наданні переваги педагогічної діяльності у вказаному напрямі.

Психологічна складова готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності знаходиться в тісному зв'язку з феноменом *установки*, яка є суттєвою ознакою педагогічної спрямованості. За Д. Узнадзе, установка як своєрідна форма спрямованості особистості виникає в поєднанні двох факторів – актуальності потреби особистості та ситуації її задоволення; готовність як суттєва ознака установки спостерігається в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта [239]. Установка майбутнього вчителя ММ на підготовку до ОІН учнів значною мірою впливає на стійку позитивну мотивацію студента, визначає стан його готовності до продуктивної навчально-педагогічної діяльності, дозволяє майбутньому вчителю досягти високої результативності професійної підготовки в певному напрямі.

Отже, психолого-інтенційний компонент готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів визначається спрямованістю на застосування інтегрованого підходу в професійній діяльності, що включає: професійну мотивацію як сукупність особистісно значущих професійних мотивів, які виникають на основі професійних та естетичних потреб, професійно-пізнавальних інтересів; ціннісні орієнтації і цільові установки, які формуються на основі усвідомлення значущості і переваг ОІН школярів ММ та необхідності спеціальної підготовки для організації такого виду навчання, розумінні перспектив професійного самовдосконалення.

Психолого-інтенційний компонент також містить такі елементи: визнання майбутнім учителем ММ культурних цінностей як власних ціннісних пріоритетів; відчуття емоційного задоволення від високохудожніх творів мистецтва; поважливе ставлення до об'єктів національної та світової культури; прагнення до розбудови поважливих взаємин з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу (колегами, батьками та ін.); наявність потреби в постійному підвищенні свого культурного й професійного рівня; відпрацювання усвідомленого ставлення до різних видів мистецтва; наявність сформованих високо естетичних смаків; прагнення жити за законами краси; усвідомлення необхідності спеціальної підготовки до інтегрованого навчання і поліхудожнього виховання учнів, професійно-ціннісне ставлення до такої підготовки та професійного самовдосконалення в указаному напрямі.

Позитивна мотивація, сформованість ціннісних орієнтацій та позитивні інтенції майбутнього вчителя ММ зумовлюють позитивно-активне ставлення студентів щодо оволодіння готовністю до ОІН учнів, що є визначальною передумовою успішності такої підготовки.

Теоретико-практичний компонент. Підготовка майбутніх учителів ММ до ОІН учнів передбачає необхідне забезпечення теоретичного і практичного аспектів такої підготовки. Теоретична і практична підготовка знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємопроникненні.

З огляду на це, у структурі досліджуваної нами готовності майбутніх учителів ММ виокремлюємо *теоретико-практичний компонент*, зміст якого, з позиції компетентнісного підходу, представляємо як сукупність професійних компетентностей майбутнього фахівця, головними з яких є методично-інтегративна і поліхудожня.

Аналіз досліджень, присвячених питанням методичної компетентності майбутнього вчителя, дав підстави свідчити, що єдиного підходу до визначення суті і структури методичної компетентності не існує.

Так, Н. Кузьміна методичну компетентність розглядає як один з основних складників професійної компетентності вчителя, що включає в себе компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок учнів [126].

Т. Гущина методичну компетентність розглядає як інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, яка опосередковує результативний професійний досвід [63].

О. Лебедева та І. Гребньов під методичною компетентністю розуміють знання в галузі дидактики, методики навчання предмету; уміння логічно й обґрунтовано конструювати процес навчання відповідно до конкретної дидактичної ситуації з урахування психологічних механізмів засвоєння учнями навчального змісту [134].

Як розгорнуту систему знань з питань організації викладання конкретної навчальної дисципліни методичну компетентність педагога трактує В. Адольф [3; 4].

Підтримуємо думку К. Ткаченко, яка вважає, що наведені вище підходи дають досить узагальнене та звужене уявлення про суть методичної компетентності вчителя, оскільки в них розкривається переважно дидактичний аспект професійно-педагогічної діяльності [235].

Більш змістовне розкриття суті методичної компетентності вчителя знаходимо в працях О. Бігич, Г. Кашкарьова, К. Ткаченко.

Так, О. Бігич визначає суть методичної компетенції вчителя іноземної мови у початковій школі як сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних й особистісних якостей, які функціонують як здатність проектувати, організовувати, адаптувати, вмотивовувати, досліджувати і контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовного навчання молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями [23]. Співзвучним до такого визначення є трактування суті методичної компетентності вчителя початкових класів, яке наводить К. Ткаченко [235].

За Г. Кашкарьовим, методична компетентність випускників ЗВО полягає в оволодінні засобами, шляхами, формами, методами й прийомами педагогічних впливів та продуктивному їх використанні й диференціації; в умінні ефективно застосовувати теоретичні професійні знання під час практичної педагогічної діяльності [109].

Водночас майже всі науковці єдині в тому, що методична компетентність учителя визначається його здатністю оптимально і ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

З огляду на вищезазначене, методичну компетентність учителя ММ розглядаємо як високий ступінь розвитку професійних якостей, знань, умінь у сфері організації навчання школярів, які дають можливість швидко, точно і свідомо впливати на учнів, що забезпечує ефективність здійснення професійно-педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження вважаємо необхідним говорити не просто про компетентність, а про методично-інтегративну компетентність учителя ММ, тим самим підкреслюючи її спрямованість на ІН учнів ММ.

Узагальнюючи наведені положення, **методично-інтегративну компетентність учителя ММ** визначаємо як сукупність професійних знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які дають можливість педагогу проектувати, організовувати, вмотивовувати, адаптувати,

досліджувати і контролювати освітній, виховний і розвивальний аспекти в процесі ІН учнів ММ, що забезпечує ефективність зазначеного процесу.

У процесі дослідження з'ясовано, що зміст методичної компетентності вчителя як багаторівневої та багатокомпонентної системи переважна більшість дослідників розкриває, передусім, через сукупність професійно-педагогічних знань і вмінь.

Майбутньому педагогу-музиканту для ОІН потрібні як теоретичні загальні знання з музичної галузі (про музику і музикантів, композиторів, про особливості музичної мови, засобів виразності, музичної форми тощо), так і специфічні знання з ІН школярів (у нашому випадку – учнів основної школи). Так, майбутній вчитель ММ зобов'язан знати й дотримуватися низки вимог до підготовки та проведення інтегрованого уроку, особливостей конструювання змісту та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на такому уроці.

У процесі наукового пошуку дійшли висновку, що методично-інтегративна компетентність майбутніх учителів ММ передбачає наявність у них знань із:

- *мистецтвознавства й музичної педагогіки*: теорії та історії мистецтва (види, жанри мистецтва, засоби виразності, напрями і стилі різних історичних періодів, персоналії); знання художньо-педагогічного репертуару; мистецького тезаурусу;
- *педагогіки*: теоретичних і методичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів тощо);
- *психології*: знання вікових особливостей учнів ОШ (мотиви, потреби, інтереси, розумові процеси) і пов'язаних з цим специфіки впливу ММ на пізнавальні процеси учнів цієї вікової групи проектування власної професійно-педагогічної діяльності в умовах ІН;
- *методики ІН*: мети, завдань, основних понять, категорій, принципів, закономірностей ІН; знань з теорії і практики ОІН школярів на уроках та в позакласній роботі; способів конструювання змісту ІН, розроблення і

проведення інтегрованих уроків, особливостей їх організації; форми і методи ІН; діагностики навчальних досягнень учнів тощо.

Практична складова методично-інтегративної компетентності майбутніх учителів ММ щодо ОІН учнів передбачає сформованість таких груп умінь:

- *інтелектуально-логічних* (критично аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них; визначати логіку і послідовність навчального процесу на інтегрованих заняттях; знаходити й обробляти необхідну інформацію для конструювання інтегрованого змісту навчання ММ; виявляти утруднення, що виникають в учнів у процесі ІН);

- *конструктивно-прогностичних* (визначати цілі ІН, прогнозувати його результати; передбачати наслідки педагогічних впливів; генерувати ідеї та формулювати гіпотези; складати план дій, проектувати власну діяльність та дії учнів в умовах ІН; виявляти ризики і потенційні утруднення учнів у процесі ІН; створювати інтегративні схеми для цілісного розуміння явища або ситуації, переносити знання з однієї галузі в іншу);

- *інформаційно-гностичних* (орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію, необхідну для розв'язання поставленої проблеми, використовувати сучасні педагогічні технології, у тому числі комп'ютерні);

- *організаційно-комунікативних* (забезпечувати умови для інтегрованого ІН; організовувати процеси комунікації у діяльності школярів в умовах ІН; взаємодіяти із суб'єктами освітнього процесу; обирати варіанти комунікативної взаємодії; презентації у різноманітних формах);

- *навчально-методичних* (здійснювати педагогічне проектування ІН; організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на засадах інтегрованого підходу в навчальний та позанавчальний час у різних формах (індивідуальній, груповій); володіння методами і формами ІН учнів (активізації навчально-пізнавальної діяльності, вербальні, наочні, практичні);

здійснювати педагогічну фасилітацію);

– *рефлексивно-корекційні* (здійснювати рефлексивний супровід навчально-пізнавальної діяльності учнів та власної професійної діяльності в умовах ІН; оцінювання результатів діяльності; виявлення допущених помилок і прорахунків, володіння способами їх виправлення; здійснювати педагогічний моніторинг і за його результатами своєчасно вносити корективи у власну діяльність та діяльність учнів).

Підтримуємо думку А. Токаревої, яка вважає, що при розгляді питань підготовки майбутніх учителів до ОІН доцільно звернути увагу на таке поняття, як *«трансферабельні уміння»*. «Трансферабельні» (від англ. *transferable*) – уміння, які можна перенести, передати, перемістити, перевести з одного поля діяльності у інше [238, с.186]. Д. Бріджес розглядає трансферабельні вміння як ті, що застосовуються у різних контекстах, пов'язаних з професійною діяльністю [266].

Зазначимо, що переліки трансферабельних умінь можна знайти на офіційних сайтах найпрестижніших університетів світу. Так, до переліку таких умінь викладачі університету Льютон (Великобританія) відносять такі: уміння знаходити та обробляти інформацію; уміння планувати та вирішувати проблеми; уміння спілкуватися та робити презентації; уміння взаємодіяти та соціально розвиватися. Працівники коледжу Алверно (США) виокремлюють такі трансферабельні вміння: уміння аналізувати; уміння оцінювати та виносити рішення у проблемній ситуації; уміння бачити глобальні перспективи; уміння спілкуватися та взаємодіяти; уміння зайняти активну громадянську позицію; проявляти естетичну відповідальність [267]. До трансферабельних також відносять уміння бути лідером, працювати в команді [238].

Погоджуємося з А. Токаревою, яка вважає, що вміння, які формуються в майбутніх фахівців у процесі ІН, можуть розглядатися як трансферабельні і бути внесені до переліку ключових компетентностей випускника ЗВО [238].

Невід'ємним компонентом зазначеної готовності вважаємо *поліхудожню компетентність*, яку розглядаємо як стійке особистісне утворення, у якому інтегровано професійні мотиви, цінності, знання, уміння й особистісні якості майбутнього вчителя ММ, що зумовлюють ефективне вирішення завдань ІН і поліхудожнього виховання школярів [276].

У процесі дослідження було з'ясовано, що різні види мистецтва і їх взаємозв'язок виступають ефективним засобом підготовки майбутніх учителів ММ до ІН учнів. Не випадково, що сучасні підручники з музичної педагогіки різних авторів обов'язково включають приклади живопису, поезії, архітектури, дизайну, театру.

Різноманітність видів мистецтва та їх взаємозв'язок є базою для здійснення різних видів творчої діяльності майбутніх учителів ММ: вокальної та інструментальної, виконавської та диригентської [229; 230]. Тому взаємозв'язок мистецтв затребувана на індивідуальних заняттях при навчанні музичного виконавства, коли студенти в процесі спілкування з педагогом, а також у художньому спілкуванні з автором, героєм твору, ліричним героєм осягають і сам предмет вивчення – музику, а також знаходять способи втілення музичного твору в диригентському жесті, у вокальному або інструментальному виконанні. У такому спеціально організованому навчанні студентів, зазначає Б. Юсов, здійснюється опанування майбутніми фахівцями внутрішніх зв'язків «слова, звуку, кольору, руху, простору, форми жесту – на рівні творчого процесу» [262, с. 215].

Осягнення музичного образу твору, під час якого відбувається вихід за межі музики в інші види мистецтва, приводить до розуміння єдності мистецтва, що відображає світ в певних художніх не дискретно, а цілісно [229]. Б. Юсов таке навчання мистецтву називає поліхудожнім, інтегративним [262].

Зазначимо, що в наукових працях [77; 171; 215; 229; 254 та ін.] термін «поліхудожній» поєднується з поняттям «компетенція», «метод»,

«технологія», «прийом», «здатність» тощо. Розкриваючи особливості вказаних понять у системі мистецької освіти, дослідники пропонують реальні практичні напрацювання, які втілюються в одному якомусь курсі (елективній дисципліні), що базується на введення в його зміст взаємозв'язку мистецтв.

Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя ММ передбачає оволодіння ним комплексом знань про взаємодію мистецтв, інтегровані програми; уміннями переносити художній образ в іншу модальність, досвідом поліхудожнього проектної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до різних видів мистецтва, здатність до вираження художнього образу через різні сенсорні системи, оволодіння методикою поліхудожньої діяльності, рефлексією, дослідницькими процедурами в області мистецько-педагогічної діяльності, що становить емоційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, процесуально-діяльнісний та особистісно-творчий структурні компоненти.

На підставі вивчення і узагальнення результатів наукових праць учених (О. Боблієнко [29], Г. Єрмоленко [77], О. Ільченко [98], Н. Тагильцева [229; 230], Н. Шишлянникова [254] та інші) було визначено зміст виокремлених структурних компонентів поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя ММ.

Теоретичну складову поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя ММ передбачає опанування комплексом знань, а саме:

- *психолого-педагогічними*: знання психологічних особливостей впливу різних видів мистецтва на особистість учнів ОШ (переживання, емоції, естетичні почуття, прагнення, уподобання), знання щодо комплексного використання в навчальному процесі різних видів мистецтва, знання особливостей поліхудожнього виховання;

- *художньо-світоглядними*: система знань з естетики, світової художньої культури, психології мистецтва, психології музичної творчості, мистецтвознавства, соціології мистецтва, культурології;

– *художньо-естетичними*: загальнокультурні мистецтвознавчі знання (бути широко обізнаним із світовими мистецькими шедеврами);

– *літературно-мовленнєвими*: знання рідної мови, української та світової літератури тощо.

Практичний компонент включає такі групи професійних умінь:

– *художньо-конструктивні*: уміння моделювати педагогічні різноманітні завдання, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, їхньої емоційно-почуттєвої сфери; на активізацію уяви, фантазії учнів у репродуктивній і продуктивній поліхудожній діяльності; уміння створювати імпровізовані моменти на інтегрованих заняттях; моделювати варіанти інтегрованих занять із застосуванням різних видів мистецтва; видозмінювати, трансформувати поліхудожню продуктивну діяльність школярів; аналізувати й оцінювати художні закономірності, жанрово-стильові особливості різних видів мистецтва;

– *художньо-творчі*: уміння співати, грати на різних музичних інструментах; рухатися під музику, танцювати, займатися пластичним тонуванням; малювати; риторичні вміння;

– *організаторсько-управлінські*: уміння управляти процесом проведення інтегрованих занять, спрямованих на оволодіння учнями специфікою мови різних видів мистецтва; організовувати колективну, групову й індивідуальну творчу діяльність дітей у різних формах на інтегрованих навчальних заняттях, керувати під час їх проведення навчально-пізнавальною діяльністю учнів; обирати педагогічно ефективні форми творчості школярів згідно з поліхудожнім розмаїттям образів і дій; організовувати власну педагогічну діяльність у процесі інтегрованого заняття; добирати необхідний дидактичний матеріал відповідно до завдань заняття з урахуванням віку й індивідуальних особливостей учнів; створювати умови, які забезпечать ефективність педагогічного поліхудожнього процесу; здійснювати роботу з батьками в різних формах за інтегрованими

програмами поліхудожнього розвитку школярів різного віку; діагностики художньо-естетичних здібностей учнів;

- *художньо-комунікативні*: уміння створювати атмосферу емоційно-духовного контакту на заняттях з музичного мистецтва; знаходити індивідуальний підхід до кожного учня на основі його художньо-творчого потенціалу; забезпечувати педагогічну взаємодію з учасниками освітнього процесу; за небагатьма ознаками передбачати розвиток комунікації; надавати допомогу учням під час вирішення інтегрованих навчальних завдань; уміння сценічної майстерності;

- *рефлексивно-дослідницькі*: уміння визначити рівень емоційного впливу художнього образу в умовах взаємодії мистецтв; здійснювати самодіагностику сформованості власної поліхудожньої компетентності та планувати шляхи її удосконалення; адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію й при необхідності своєчасно вносити до неї необхідні корективи, діагностувати вихідний рівень творчих здібностей учнів; аналізувати науково-педагогічну та методичну літературу; узагальнювати педагогічний досвід із інтегрованого навчання та поліхудожнього виховання; прогнозувати результати професійно-педагогічної діяльності [98].

Отже, зміст теоретико-практичного компоненту в структурі готовності майбутнього вчителя ММ до ІН учнів ОШ передбачає оволодіння методично-інтегративними і поліхудожніми знаннями й уміннями.

Креативно-особистісний компонент. На підставі вивчення широкого кола наукових джерел із досліджуваної проблеми (Е. Абдулліна [2], Л. Арчажнікова [15; 16], В. Дейниченко [64], О. Попова [188], І. Ревенко [203], В. Семиченко [213], О. Стріхар [228], Н. Тарарак [231], Т. Ткаченко [236] та ін.) можна стверджувати, що ефективність професійної підготовки, а у майбутньому професійно-педагогічної діяльності, залежить не тільки від сформованості мотиваційної сфери, рівня теоретичної та практичної підготовки вчителя, а й від його *особистісних якостей*.

З урахуванням наукових здобутків указаних учених нами виокремлено

найбільш значущі, із нашого погляду, *особистісні якості майбутнього вчителя ММ*, необхідні для ІН учнів ОШ, до яких віднесено: *гуманістичні якості* (перцепція, емпатія, тактовність, толерантність), *пізнавальні-творчі якості* (активність, самостійність, ініціативність, художньо-творче та інноваційне мислення, інтелектуальна мобільність), *емоційно-вольові якості* (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, принциповість, дисциплінованість, здатність до саморегуляції).

Важливими для вчителя ММ у структурі його готовності до ОІН є *гуманістичні якості*, серед яких виокремлюємо такі, як перцепція і емпатія, тактовність і толерантність.

Перцепція (від лат. *perceptio* – психологічне сприйняття) як процес сприйняття, як найважливіший інструмент пізнання вчителем психологічного стану учнів сприяє взаєморозумінню і конструктивній взаємодії суб'єктів освітнього процесу. За допомогою перцепції вчитель здійснює оцінну інтерпретацію реагування учнів на педагогічні впливи, що сприяє встановленню зворотного зв'язку в процесі ІН.

У психології процес перцепції розглядається в єдності з емоціями і мотивацією. Учені виокремлюють два рівні педагогічної перцепції. Перший рівень – когнітивний, якому властиві уявлення і поняття про іншу людину, що сформувалися в процесі пізнання. Другий рівень характеризує емоційну сторону перцепції – емпатію, тобто здатність проникати в почуття іншої людини, співпереживати і співчувати їй [36].

В. Кан-Калік визначає емпатію як синтезовану якість, що включає співпереживання, співчуття, чуйність та інші моральні вияви і виступає як здібність, властивість, уміння [104].

Визначаючи особистісні якості та властивості вчителя, які впливають на характер його взаємодії з учнями в процесі ІН учнів ММ, ми виходимо з того, що спілкування з мистецтвом, залучення школярів до художньо-естетичних цінностей – це глибоко емоційний процес, який ґрунтується на

співпереживанні, творчій уяві й вимагає від учителя особливої спостережливості [203].

Емпатія як професійно значуща якість учителя виступає одним з важливих факторів здійснення педагогічного спілкування в процесі ІН учнів ММ. У зв'язку з цим, у контексті нашого дослідження емпатійність у структурі готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів розглядаємо у двох сенсах – як педагогічно значущу якість, що сприяє творчій взаємодії з учнями та як специфічну якість, необхідну для повноцінного сприйняття та трансляції учням художніх образів та інтегрованого змісту у процесі навчання.

У педагогічній діяльності емпатійність учителя є важливою для розуміння внутрішнього світу учнів. Вона характеризується як стійка професійно-особистісна якість педагога, спрямованість його особистості, що виявляється в готовності вчителя проявити «емоційне тепло», співпереживання, співчуття учневі. Як зауважує С. Максимець, учитель повинен бачити світ очима учня, інакше педагогічну співпрацю неможливо організувати ні на дидактичному, ні на психологічному рівні [146].

Емпатія у сфері мистецтва розуміється як засіб суб'єктизації чуттєвого досвіду, що міститься в художньому образі, а емпатійність – як здатність до співпереживання емоційно-образного змісту творів мистецтв [203]. Тому емпатійність дозволяє учителю ММ йому вживатися в образи героїв творів мистецтва, доносити зміст художнього образу до учнів.

Отже, емпатійність майбутнього вчителя ММ має велике значення для ОІН у зв'язку із забезпеченням як художньо-педагогічної взаємодії з учнями, так і художньої взаємодії з творами мистецтв.

Важливу роль для встановлення плідної взаємодії з учнями в процесі ІН мають *тактовність і толерантність* учителя.

Тактовність як вияв педагогічного такту означає почуття міри в поведінці і діях вчителя, що передбачає гуманне ставлення, повагу до учнів, справедливість, витримку і самовладання, вміння знайти підхід до школяра,

уміння впливати на його розум і почуття, надаючи їм бажаного змісту і спрямування [179]. Тактовність обов'язково вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, що особливого значення набуває по відношенню учнів підліткового віку.

М. Андрєєв визначає толерантність учителя як засновану на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях його професійну здатність зрозуміти, визнати й прийняти суб'єктів освітнього процесу, у тому числі своїх учнів такими, якими вони є – носіями певних цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, здійснювати його аналіз й критично оцінювати поведінку школярів [12]. Толерантність дає можливість педагогу-музиканту дивитися на світ очима іншого суб'єкта; бачити в учнів носія власних цінностей, поглядів, образу життя, усвідомлення його права на власну оцінку явищ навколишньої дійсності й творів мистецтва. Усе це сприяє встановленню відносини співробітництва в процесі навчально-творчої взаємодії.

Толерантний стиль педагогічної взаємодії характеризується гнучкістю, обґрунтованістю застосування засобів, прийомів і форм педагогічних впливів, індивідуальним підходом до вимог та інтересів учнів, терпимістю, обґрунтованістю висновків.

Особливе значення для ОІН учнів ММ має сформованість у педагога-музиканта *пізнавально-творчих якостей*, до яких відносимо активність, самостійність, ініціативність, художньо-творче та інноваційне педагогічне мислення, здатність до релексії, інтелектуальну мобільність.

Розуміння ІН як процесу, що має особистісно орієнтовану спрямованість і вимагає активної позиції суб'єктів навчання (П. 2.1.), дає підстави для висновку, що важливою характеристикою готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів є *активність*, яку розуміємо як рису особистості, що знаходить виявлення у ставленні до діяльності та її результатів, прагненні до самостійності та ініціативності в процесі професійної підготовки, вибору оптимальних шляхів для досягнення мети

підготовки в зазначеному напрямі [144].

За твердженням Н. Лейтеса, *активність* є універсальною внутрішньою умовою здійснення діяльності від елементарних дій до творчості [136], що є особливо важливим у контексті нашого дослідження.

Як підкреслює В. Лозова, активність визначає якість діяльності через ставлення особистості до процесу її здійснення й результату, що передбачає психологічну готовність, прагнення до діяльності, бажання здійснити її швидко, енергійно, проявити ініціативу, самостійність [144].

Для нашого дослідження важливими є висновки вчених (В. Андреев [11], І. Лернер [141], В. Лозова [143; 144] та ін.) щодо тісного зв'язку активності особистості з *творчістю*, яка знаходить вияв у самостійному переносі знань, умінь, навичок у нову дидактичну ситуацію, виділенні нової проблеми в знайомій ситуації або нової функції дидактичної одиниці ІН, знаходженні альтернативних варіантів розв'язання проблеми, комбінуванні раніше відомих способів здійснення ОІН у новий.

З огляду на вище зазначене, до важливих пізнавально-творчих якостей майбутніх учителів ММ у структурі готовності їх до ОІН є *самостійність*, яка обумовлюється наявністю знань, умінь, навичок, якими володіє особистість; ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення й виявляється в здатності ставити мету діяльності, аналізувати інформацію, критично ставитися до думки інших, конструювати зміст ІН тощо [144; 232].

Ініціативу розглядаємо як внутрішній поштовх як результат прагнення та власного бажання майбутнього фахівця до отримання нових знань до вибору завдань і доручень самостійно або за допомогою ззовні (з боку викладачів, товаришів, керівників гуртків та наукових товариств, інших людей). Ініціатива зумовлює усвідомлену потребу в самостійній діяльності.

На підставі вивчення наукових праць учених [144; 152] до ознак прояву *ініціативності* майбутніми вчителеми в процесі їхньої професійної підготовки віднесли: прагнення за вираженим бажанням, виконувати все нові

й нові завдання без примусу з боку викладача, свідомий потяг особистості до самоосвіти в галузі ІН, збільшення обсягу професійних знань, використання для підготовки до занять додаткової літератури. Зазначені ознаки є важливими характеристиками самоорганізації власної діяльності здобувачів вищої освіти, без яких неможливе ефективне формування заданої професійної якості в майбутнього педагога-музиканта.

В основі художньо-естетичної діяльності як творчого процесу лежить здатність до *художньо-образного педагогічного мислення*, головною ознакою якого є розвиненість творчої уяви [48; 198; 207].

Творча уява як психічний процес виявляється у створенні нових образів на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень. Вона ґрунтується на перетворенні уявлень шляхом їх незвичайного сполучення (асоціацій), гіперболізації, загострення, узагальнення тощо. Образи творчої уяви виступають засобом розв'язання певних інтелектуальних завдань у процесі ІН учнів ММ [216].

Художньо-творче мислення дає майбутнім учителям ММ можливість сприймати дійсність у художніх образах, яскраво розкривати учням зміст творів мистецтв, проектувати, здійснювати та оцінювати власну професійно-творчу діяльність у процесі ОІН. Таке мислення характеризує не тільки рівень художньо-естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя, але і його творчий потенціал [203]. Тому розвиненість художньо-творчого мислення майбутнього вчителя ММ виступає важливим елементом у структурі його готовності до ОІН учнів.

Виокремлення в креативно-особистісному компоненті готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів обґрунтовуємо тим, що таке мислення сприяє правильному передбаченню очікуваних результатів, уміння творчо розв'язувати складні, нестандартні педагогічні задачі, підвищенню ефективності освітнього процесу.

Інноваційне педагогічне мислення вчителя дає можливість йому успішно виконувати професійні функції і завдання на високому рівні. Таких

педагогів зазвичай характеризують як творчих фахівців у своїй професійній галузі, як людей, які здатні до раціоналізаторства, новаторства, удосконалення конструкцій і технологій та відкриття нового [188; 190; 191].

На підставі вивчення наукових праць із проблеми дослідження дійшли висновку, що інноваційне педагогічне мислення вчителя ММ характеризується такими параметрами:

- переважанням спрямованості свідомості, психологічної установки на інноваційну організацію освітнього процесу;
- потребами у постійному творчому пошуку щодо професійного самовдосконалення;
- налаштованістю на «інноваційність» у здійсненні професійно-педагогічної діяльності в цілому та ІН учнів ММ зокрема;
- широкими інноваційними задумами щодо ОІН учнів ММ (інноваційна свідомість виступає регулятором інноваційної педагогічної діяльності й поведінки);
- здатністю до творчого (продуктивного) й критичного (оцінювального) аналізу і самоаналізу.

Оцінка результативності ІН учнів ММ виявляється у здатності особистості до рефлексивного аналізу власної діяльності та її коригування, тобто усвідомлення, осмислення діяльності, її результату і способів його досягнення. Тому необхідною якістю особистості для успішного опанування майбутнім учителем ММ готовністю до ОІН учнів ММ є *здатність до рефлексії (рефлексивність)*, що характеризується свідомим і довільним процесом осмислення й переосмислення власних якостей, можливостей і досягнень у навчальному проектуванні [62; 64; 159].

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [196] дає можливість кожному студенту розкритися й максимально реалізувати свій творчий потенціал.

Т. Ільїна розглядає чотири сфери існування рефлексії, спрямованої на розв'язання конкретних завдань діяльності, що приводить до аналізу, оцінки

особистих дій: 1) мислення, 2) діяльність, у якій фіксується установка на взаємодію і співпрацю; 3) спілкування; 4) самопізнання [97].

Рефлексія вченими розглядається як основа розвитку критичного мислення майбутнього фахівця, здатність до самооцінки та прогнозування наслідків своєї діяльності. Відповідно рефлексивні вміння та здібності безпосередньо впливають *на творче виявлення й розвиток особистості*.

Для нашого дослідження вадливим є положення, сформульоване О. Малихіним і О. Герасимовою: творчість як загально антропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» із використанням певного набору методів і прийомів, її як одну з сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішньо-рефлексивний потенціал особистості у творенні нового знанняєвого ресурсу [150].

Ученими [64; 181; 188 та ін.] доведено, що важливе значення для успішного здійснення педагогічної діяльності, у тому числі ОІН, важливе значення має така якість майбутнього педагога, як *інтелектуальна мобільність*.

З урахуванням наукових здобутків учених [115; 181; 188; 246] під інтелектуальною мобільністю розуміємо здатність швидко орієнтуватися, віднаходити, обробляти й застосовувати інформацію, обирати правильні рішення й оперативно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, ефективно реалізуючи здобуті професійні знання і вміння, творчо поєднуючи різні підходи, застосовуючи різні можливості, обираючи оптимальні способи виконання проектного завдання.

З огляду на вище зазначене, можна стверджувати, що в інтелектуальній мобільності фокусуються такі творчі здібності особистості, як оригінальність, гнучкість, образність та спонтанність розумових операцій, які стимулюють генерування різноманітних ідей у здійсненні професійно-педагогічної діяльності, у тому числі в процесі ІН.

Слід підкреслити, що успішність формування й прояву активності,

самостійності й ініціативності залежить значною мірою від *вольових зусиль* студентів [144; 233], що потребує формування в майбутніх учителів ММ *емоційно-вольових якостей*, серед яких виокремлюємо найбільш значущі в контексті нашого дослідження такі: цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, принциповість, дисциплінованість, емоційна чутливість, здатність до саморегуляції.

Емоційно-вольові якості розглядаємо як відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, які забезпечують особистості самоорганізацію діяльності і свідому саморегуляцію поведінки [62; 226].

Учитель ММ у процесі ІН має свідомо управляти своєю емоційно-почуттєвою сферою, у кожний конкретний момент стимулюючи позитивні або гальмуючи негативні емоції й почуття.

Емоційна саморегуляція допомагає вчителю правильно використовувати педагогічні впливи для створення сприятливих умов у процесі ІН: установлювати сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на уроці, попереджати конфліктні моменти, установлювати довірливі взаєностосунки з учнями, швидко приймати правильне рішення у складних ситуаціях тощо.

Готовність долати труднощі, які виникають у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, формується, передусім, у систематичній самостійній діяльності, за перебігом і результатами якої студент має здійснювати постійний *самоконтроль*. Отже, формування емоційно-вольових якостей вимагає формування в майбутнього фахівця *вольових установок* шляхом постановки реально досяжних цілей та поступовий перехід від контролю викладача до самоконтролю студента. Проявляючи свідому активність, спрямовану на подолання труднощів, майбутній фахівець тим самим виробляє в собі прагнення до самоконтролю та усвідомлює необхідність самовдосконалення (саморозвитку) [62].

З емоційно-вольовими якостями особистості пов'язана стійкість професійної спрямованості майбутнього фахівця, яка характеризується тривалістю та збереженням спонукань протягом життя.

Отже, креативно-особистісний компонент готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ передбачає формування таких груп професійних якостей, як: *гуманістичні* (перцепція, емпатія, тактовність, толерантність), *пізнавальні-творчі* (активність, самостійність, ініціативність, художньо-творче та інноваційне мислення, здатність до рефлексії, інтелектуальна мобільність), *емоційно-вольові* (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, принциповість, дисциплінованість, здатність до саморегуляції).

В узагальненому вигляді зміст і взаємозв'язки структурних компонентів готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів схематично представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Структура готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН

2.3. Наукове обґрунтування педагогічної технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів основної школи

Забезпечення підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ вимагала розроблення та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх педагогів відповідної технології.

Педагогічну технологію розглядаємо як науково структурований педагогічний процес, який передбачає відтворення гарантуючих успішне досягнення мети педагогічних дій способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу.

Виходячи з наведеного розуміння, науково обґрунтована авторська *педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ* характеризується: розділенням процесу навчання на взаємопов'язані етапи; чітким науковим проектуванням і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення стратегічної мети; однозначністю виконання включених у технологію процедур та операцій, адекватних поставленій меті. Розроблена технологія відповідає вимогам концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [193; 194].

Загальною (стратегічною) *метою технології* є формування готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ. На кожному етапі технології визначаються тактичні (проміжні) цілі.

Концептуальну основу розробленої нами технології становлять сучасні методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів: інтегративний, системний, компетентнісний, технологічний, особистісно-діяльнісний, контекстний і креативний підходи, доцільність яких було обґрунтовано в П. 2.1.

Виходячи з логіки й особливостей підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, а також ураховуючи зміст структурних компонентів

готовності до професійно-педагогічної діяльності означеного виду, було визначено *етапи технології*: організаційно-моделювальний, стимулювально-настановчий, когнітивно-процесуальний, досвідно-праксіологічний, рефлексивно-корегувальний.

Обґрунтуємо доцільність визначення вказаних етапів.

Організаційно-моделювальний етап запропонованої технології передбачає поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ; розробку стратегій роботи зі студентами й відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів) забезпечення відповідної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Виокремлення організаційно-моделювального етапу технології зумовлено тим, що забезпечити підготовку майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ в змозі викладачі, які є професійно компетентними в означеній галузі. Тож важливим чинником підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ є професійно-педагогічна компетентність викладача (його професійні знання, вміння, педагогічний досвід) особистісні якості, що зумовлюють успішність здійснення розробленої технології.

Дані проведеного пілотажного дослідження дають підстави свідчити, що переважна більшість викладачів (97,9 % з 96 опитаних) усвідомлюють актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ та значущість для її вирішення застосування інтегрованого підходу в навчанні студентів. Проте тільки 17,7 % викладачів проводять інтегровані заняття, при цьому це роблять епізодично, не системно.

Водночас аналіз відповідей респондентів на запитання анкети «Що Ви розумієте під ІН?» засвідчили, що більшість викладачів ототожнюють таке навчання з використанням МПЗ; 32 % – не змогли назвати види інтеграції; 78,1 % респондентів відповіли, що не володіють достатньою мірою способами організації інтегрованих занять; знаннями й методичним інструментарієм підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ.

Отримані результати дали підстави для висновку, що більшість викладачів, які задіяні в підготовці майбутніх педагогів-музикантів, не мають чіткого уявлення про суть ІН та зміст, технологію і способи підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, із цим питаннями вони знайомі досить поверхово; а набуття спеціально отриманих знань щодо розв'язання проблеми нашого дослідження здійснюється несистематично. Водночас 70,8 % з опитаних викладачів не замислювались щодо необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ.

Серед основних причин такого становища викладачі назвали брак часу для підвищення означеної професійно-педагогічної компетентності (62,5 %), скорочення часу на лекційно-практичні заняття (80,2 %), відсутність методичних рекомендацій щодо застосування ІН студентів та підготовки їх до здійснення такого навчання в майбутній професійно-педагогічній діяльності (78,1 %).

Наведені факти дають підстави стверджувати, що для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ є підвищення рівня професійної компетентності викладачів у означеному напрямі, що передбачає оволодіння ними певною сукупністю спеціальних знань і вмінь.

До *спеціальних знань*, які необхідні викладачу для забезпечення підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, відносимо:

- знання основних понять, ідей, фактів, теоретичних положень, пов'язаних з проблемою інтегрованого підходу до навчання у ЗВО та ЗЗСО;
- знання особливостей педагогічної інтеграції;
- знання технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ та її забезпечення науково-методичного забезпечення.

У процесі дослідження дійшли висновку, що для успішної реалізації запропонованої нами технології викладачі мають володіти такими *професійно-педагогічними вміннями*, як:

- *проектувально-конструктивні вміння* – *цілепокладання* (визначати тактичні цілі педагогічних заходів на кожному етапі технології підготовки

майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, корегувати їх відповідно до результатів попередньої роботи та перспектив на майбутню діяльність); планування (визначати логіку й послідовність роботи на етапах технології); застосовувати навчально-методичний інструментарій, підбирати і застосовувати найбільш ефективні форми, методи й засоби для роботи з майбутніми вчителями ММ у формуванні в них готовності до ОІН учнів; раціонально поєднувати на практиці різноманітні методи й засоби організації;

- *дослідницько-прогностичні* – уміння висувати наукові припущення на основі новітніх досягнень психолого-педагогічної науки; аналізувати причини утруднень і помилок (власних і студентів), що склалися в процесі формування досліджуваної професійної готовності майбутнього педагога-музиканта, і визначати шляхи їх запобігання і подолання в подальшій роботі; робити висновки за результатами аналізу і використовувати їх при плануванні подальшої діяльності; здійснювати педагогічну прогностику професійного розвитку й саморозвитку майбутнього вчителя; перспективи розвитку його індивідуальних потенціальних можливостей і ресурсів;

- *діагностико-стимулювальні* – визначати характер і особливості потреб, мотивів діяльності, рівня домагань студентів, використовувати різноманітні методи психолого-педагогічної діагностики; підтримувати і формувати позитивно-активне ставлення майбутніх учителів ММ щодо підготовки їх до ОІН учнів; викликати і підтримувати професійно-пізнавальний інтерес до розвитку індивідуального ресурсу майбутніх фахівців, використовуючи різні засоби активізації внутрішньої мотивації та зовнішнього стимулювання діяльності студентів; підтримувати і розвивати внутрішні потреби в професійному самовдосконаленні;

- *організаційно-комунікативні* – організовувати діяльність майбутніх учителів ММ у різних видах професійної підготовки; використовувати на практиці й раціонально поєднувати різноманітні способи взаємодії зі студентами з метою створення сприятливого клімату на заняттях і в

позааудиторній роботі; встановлювати доброзичливі стосунки з колегами і студентами; надавати педагогічну допомогу студентам щодо раціональної організації праці в різних видах професійної підготовки;

- *рефлексивно-коректувальні* – контролювати й аналізувати результати підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ; здійснювати рефлексивний аналіз і оцінювання власної діяльності щодо якості підготовки студентів у заданому векторі; на основі аналізу і самоаналізу своєчасно здійснювати необхідну корекцію щодо виявлених проблем у процесі реалізації технології означеної підготовки.

Отже, на організаційно-моделювальному етапі технології вирішується проблема опанування викладачами професійною компетентністю зі здійснення підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ.

Цей етап передбачає також розробку педагогічного забезпечення технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ: відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів), підготовку навчально-методичних матеріалів (розробка спецкурсів для студентів і викладачів, підбір завдань, вправ для тренування; розробку рекомендацій і пам'яток майбутньому вчителю музичного мистецтва щодо професійного самовдосконалення у відповідному напрямі тощо); моделювання стратегій роботи зі студентами, допомогу їм у визначенні особистісної траєкторії професійного розвитку і саморозвитку [88]. Зазначимо, що під стратегією розуміємо комплекс підготовчих, планувальних, процесуальних і контрольно-оцінних дій, які спрямовані на розв'язання поставлених мети і завдань [64].

Метою другого, *стимулювально-настановчого етапу* розробленої технології є формування професійно-пізнавальної мотивації студентів, усвідомлення ними значущості інтегрованого підходу в навчанні учнів ММ, вироблення установки на підготовку до ОІН учнів, стимулювання позитивно-активного ставлення до означеної підготовки.

Виокремлення вказаного етапу обґрунтовується тим, що, успішність

формування будь-якої професійної якості особистості зумовлюється її мотиваційною сферою (це встановлено в П. 2.2), яку розглядаємо як внутрішню умову професійного становлення і розвитку особистості студента, його подальшого професійного вдосконалення. Мотивація впливає на ціннісні орієнтації, інтелектуальні й емоційно-вольові процеси, забезпечує сталість професійних поглядів [64]. Тому для підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів необхідно, передусім, сформувати в майбутніх педагогів позитивну мотивацію, пов'язану з потребою, бажанням включитися в процес оволодіння відповідною професійною готовністю, тобто професійну спрямованість на означену підготовку.

Указана спрямованість на застосування інтегрованого підходу в професійній діяльності також включає: визнання майбутнім учителем ММ культурних цінностей як власних ціннісних пріоритетів; розуміння переваг ІН, цільові установки, особистісно значущі пізнавальні і професійні мотиви до оволодіння методикою ІН [88].

Необхідність виокремлення стимулювально-настановчого етапу підсилюється даними пілотажного дослідження.

У процесі пілотажного дослідження, було з'ясовано, що значна кількість студентів – майбутніх учителів ММ (65 % з 250 опитаних) не усвідомлює значущості інтегрованого підходу в навчанні як чинника цілісного впливу на становлення й розвиток особистості учня. Переважна кількість майбутніх педагогів-музикантів зазначили (84 %) відповіли, що навіть не замислювались про необхідність спеціальної підготовки до інтегрованого навчання учнів. На підставі наведених даних дійшли висновку про необхідність стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до спеціальної підготовки до інтегрованого навчання учнів [88].

На стимулювально-настановчому етапі особливу увагу слід приділяти впливу на ціннісні орієнтації студентів, які розглядаємо як інтегральну (інформативно-емоційно-вольову) властивість і стан готовності особистості до усвідомленого визначення й оцінки себе в освітньо-професійному

середовищі, обрання стилю поведінки і напряду діяльності, ґрунтуючись на особистому досвіді і відповідності конкретним умовам ситуації, що постійно змінюється [58; 64; 233].

Як було доведено в попередньому підрозділі важливим складником сформованості мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя ММ у процесі підготовки до ОІН учнів є наявність у майбутніх фахівців цільових установок. Ці установки формуються на основі усвідомлення майбутніми вчителями значущості ІН, від включеності їх у відповідну професійну підготовку.

Вироблення цільових установок майбутніх учителів ММ на підготовку до ОІН може бути досягнуте шляхом: *по-перше*, розкриття значення ІН, його переваг у музичній освіті школярів; *по-друге*, пояснення студентам необхідності спеціальної підготовки до ОІН учнів, *по-третьє*, розвитку професійно-пізнавального інтересу через розширення уявлень майбутніх учителів щодо ОІН; *по-четверте*, застосування системи стимулів для розвитку позитивної навчально-професійної мотивації в означеному напрямі.

Водночас, як підкреслює В. Лозова, пізнавальні потреби, інтереси, мотиви, установки не виникають самі по собі, їх необхідно цілеспрямовано формувати, стимулюючи це формування зовнішніми умовами, обставинами [143; 144]. Тому формування в студентів позитивної мотивації та установок на певну діяльність вимагає педагогічного *стимулювання*. Стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів ММ має сприяти позитивно-активному ставленню майбутніх педагогів-музикантів до оволодіння ними готовністю до ОІН учнів.

«Стимулювати» (від лат. *stimulo* – збуджую, заохочую) у сучасному розумінні означає «підштовхувати, спонукати людину до чогось» [33]. Під *педагогічним стимулюванням* розуміють спонукання тих, хто навчається, до активної навчальної діяльності, що ґрунтується на виробленні позитивних мотивів навчання [55].

Дослідники проблеми педагогічного стимулювання обґрунтовують

велику кількість різноманітних стимулів, спрямованих на стимулювання навчальної мотивації та активізацію навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, зокрема:

- стимули, пов'язані зі змістом навчального матеріалу; з організацією й характером перебігу навчальної діяльності; з формуванням пізнавального інтересу, зі стосунками між педагогом і студентом (Г. Щукіна [257]);
- стимули пріоритету, важливості професії, довіри, інтересу, відповідальності, подолання труднощів (В. Вергасов [37]) та ін.

На підставі вивчення наукових праць [37; 64.; 176; 233; 257 та ін.] дійшли висновку про важливість глибоко продуманого вибору методів стимулювання майбутніх учителів ММ у процесі підготовки їх до ОІН учнів, що сприятиме розвитку позитивної мотивації, позитивно-активного ставлення студентів до опанування професійної готовності в означеному напрямі.

Як доведено багатьма сучасними дослідниками [21; 56, 58; 64; 233] надзвичайний стимулювальний вплив на мотивацію тих, хто навчається, має переживання ними успіху, досягнення в навчанні. На сьогодні можна говорити про утворення глибоко гуманістичного за характером напрямку в педагогіці, що отримав назву «педагогіка успіху», у центрі уваги якої – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх ресурсних можливостей, здатна до сприйняття нового досвіду, до свідомого і відповідального вибору у різноманітних життєвих ситуаціях [58].

У тлумачному словнику поняття «успіх» розглядається як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом [33].

У психології поняття «успіх» розуміють як переживання стану задоволення, радості від того, що результат, до якого прагнула особистість у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями (із рівнем домагань), або перевищив їх. Тобто успіх розглядають як оптимальне співвідношення

між очікуваннями особистості й оточення щодо результатів діяльності та її реальними результатами [193].

Як зазначають учені [21; 58; 64; 206; 233 та ін.], успіх сприяє досягненню людиною стану задоволеності життям, яке, у свою чергу, є живильним середовищем для подальших дій щодо професійного зростання [206]. На базі такого стану формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Сталий, постійний успіх вивільняє величезні, приховані раніше потенційні можливості особистості. Такий стан дає нові стимули до особистісного зростання, зокрема професійного [58].

У сучасній педагогіці набуло поширення поняття «ситуація успіху», яке визначають як цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дає можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [21].

Успіх, на думку К. Роджерса, є багатовимірним феноменом, який дає можливість розглядати поняття як:

- те, чого людина домагається лише завдяки власному, тільки ним властивому потенціалу, своїй активності;
- рух на шляху до поставленої перед собою мети, результат реалізації переконань, цінностей, здібностей і звичок людей, які лежать в основі такого руху;
- оволодіння особистістю майстерністю людських взаємин [205].

Отже, успіх у професійному навчанні, згідно положень, сформульованих К. Роджерсом, пов'язаний із розкриттям потенціалу людини в процесі її професійного розвитку і саморозвитку. Цей процес вимагає від студента продуктивної активності, що виражається у постійному корегуванні своїх дій, поведінки, вчинків, що, у свою чергу, вимагає виявлення самосвідомості, здійснення самоконтролю і самооцінювання.

У контексті нашого дослідження особливу цінність набувають думки видатного педагога К. Ушинського, якого правомірно вважати засновником вітчизняної педагогіки успіху. Учений підкреслював, що «тільки успіх

підтримує інтерес учня до навчання. А інтерес до навчання з'являється тільки тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями. Згідно ідей К. Ушинського, людина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес вчитися [242]. Уважаємо, що зазначені положення повною мірою правомірні й для професійної підготовки студентів. У цьому ми бачаємо стимулювальний потенціал мотивації досягнення в підготовці майбутніх учителів ММ до ОІН учнів.

Одним із основних положень педагогіки успіху є те, що людина наділена потенціями неперервного розвитку і самореалізації, які є частиною її природи. Звідси, головним в особистості майбутнього вчителя є прагнення до розкриття і розвитку власного потенціалу. Зазначені ідеї отримали своє відбиття в теорії самоактуалізації А. Маслоу, який визначив самоактуалізацію як «повне використання і реалізацію здібностей, таланту, потенціалу особистості» [157].

Мотивація звичайної людини, за А. Маслоу, відбивається в прагненні до задоволення базових потреб (фізіологічних потреб, потреб у безпеці, у соціальних зв'язках тощо). Успішна ж людина орієнтована на задоволення потреб більш високого рівня – «потреб зростання», до який учений відносить:

- потреб у пошані (як з боку інших, так і у самоповазі);
- потреб самоактуалізації, тобто потреби особистості в реалізації власних потенційних можливостей і здібностей, у зростанні власної особистості, у розумінні і розвитку власного «Я» [157].

Успіх майбутнього вчителя ММ у підготовці до ОІН учнів розуміємо як результат розвитку його сил і здібностей, за допомогою яких він опановує високим рівнем професійної готовності в означеному напрямі, доцільно організовуючи під керівництвом викладача свою енергію і зусилля, знання, уміння, здібності тощо.

Створення успіху в професійній підготовці майбутніх фахівців вимагає створення умов для розкриття і розвитку його ресурсних можливостей і творчого потенціалу в освітньому просторі вишу, що сприяє зміцненню віри в себе, підвищенню самоповаги шляхом формування адекватних позитивних уявлень і ставлень до власного «Я» і до оточення. В людині потенційно закладено внутрішні сили і прагнення до досягнення успіху, тож завдання викладачів полягають у культивуванні в здобувачів мотивації досягнення.

Мотивацію досягнення успіху в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, що визначається сукупністю стійких професійних мотивів, стимулює позитивно-активне ставлення здобувачів до навчально-пізнавальної та професійно-практичної діяльності, прагнення особистісного професійного становлення й самореалізації. Для забезпечення у майбутніх учителів ММ мотивації досягнення необхідне усвідомлення ним значущості професійної якості, що формується (у нашому випадку – готовність до ОІН учнів ОШ), тобто кожний здобувач має усвідомити, який особистісний сенс вона має для нього як майбутнього педагога.

Стан успіху як суб'єктивний стан емоційної задоволеності майбутнього вчителя, у тому числі вчителя ММ, процесом і результатом самореалізації в діяльності і характером міжособистісного спілкування перетворює взаємини студента з іншими суб'єктами професійного навчання у взаємини позитивної співпраці з єдиними цілями досягнення мети такої підготовки як успішної самореалізації і самоствердження [58; 145].

З огляду на вищезазначене, логічно припустити, що застосування заходів, спрямованих на забезпечення успіху в професійній підготовці здобувачів (створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях та поза ними, який знімає напругу і хвилювання, формує довіру один до одного; організація взаємодопомоги, створення ситуацій успіху тощо) стимулюватиме позитивну мотивацію майбутніх учителів ММ щодо опанування ним готовністю до ОІН учнів що, у свою чергу, сприятиме ефективності досліджуваному нами процесу.

Як важливий стимулювальний засіб розглядаємо стиль взаємин суб'єктів освітнього процесу. Учені (І. Ісаєв, А. Мищенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов), досліджуючи принцип діалогічного (полісуб'єктного) підходу в освіті, зазначають, що для його реалізації необхідно перетворення суперпозиції педагога із субординованої позиції студента в особистісно рівноправні, тобто в позицію співпраці. Викладач у такому разі не виховує, не вчить, а актуалізує, стимулює прагнення того, хто навчається, до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку [176].

На підставі здійсненого теоретичного аналізу дійшли висновку, що педагогічне стимулювання сприяє заохоченню майбутніх учителів ММ до професійного навчання, активізації діяльності у різних видах професійної підготовки, розвитку потреби власного пізнавального пошуку, збагаченню інформацією, породжує зацікавленість і впевненість в успішній професійній самореалізації, посилює в студентів прагнення до самовиховання значущих для ОІН учнів ОШ професійних якостей, і як наслідок, підвищує ефективність процесу підготовки студентів у вказаному напрямі [64; 79; 144; 233 та ін.]. Крім того, стимулювання професійної мотивації здобувачів до опанування майбутніми педагогами-музикантами готовністю до ОІН сприяє посиленню мотивації досягнення, яка налаштовує студентів на успіх у означеному виді діяльності.

Отже, стимулювально-настановчий етап розробленої технології спрямований на усвідомлення майбутніми вчителями ММ ролі і значення ІН учнів для їхнього всебічного розвитку і виховання; стимулювання професійно-навчальної мотивації щодо спеціальної підготовки до ОІН учнів ММ [88]. На цьому етапі також передбачається стимулювання студентів до професійного самовиховання й самовдосконалення.

Головною метою *когнітивно-процесуального етапу* технології є формування в майбутніх учителів ММ професійних компетентностей (методично-інтегративної та поліхудожньої), що характеризують його готовність до ОІН учнів.

Реалізація поставленої мети вимагає вирішення таких завдань:

- збагачення змісту із різних циклів навчальних дисциплін теоретичними питаннями про суть, зміст, місце та значення для діяльності сучасного педагога-музиканта готовності до ОІН учнів;
- залучення студентів у різні види професійної підготовки (навчальну, позааудиторну навчальну і виховну, науково-дослідну, самовиховну) із метою оволодіння знаннями та вміннями; розвитку професійно-особистісних якостей, необхідними і значущими для ОІН учнів ОШ.

Покладені в основу концептуальні підходи визначили базисні положення реалізації когнітивно-процесуального етапу:

- єдність теоретичного знання і практичних умінь забезпечує готовність майбутніх учителів ММ до ОІН, оскільки теоретичні знання, не тільки спираються на практичну діяльність, але й розширюють межі індивідуального досвіду особистості. Це визначає необхідність оволодіння узагальненими принципами вирішення завдань, критеріями їх оцінки, забезпечує ефективне вирішення проблем, щодо ІН учнів;
- для ефективної підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів необхідне використання різних видів навчальної інтеграції (внутріпредметної, міжпредметної, системної);
- МПЗ в навчанні відображають реальні зв'язки тієї дійсності, яка вивчається кожною навчальною дисципліною, тих видів діяльності, якими мають оволодіти здобувачі для успішної ОІН учнів у майбутньому. Реалізація принципу МПЗ сприяє вирішенню проблеми інтеграції та пов'язаної з нею диференціації наукового знання;
- структурною одиницею, яка інтегрує окремі дії підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, є інтегративні навчальні завдання;
- формування професійних умінь ефективно відбуваються в процесі аналізу і вирішення ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність педагога-музиканта із ОІН учнів.

Набуття здобувачами необхідних знань, умінь і навичок з ІН учнів можливе під час використання різноманітних форм і методів професійної підготовки: на лекціях, семінарських, практичних заняттях із загальних, фахових, психолого-педагогічних, методичних дисциплін, у різноманітних видах позааудиторної роботи.

Як показує аналіз науково-педагогічної літератури та власний педагогічний досвід, багато з уже знайомих форм навчання можуть бути ефективно використані у процесі ІН, зокрема: групове навчання, групове планування, навчальні об'єднання, міждисциплінарні семінари, тематично та проблемно спрямовані навчальні курси, спільне навчання у проектній діяльності і вирішення завдань кейсів, портфоліо з ІН [268].

У зв'язку з цим необхідно застосовувати на заняттях у класі (аудиторії) спеціальних і психолого-педагогічних навчальних дисциплін різноманітних форм і методів ІН навчання (творчі завдання, вирішення практичних завдань, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, проблемні ситуації, рольові ігри, ділові професійно-спрямовані ігри, завдання дослідницького характеру тощо).

Одним з провідних напрямів забезпечення технології підготовки майбутнього вчителя ММ до ІН учнів вважаємо організацію і проведення *інтегрованих занять*.

При плануванні потрібен ретельний вибір типу і структури заняття, методів і засобів навчання, а також визначення оптимального навантаження різними видами навчально-пізнавальної діяльності студентів. Підкреслимо, що для інтегрованих навчальних занять (уроків), характерна змішана структура, що є комбінацією лінійної, концентричної і спіральної структур (за І. Підласим [185]). Вона дозволяє маневрувати при організації змісту, викладати окремі його частини різними способами.

Змістовні та цілеспрямовані інтегровані заняття вносять у звичну структуру навчання майбутніх учителів ММ новизну і оригінальність, і мають певні переваги [88]:

- підвищують мотивацію, формують професійно-пізнавальний інтерес, що сприяє підвищенню рівня готовності студентів до інтегрованого навчання;
- сприяють зняттю напруги, перевантаження, стомленості здобувачів за рахунок переключення їх на різноманітні види діяльності в процесі заняття;
- сприяють набуттю досвіду формування цілісної наукової картини світу, розгляду предмета, явища з декількох сторін: теоретичної, практичної, прикладної;
- сприяють розвитку мистецьких і методичних умінь і навичок;
- дають можливість систематизувати знання;
- сприяють розвитку естетичного сприйняття, уяви, уваги, пам'яті, мислення студентів (логічного, художньо-образного, творчого);
- володіючи великою інформативною ємністю, сприяють збільшенню темпу виконуваних навчальних операцій, дозволяють залучити кожного студента в активну роботу під час заняття, а також творчому підходу до виконання навчальних завдань.

Проведення інтегрованих навчальних занять сприяє підвищенню рівня професійної готовності майбутнього вчителя ММ у досліджуваному нами напрямі, оскільки вимагає від нього оволодіння методикою нових технологій освітнього процесу на засадах інтегрованого підходу.

Необхідність участі студентів у різновекторних видах професійної підготовки (аудиторна та позааудиторна навчальна і виховна діяльність, навчально-дослідна і науково-дослідна робота, позааудиторна виховна робота, педпрактика) обумовлена тим, що діяльність є найважливішим засобом всебічного розвитку особистості. Тому оволодіння здобувачами готовністю до ОІН учнів потребує долучення їх до вказаних видів діяльності, які у своїй сукупності й забезпечують формування готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, що є важливим чинником реалізації розробленої нами технології.

При цьому слід зауважити, що оволодіння здобувачами вказаною готовністю в різних видах діяльності вимагає їх правильної організації, тобто вибору певної стратегії досліджуваної нами підготовки у відповідності до визначених концептуальних підходів (див. П.2.1).

Отже, під час реалізації когнітивно-процесуального етапу технології забезпечуються певною мірою всі компоненти готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, але головним чином теоретико-практичний.

Згідно методології нашого дослідження, зокрема компетентнісного і контекстного підходів, майбутній учитель може стати компетентним у певній сфері професійної діяльності, якщо він не тільки оволодіє сукупністю необхідних професійних знань і вмінь, а опанує певним досвідом здійснення професійної діяльності.

У цьому сенсі варто також звернутися до положень *педагогічної праксеології*, яка допомагає майбутньому фахівцю вийти на новий рівень здійснення професійної діяльності завдяки переведення готовності до її здійснення з рівня теоретичного знання на рівень його продуктивного використання та включення здобувачів в інший тип відносин [114; 122; 156; 192 та ін.]. Тож урахування праксеологічного аспекту в професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта дає можливість забезпечити ефективність указаного процесу.

З огляду на вище зазначене, у розробленій нами технології виокремлено ***досвідно-праксеологічний етап***, який передбачає набуття майбутніми вчителями ММ досвіду ОІН під час педагогічних практик, які значною мірою визначають вектори забезпечення ефективності й результативності реалізації отриманих знань і вмінь щодо ОІН учнів ММ у реальному освітньому процесі.

Педагогічна практика в контексті нашого дослідження розглядається як важливий складник і організаційна форма професійної підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ, яка забезпечує успішність такої підготовки через поєднання теоретичної підготовки з практичною

професійно-педагогічною діяльністю.

Аналіз наукової літератури [1; 108; 145; 235 та ін.] дає підстави для висновку про багатофункціональність педагогічної практики та виокремити, адже вона виконує навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, адаптаційну функції, реалізація яких забезпечує результативність професійної підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів.

Організація проходження майбутніми вчителями всіх видів педагогічної практики дає їм можливість випробувати та оцінити набуті в процесі професійної підготовки знання й уміння ОІН, визначити та скорегувати власний стиль педагогічної діяльності в означеному напрямі в реальних умовах [85].

Аналіз сучасних досліджень та власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що під час педагогічних практик студенти мають можливість:

- ознайомлюватися і опановувати педагогічні інновації, новітні методики ОІН, що відбивається у специфіці кожного компоненту готовності до означеного виду педагогічної діяльності;
- апробувати різні способи навчальної інтеграції, структурування змісту інтегрованих уроків; продумувати методичні аспекти моделювання інтегрованих уроків та реалізовувати різні варіанти їх проведення;
- вивчати педагогічний вплив інтегрованого застосування різних видів мистецтв на особистість учня;
- розробляти та впроваджувати в освітній процес оптимальні форми, методи, спеціальні засоби і прийоми ІН навчання для сприяння розвитку особистості учня;
- навчатися встановлювати плідну взаємодію з учнями в процесі ІН, надавати їм необхідну педагогічну підтримку.

Аналіз наукових праць [45; 46; 64; 107; 159; 201; 203; 233] дає підстави стверджувати, що однією з важливих чинників підвищення ефективності процесу формування особистісних якостей і досвіду професійної діяльності

майбутніх учителів, з одного боку, є стимулювання його рефлексивного ставлення до результатів власної діяльності та діяльності інших, з іншого – здійснення викладачами рефлексивного аналізу результатів упровадження певних способів і засобів (у нашому випадку – технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ) і на цій основі корегування в подальшому своїх дій та дій студентів. З огляду на це, у розробленій технології є логічним виокремлення *рефлексивно-корегувального етапу*.

Педагогічна рефлексія передбачає здійснення рефлексивної взаємодії викладача і здобувача, погодження різних точок зору в суперечливих ситуаціях, пошук джерела нового знання, необхідного для вирішення ситуації, розкриває статусно-рольові («Я-реальний», «Я-ідеальний») і професійно-особистісні якості суб'єктів рефлексії, допомагає майбутньому педагогу подивитися на власну діяльність з позиції іншої людини, визначити ставлення особистості до себе як до суб'єкта діяльності для безперервного професійного самопроектування й саморозвитку. Тому в процесі формування готовності майбутнього вчителя ММ до ІН учнів важливого значення набуває долучення здобувачів до рефлексивного осмислення й аналізу своєї діяльності в різних видах і напрямках професійної підготовки.

Здійснення рефлексії вимагає сформованості в учасників освітнього процесу вмінь порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії та потребує розвиненої професійної самосвідомості, тобто оцінки майбутнім педагогом свого світогляду, ціннісних орієнтацій, потреб, цілей, інтересів і мотивів професійної діяльності, цілісної оцінки своїх професійних можливостей; формування лінії поведінки, індивідуального стилю діяльності [64; 233].

Ураховуючи дані сучасних досліджень [161; 213], можемо стверджувати, що рефлексія сприяє самопізнанню студентів власного «Я», свого творчого потенціалу. Через рефлексивний аналіз внутрішніх переживань, які є наслідками дій або вчинків, кінцевих результатів діяльності, що які зіставляються з наміченими цілями, студенти отримують можливість

з'ясовувати причини успіхів і невдач, проектувати і корегувати свою освітню траєкторію. Глибокий самоаналіз допомагає майбутньому вчителю ММ правильно оцінити рівень сформованість у нього професійних знань, умінь, особистісних якостей, які характеризують готовність ОІН.

Здійснення рефлексії сприяє виробленню в майбутніх учителів адекватної самооцінки, яка характеризується гнучкістю, відсутністю категоричності, здатністю враховувати думки інших, оцінювати отриману інформацію про себе з позицій оточення [64]. Адекватна самооцінка є джерелом і стимулом особистісного зростання, надаючи нових імпульсів для професійного самовдосконалення. Тож на рефлексивно-корегувальному етапі на основі рефлексивного оцінювання викладачами й самооцінювання студентами результативності запровадженої технології передбачається здійснення корекції змісту, форм і методів досліджуваної підготовки майбутніх учителів ММ.

Отже, розроблено технологію підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів ОШ, яка спрямована забезпеченню всіх структурних компонентів готовності до здійснення навчання означеного виду. (Схему реалізації запропонованої технології представлено в П. 3.1. на рис. 3.1.)

Уважаємо, що розроблена технологія розширює функціональні, організаційні та структурно-змістові можливості професійної підготовки до ОІН учнів ММ, яка набуває цілісне «наскрізне» значення, не заперечуючи сформованих традицій музично-педагогічної освіти, сприяє підготовці майбутніх учителів ММ у досліджуваному напрямі, може застосовуватися в освітньому процесі професійних музичних ЗВО як педагогічного, так і виконавської профілю, а також на різних щаблях професійної музичної освіти.

Розроблена технологія має чітку спрямованість на активізацію майбутніх учителів ММ, стимулює ініціативу здобувачів, сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, у цілому підвищуючи якісний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя ММ у досліджуваному напрямі.

Висновки до розділу 2

Забезпечення інтегрованого навчання учнів предметів мистецького циклу вимагає спеціальної підготовки майбутніх учителів ММ в зазначеному напрямі, яку розглядаємо як цілісну динамічну педагогічну систему, що передбачає опанування майбутнім фахівцем загальними і спеціальними знаннями, вміннями, особистісними якостями, а також набуття практичного досвіду, що забезпечуватиме в майбутньому ефективне ОІН учнів ОШ.

Результатом такої підготовки є *готовність* майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів, у структурі якої виокремлено психолого-інтенційний, теоретико-практичний і креативно-особистісний компоненти, які є взаємозалежними і знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Підготовка майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ вимагає розроблення й упровадження в процес професійної підготовки здобувачів педагогічної технології, яку розглянуто як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування досліджуваного процесу, що забезпечує його високу результативність і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Основу педагогічної технології складає сукупність таких концептуальних підходів, як: інтегративний, системний, компетентнісний, технологічний, особистісно-діяльнісний, контекстний і креативний підходи.

Під час розроблення й обґрунтування педагогічної технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів основної школи враховували:

- зміст компонентів готовності майбутніх учителів ММ до інтегрованого навчання учнів та логіку процесу професійної підготовки здобувачів;
- результати наукових праць з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів ММ;

- положення інтегративного підходу до навчання ММ учнів основної школи;
- структуру готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів основної школи як результату відповідної професійної підготовки майбутніх фахівців;
- положення інтегративного, системного, компетентнісного, технологічного та особистісно-діяльнісного концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів ММ.

Розроблена педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів передбачає реалізацію організаційно-моделювального, стимулювально-настановчого, когнітивно-процесуального, досвідно-практиологічного і рефлексивно-корегувального етапів.

Список використаних джерел до розділу 2

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студ. пед. ин-та / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. 175 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования. М. : Просвещение, 1990. 141 с.
3. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1998. 49 с.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск : М-во общ.и проф. образования РФ ; Краснояр. гос. Ун-т, 1998. 309 с.
5. Академія музичного еліти України: до 90-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. К. : Муз. України, 2004. 560 с.

6. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М. : Владос, 2003. 334 с.
7. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной. М. : Просвещение, 1984. 176 с.
8. Актуальные проблемы современной школы и профессиональной подготовки учителей : сб. науч. трудов. Ивано-Франковск : Ивано-Франк. пед. ин-т, 1989. 122 с.
9. Алюшин Р. Е. Подготовка будущего учителя к осуществлению интегративного подхода в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2003. 181 с.
10. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 486 с.
11. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М. : Высшая школа, 1981. 240 с.
12. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2009. 20 с.
13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М. : Наука, 1980. 197 с.
14. Антонова О. Є., Вашук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. Житомир : ФОП "Н.М. Левковець", 2017. Ч. 1. С. 174-182.
15. Арчажникова Л. А. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. М., 1984. 111 с.
16. Арчажникова Л. Г. Теория и методика музыкального воспитания. Программа для высших педагогических учебных заведений. М., 1991. 254 с.

17. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. Львов : Свит, 1990. 160 с.
18. Беземчук Л. Структура підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. №10. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Mir_2014_10_15
19. Безперервна педагогічна практика: Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського) другого року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 42 с.
20. Белікова В. Професійна підготовка майбутнього спеціаліста мистецького спрямування. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю. Бердянськ, 2018. С.212-215. URL : <http://bdpu.org/wp-content/uploads/2018/10/Збірник-матеріалів-конференції-14.09.2018-1.pdf>
21. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создавать. Москва, 1991. 169 с.
22. Беляева А. П. Интеграция профессиональной подготовки. *Советская педагогика*. 1987. № 7. С. 67-70.
23. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навчальний посібник. К. : Ленвіт, 2006. 199 с.
24. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.

26. Блауберг И. В. Целостность и системность. *Системные исследования*. Ежегодник. М. : Наука, 1977. С. 5-28.
27. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход. *Вопросы философии*. 1978. № 8. С. 39-53.
28. Боблієнко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. С.154-158.
29. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Вінниця, 2013. 258 с.
30. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 1998. 32 с.
31. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М. : ИП РАН, 1997. 352 с.
32. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2004. 292 с.
33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
34. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. М. : «Высшая школа», 1991. 207 с.
35. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
36. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда личности учителя. Мн. : Народная асвета, 1991. 368 с.

37. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. К. : Вища школа, 1985. 176 с.
38. Верещак О. М. Музичне мислення як предмет наукового дослідження. Вісник КНУКіМ. Вип. 13. Серія «Педагогіка». Київ, 2005. С. 15-22.
39. Вершловский С. Г., Лесохина Л. Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. Ленинград : НИИ ООВ, 1977. 203 с.
40. Вейланде Л. В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2005. 23 с.
41. Виевская М. Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1994. 165 с.
42. Винокурова Н. К., Елисеева О. В. Один из подходов к реализации принципа интегративности в обучении. Дидакт. 1999, № 4. С.36-40.
43. Винославська О. В. Психологія. К. : ІНК ОС, 2005. 433 с.
44. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
45. Ворфоломєєва І. В. Педагогічна рефлексія і практика: методологічні засади. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. Серія : Педагогіка. 2009. № 2. С. 52-57.
46. Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). М. : Магистр, 1995. 112 с.
47. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М. : Педагогика, 1983. 386 с.
48. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М.Ярошевского. М. : Педагогика, 1987. 344 с.

49. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М. : Педагогика – Пресс, 1993. 248с.

50. Гаврілова Л. Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. №2 (77). URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=domtp_2017_2_11

51. Гельман З. Узкий специалист – это нонсенс. *Высшее образование в России*. 2001. № 6. С. 39.

52. Гилязова О. Г. Интеграция содержания учебных дисциплин как фактор повышения качества подготовки учителей в вузе. *Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования*: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1997. С. 83-85.

53. Глушенко А. А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшей школы на качество подготовки специалиста: автореф. дисс. ...докт. пед. наук. М., 1998. 48 с.

54. Гоноблин Ф. Н. Книга об учителе. М. : Педагогика, 1965. 260 с.

55. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп., випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 376 с.

56. Гончаров Д. О. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Харків, 2014. 308 с.

57. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Запоріжжя: 2009. Вип. 55. С. 125-130.

58. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Х., 2010. 223 с.

59. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): Монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
60. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М. : Народное образование, 2000. 240 с.
61. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. Москва : Народное образование, 2001. 224 с.
62. Гук І. П. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів: дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2017. 247 с.
63. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ярославль, 2001. 252 с.
64. Дейниченко В. Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проектної навчально-пізнавальної діяльності: дис. ... канд пед наук: 13.00.04. Харків, 2016. 340 с.
65. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник]. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
66. Діденко Т. П. Формування досвіду професійної діяльності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 218 с.
67. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Проблема інтеграції в дидактиці. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 2001. Вип.16. С.92-106.
68. Доманський В. А. Интегративные процессы в гуманитарном образовании: методология, психологические механизмы, дидактические основания. *Педагогическая антропология: Концептуальные основания и междисциплинарный контекст*. М. : Изд-во УРАО, 2002. 320 с.

69. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т ім. І.Франка, 2003. 192 с.
70. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : Учеб. пособие. Харьков : ХГУ, 1987. 53 с.
71. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М. : Народное образование, 2001. 496 с.
72. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во Белорус. ун-та. 1976. 176 с.
73. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие. Минск : Тест, 2003. 352 с.
74. Дымченко Е. В. Интерактивные методы обучения как компонент вузовской подготовки учителя музыки. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2017, № 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-komponent-vuzovskoy-podgotovki-uchitelya-muzyki>
75. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 356.
76. Ермоленко Г. Ю. Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008. № 9. С. 157-160.
77. Ермоленко Г. Ю. Формирование полихудожественной компетентности будущих учителей изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Волгоград, 2010. 268 с.
78. Єременко О. В. Концептуальні аспекти підготовки магістрів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. Вип. 1.

79. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2009. 20 с.

80. Жуков В. П. До питання організації інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву. *Освіта у констеляціях постсучасності* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (5-6 грудня 2017 року). Харків : ХНПУ, 2018. С. 67-68.

81. Жуков В. П. Засади забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мелітополь, 7-9 листопада 2019 р.). Мелітополь : Вид-во Мелітоп. держ. пед. ун-ту ім. Богдана Хмельницького, 2019. С. 49-52.

82. Жуков В. П. Інтеграція фахових і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Вип. 170. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 142-146.

83. Жуков В. П. Інтегроване навчання в музичній освіті. *Studia Slobozhanica «Слобожанський гуманітарій – 2017»* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, ХНТУСГ, 3 березня 2017 р.). Харків : ФОП Тарасенко В. П., 2017. С. 195-200.

84. Жуков В. П. Міжпредметні зв'язки як засіб інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 221-224.

85. Жуков В. П. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 174-180.

86. Жуков В. П. Організація інтегрованого навчання з музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р.). Х. : «Стиль-Издат», 2017. С. 101-104.

87. Жуков В. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів під час педагогічних практик. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12 грудня 2019 р.). Харків : «Мітра», 2020. С. 170-173.

88. Жуков В. П. Технологія підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157). Серія: Педагогічні науки : НУЧК, 2019. С. 44-48.

89. Жуков В. П. Формування позитивно-активного ставлення майбутніх учителів до оволодіння готовністю до організації інтегрованого навчання учнів. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць.. Харків, 2017. Вип. 42. С. 79-88.

90. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. *Сов. педагогика*. 1988. № 1. С. 70-75.

91. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. М. : Академия, 2001. 192 с.

92. Зязюн И. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : [навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів]. К. : Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 208 с.

93. Зязюн І. А. Освітні технології і виміри педагогічних рефлексій. *Світло*. 1996. №1. С. 7.

94. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: [монографія]*. К., 2003. С. 47.
95. Иванова Е. В., Иванова Т. В., Юртаева Н. В. Развитие полихудожественных способностей студентов педагогического училища. Уроки творчества. *Сибирский учитель*. 2012. № 80. С. 100-104.
96. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2000. 512 с. (Серия «Мастера психологи»).
97. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в обучении. М. : Знание, 1972. Вып. 1, 2, 3. 72 с.
98. Ільченко О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців до поліхудожнього виховання дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.
99. Ільченко О. О., Сверлюк Я. В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне : Перспектива, 2004. 200 с.
100. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
101. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія* / За заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 22-80.
102. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 2 (6). С. 35-39
103. Кабриль К. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики на основі компетентнісного підходу. *Вища освіта України*. 2010. Т. 2, № 3. С. 371-376.

104. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога). Грозный : НИИ ВШ, 1977. 64 с.
105. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 140 с.
106. Канюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 304 с.
107. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
108. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2004. 196 с.
109. Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 75-80.
110. Кендюхова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 9. С. 20-22.
111. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. 2006. Вип. 12. Т. 1. С.80-87
112. Клартин М. В. Педагогическая технология. М. : Просвещение, 1989. 176 с.
113. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М. : Наука, 1988. С.128-141.
114. Ковальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці закладах. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*. Вип. 10. С.170-177.

115. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. Суми : ВВП «Мрія», 1999. 88 с.
116. Козловська І. М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 360-368.
117. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : монографія. Львів : Світ, 1999. 301с.
118. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання. 1998. № 4. С.48-51.
119. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 460 с.
120. Колесина К. Ю. Теоретические процессы обучения на интеграционной основе. Ростов-на-Дону, 1994. 33 с.
121. Колесникова И. А. Педагогические проблемы интеграции в образовании. *Проблемы интеграции в естественно-научном образовании*. Ч. 2. СПб., 1994. С. 59.
122. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Академия, 2005. 256 с.
123. Колесниченко Ю. Ю. Интеграция общепрофессиональной и методической подготовки будущих учителей начальных классов в педвузе: автореф.т дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Пенза. 20 с.
124. Кузнецова Е. И. Интеграция в процессе музыкального обучения будущих учителей. URL : <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2015/09/06/metodicheskaya-rabota-na-temu-integratsiya-v>
125. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л. : ЛГУ, 1970. 114 с.
126. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990. 117 с.

127. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. *Методология педагогических исследований* [ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев]. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. 165 с.
128. Кузьмина Н. В. Способности и талант учителя: пособие для учителей М. : Новая школа, 1995. 33 с.
129. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель : Гом. гос. ун-т, 1976. 57 с.
130. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1981. 96 с.
131. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара : Самарский ун-т. 1993. 112 с.
132. Кутова О. М. Технології естетичного виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*: навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. Бердянськ : Берд. держ. пед. ун-т, 2013. С. 288-307.
133. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Талин : Валгус, 1980. 334 с.
134. Лебедева О. В., Гребнев И. В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя. *Вестник ННГУ*. 2007. № 4. С. 21-25.
135. Левитов Н. Д. Психология труда. М. : Учпедгиз, 1963. 340 с.
136. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М. : Педагогика, 1971. 280 с.
137. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / [за ред. В. І. Лозової]. Харків : "ОВС", 2006. 496 с.
138. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
139. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 467 с.
140. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Избр. психол. произведения*: В 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т.1. С. 348-380.

141. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
142. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». К., 1996. 44 с.
143. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. Харків : ОВС, 2002. С. 3-8.
144. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Х. : ОВС, 2000. 164 с.
145. Лученцова І. С. Адаптація до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу в процесі педагогічних практик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 342 с.
146. Максимець С. М. Місце емпатії в професіограмі вчителя. *Психологія*: зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. Вип.4 (7). К., 1999. С.67-72.
147. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1988. 192 с.
148. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : книга для учителя. М. : Просвещение, 1984. 143 с.
149. Малашевська І. А. Інтегрована музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7377/97/>
150. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія. К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128-150.

151. Манукова С. А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». Ростов н/Д, 1988. 18 с.

152. Манько В. А. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Вип. XXX. Слов'янськ, 2006. С.124-127.

153. Маркова А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч*. 2001. № 4. С. 113-126.

154. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

155. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82-88.

156. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii>

157. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 320 с.

158. Матвєєва О. О. Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04. Харків, 2008. 20 с.

159. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С.57-61.

160. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 та 4 року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 44 с.

161. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя М. : Изд-во «Флинта», 1998. 200 с.

162. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.

163. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Академия, 2004. 456 с.

164. Надолинская Т. В. Подготовка педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в условиях высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)». Москва, 2008. 44 с.

165. Наседкина А. В. Интегративный подход к формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 2017. 20 с.

166. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / [ред. В. І. Лозової]. Харків : Вид-во А. П. Віровець «Апостроф», 2012. 348 с.

167. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : *монографія*. Київ : Наукова думка, 2003. 276 с.

168. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : *ареф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*. Київ, 2004. 40 с.

169. Осадченко І. І. Психодидактична готовність викладачів до застосування у ВНЗ креативних технологій навчання. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. За заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є. Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. 2017. Вип. 8. С. 111-121.

170. Островська-Бугайчук І. М. Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2013. 20 с.

171. Осьмак Т. Формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 88-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_18

172. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. посібн. Полтава : Інтер Графіка, 2005. С.8.

173. Парий И. О. Интеграция в инструментальной подготовке будущего учителя музыки в вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук :13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)». Краснодар, 2004. 20 с.

174. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Рівне, 2017. 244 с.

175. Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. 2013. № 1. С. 203-206.

176. Педагогика : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / [Бабанский Ю. К., Ильина Т. А., Сластенин В. А. и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.

177. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ«ЗІДМУ», 2007. 404 с.

178. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

179. Педагогический энциклопедический словарь / гл. Ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебов и др. 3-е изд., стереотип. М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. 528 с.

180. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.

181. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд пед. наук : спец. 13.00.04. Х., 2007. 236 с.

182. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.

183. Пиджоян Л. А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической составляющих: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Елец, 2007. 20 с.

184. Підготовка майбутніх учителів музики до застосування інтегративних технологій навчання у ході педагогічної практики. *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник* / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О.М. Отич. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. С. 308-322. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32306291.pdf>

185. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

186. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 255 с.

187. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монографія. 2-е изд. испр. Минск : БГПУ, 2005. 195 с.

188. Попова О. В. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в інноваційних закладах. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 1998. Вип.8-9. С. 63-66.

189. Попова О. В., Губа А. В. Особистісно-діяльнісний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. Харків, 2012. С. 216-245.

190. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. Х., 2009. 192 с.

191. Поскрjakов А. А. Инновационная культура. URL :<https://lib.druzya.org/innovatica/poskrjakov/.view-poskrjakov-inn-kult.txt.full.html>.

192. Проворова Є. М. Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти. Мистецька освіта : історія, теорія, технології : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С.142-151.

193. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології. Х. : Колегіум, 2006. 224 с.

194. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : [навч. посіб.]. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.

195. Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта : РВУЗ : Крымский гуманитарный университет, 2008. 236 с.

196. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. Киев : Рута, 2001. 320 с.

197. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2003. 366 с.

198. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1990. 224 с.

199. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2005. №21. С.61-64.

200. Разумовский В. Г., Тарасов Л. В. Развитие общего образования: интеграция и гуманизация. *Сов. педагогика*. 1988. № 7. С. 83.

201. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць. Умань : УДПН імені П. Тичини. 2011. № 4. Ч. 1. С. 176-182.

202. Ревенко І. В. Сутність поняття «інтеграція» в сучасній педагогіці. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, 2007. Вип. 43. С.260-263.

203. Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2012. 225 с.

204. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед.наук. К., 2008. 600 с.

205. Роджерс К., Фрейсберг Дж. Свобода учитися. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

206. Романовський О. Г., Михайленко В. Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підручник. Х. : НТУ «ХП», 2007. 592 с.

207. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.

208. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ : ІЗМН, 1998. 182 с.

209. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія. К. : Академія, 2016. 285 с.

210. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. *Системные исследования. Ежегодник*. М. : Наука, 1980. С. 52-68.

211. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.

212. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
213. Семиченко В. А. Психологія особистості. К. : Видавець Ешке, 2001. 260 с.
214. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : ИК «Логос», 1999. 272 с.
215. Синкевич И. А. Система профессиональной подготовки студентов к полихудожественному развитию школьников. *Инновации в образовании*. 2011. № 3. С. 60-75.
216. Славская А. В. Наглядный образ в структуре познания. М. : Наука, 1971. 108 с.
217. Сластенин В. А. Педагогическая технология и педагогическое мастерство учителя. *Педагогика*. М. : Школа-Пресс, 1998. С. 329-346.
218. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Сов. педагогика*. 1991. № 10. С. 79-84.
219. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М. : Просвещение, 1976. 60 с.
220. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 308 с.
221. Сластенин В. А., Руденко Н. Т. О современных подходах к подготовке учителя. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 18-25.
222. Слесик К. М. Теоретико-методичні основи формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : монографія. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 368 с.
223. Соломаха С. О. Технологія розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких предметів у системі післядипломної педагогічної освіти. URL :https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vu_pysku/18/statti/solomaha.htm
224. Соляр Л. Компетентнісний підхід до проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. №1 (52). URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nvmdup_2016_1_25

225. Сотська Г. І. Особистісна готовність учителів образотворчого мистецтва до впровадження технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII пед.-мистец. читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [за ред. О.М. Отич]. Чернівці : Зелена Буковина, 2010. С. 284.

226. Столярченко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 2000. 544 с.

227. Стріхар О. І., Ярошевська Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч.-метод. посібник (нормативні навчальні дисципліни). Вип. 1.1. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. 336 с.

228. Стріхар О. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.

229. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе. Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 147-152.

230. Тагильцева Н. Г. Современный учитель музыки: проблемы профессиональной подготовки. Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 92. № 3. С. 134-139.

231. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 233 с.

232. Тесленко М. М. Формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Х., 2013. 240 с.

233. Тимошук О. О. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2019. 299 с.

234. Тихонович В. Н. Организация помощи в обучении как средство формирования гуманных взаимоотношений школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1993. 171 с.

235. Ткаченко К. Г. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2014. 235 с.

236. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні засади професійної культури вчителя музики й співу: монографія. Харків, 2008. 323 с.

237. Ткачова Н. П. Підготовка майбутніх учителів музики до застосування інтегративних технологій навчання у ході педагогічної практики. *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*: навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. Бердянськ : Берд. держ. пед. ун-т, 2013. С. 308-322.

238. Токарева А. В. Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2014. № 2 (8). С. 184-187. URL : <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2014/2/32.pdf>.

239. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 416 с.

240. Ульянова В. С. Шляхи формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва під час педагогічної діяльності в умовах ЗНЗ. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013

241. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-т, 2013. 340 с.

242. Ушинський К. Д. Твори : в 6 том. К. : Рад.школа, 1954. Т.2. 560 с.

243. Федоришин В. Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті європейського освітнього простору. *Молодь і ринок*. 2012. №10 (93)/ URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Mir_2012_10_11

244. Федоріщева С. П. Проблема формування естетичних основ педагогічної майстерності у педагогічній науці. *Вісник Львів. ун-ту*. Вип. 19. 2005. Ч. 1. С. 178.

245. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

246. Хорунжа Л. А. Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2009. 20 с.

247. Хребто Т. С. Дидактична підготовка майбутнього вчителя до розробки інтегрованих форм навчання. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків, 2011. Вип. 38. С. 112-118.

248. Хребто Т. С. Технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2017. 375 с.

249. Хресина Т. И. Интеграция предметов эстетического цикла в педагогической практике. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. 2009. Вып. 2 (13). С. 79-87.

250. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005. 169 с.

251. Хуторской А. В. Современная дидактика. Спб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2001. 536 с.

252. Цимбалюк І. М. Психологія: Навчальний посібник. К. : ВД «Професіонал». 2004. 216 с.

253. Цзяці Л. Специфіка підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення художньо-проектної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2015. Вип. 1-2 (5-6). URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=aprov_2015_1-2_18

254. Шишлянникова Н. П. Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе. *Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е: Педагогические науки*. 2013. № 15. С. 21-26.

255. Школяр В. А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. Москва : Флинта, 1999. 88 с.

256. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів : ГДПУ, 2006. Вип. 8. С.19-23.

257. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971. 352 с.

258. Эльконин Б. Д. «Я – экстремист деятельностного подхода». *Школьный психолог*. М. : Первое сентября, 2001. № 14. С. 14.

259. Энциклопедия профессионального образования : В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. М. : Профессиональное образование, 1998. Т.1. С. 385-386.
260. Юдин Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения. Вопросы философии. 1976. № 5. С. 41-57.
261. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997. 440 с.
262. Юсов Б. П. Взаимодействие видов искусств и их интеграция : вопросы оценки уровня работы учителя. *Национально-региональный компонент в содержании художественно-эстетического образования*: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13-16 мая 1997 г. : сб. тезисов. М. ; Йошкар-Ола, 1997. С. 111-114.
263. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
264. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе. Л. : ЛГУ, 1980. 115 с.
265. Bereiter C., Scardamalia M. Intentional learning as a goal of instruction. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* / B. Resnick (Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. pp. 361-392.
266. Bridges D. Transferable skills: A philosophical perspective. *Studies in Higher Education*. 1993. № 18. pp. 43-51.
267. Fallows S. Steven Ch. Integrating Key Skills in Higher Education: Employability. *Transferable Skills and Learning for Life*. UK : Kogan Page Ltd., 2000.
268. Haynes C. Innovations in Interdisciplinary teaching. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.
269. Huber M., Hutchings P. Integrative Learning: Mapping the Terrain. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p.

270. Joint Quality Initiative group. Shared Dublin descriptors for the Bologna Working Group on Qualifications Frameworks «A Bachelor's, Master's and Doctoral awards»: Working document, 2004. URL : <http://www.eua.be>

271. Labour market skills and trends 1997/98. *Department for Education and Employment*. London: The Stationery Office, 1999. URL : <https://www.education.gov.uk/publications/>

272. Klein J. T. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Peer Review*, 2005. № 7 (4). pp. 8-10.

273. Popova O., Zhukov V. Training of a future musical art teacher for integrated teaching in the context of the New Ukrainian School. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 341-351.

274. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2010. 51 p.

275. Zhukov V. Educational-methodical provision of technology for the preparation of future musical art teachers to integrated teaching of students. *Media4u Magazine [online]*. Praha, 3/2019. P. 26-30. URL : <http://www.media4u.cz/mm032019.pdf>

276. Zhukov V. P. Poly-artistic competence as a part of readiness of the future musical art teacher for integrated teaching. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 95-103.

277. Zhukov V. Preparation of future musical art teachers for integrated teaching. *Educational Studios: Theory and Practice* : monograph. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 166-173.

278. William H. N. Liberal Education. *Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies*. Vol. 96. 2003. № 4. pp. 6-11.

РОЗДІЛ 3.

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Педагогічне забезпечення етапів технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів

Упровадження технології підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів в освітній процес ЗВО вимагало визначення для кожного з технологічних етапів мети і завдань, а також навчально-методичного інструментарію (див. рис. 3.1.).

Розкриємо, як здійснювалось упровадження технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ в освітній процес ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Із метою визначення змісту експериментальної роботи із забезпечення *організаційно-моделювального етапу* розробленої нами технології запровадили анкетування, бесіди з викладачами, здійснено аналіз навчальних планів, провели роботу з вивчення досвіду роботи педагогічних працівників із музичної освіти, які безпосередньо беруть участь у професійній підготовці майбутніх учителів ММ.

На основі проведених досліджень підготовку викладачів до формування готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів здійснювали в таких напрямках:

- вирішення організаційних питань щодо проведення експерименту;
- забезпечення позитивної мотивації викладачів (кураторів академгруп, керівників гуртків) щодо здійснення підготовки майбутніх

учителів ММ до ОІН учнів ОШ, у тому числі підвищення професійно-педагогічного інтересу викладачів до досліджуваної проблеми;

- надання методичної допомоги викладачам, озброєння їх знаннями, вміннями та навичками, необхідними для формування готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів, адже успішність професійної підготовки майбутніх учителів ММ, у тому числі формування готовності їх до ОІН учнів, значною мірою залежить від професіоналізму, особистісних якостей тих, хто займається цією справою;

- заохочування викладачів до впровадження в процес професійної підготовки студентів розробленої технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів.



СХЕМА: Рисунок 3.1

Вирішення організаційних питань щодо упровадження технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ у освітній процес ЗВО:

1) *розробку необхідних методичних матеріалів* для проведення експериментальної роботи з перевірки технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, обговорення результатів її апробації викладачами-експериментаторами на засіданнях кафедр та науково-методичних семінарах.

Науково-методичний супровід діяльності викладачів з реалізації розробленої нами технології було оформлено як *комплект інструкційних матеріалів*, який містив:

- навчально-методичні посібники, витяги з нормативних документів; тренінгові, контрольні, корекційні завдання;
- комплекс педагогічних програмних засобів (ППЗ) (електронні навчальні посібники і підручники, довідники, енциклопедії, слайд-лекції, силлабуси тощо);
- відеопрезентації уроків педагогів-майстрів з ОІН студентів, учнів;
- коментарі, поради методистів, учителів-практиків, психологів, науковців щодо ОІН студентів, учнів;

2) *уточнення* стратегічних і тактичних мети і завдань кожного з етапів означеної технології, їх змісту, науково-методичного забезпечення його реалізації, що передбачало обговорення організаторів експерименту програми, змісту та способів проведення експериментальної роботи дослідження протягом чотирьох навчальних років (на рівні бакалаврату). Широке розповсюдження серед викладачів інформації щодо запропонованої програми експерименту, ознайомлення з її суттю та спрямованістю сприяло успішності її реалізації в практиці роботи базових ЗВО. Викладачі та куратори груп у більшості випадків із розумінням поставилися до наданих пропозицій щодо корекції та нововведень в процес професійної підготовки майбутнього вчителя ММ до ІН, із зацікавленістю їх обговорювали, після чого необхідні зміни вносилися до програми експерименту;

3) *інформаційне забезпечення діяльності* викладачів із підготовки студентів до ОІН учнів ММ, що сприяло правильному плануванню і організації роботи; перевіряти, регулювати використання різних педагогічних заходів; творчому саморозвитку викладачів.

Одним із важливих завдань було сформулювати професійний інтерес, позитивно-активне ставлення викладачів до проблеми підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, що передбачало формування позитивних мотивів і цінностей професійної діяльності в означеному напрямі, усвідомлення значущості готовності майбутнього педагога-музиканта до ОІН учнів як важливої складової професіоналізму сучасного вчителя ММ. Вирішення цього завдання вирішували шляхом:

- проведення широкої інформаційно-роз'яснювальної роботи;
- організації цілеспрямованої науково-методичної роботи;
- впровадження системи заохочувальних заходів.

Інформаційно-роз'яснювальну роботу проводили головним чином на засіданнях випускаючих кафедр факультету мистецтв. Плідним виявилось залучення до цієї роботи працівників бібліотек, лаборантів кафедр, які надавали інформацію про наявність у навчально-методичному фонді кафедр та бібліотечному фонді університету періодичних видань з питань ІН студентів та учнів, нові надходження; представляли вибірку статей з періодичних видань за проблематикою ІН.

Теоретико-методична підготовка викладачів передбачала ознайомлення їх із формами, методами і засобами формування готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, а також із різноманітними діагностичними, розвивальними і корекційними методиками.

У процесі педагогічної підготовки викладачів особлива увага приділялась плануванню освітнього процесу, визначенню можливостей ІН студентів щодо вирішення досліджуваної проблеми, конструюванню змісту інтегрованих занять, вибору доцільних форм і методів роботи зі здобувачами в означеному напрямі, діагностуванню і фіксації результатів підготовки

майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, моделюванню і коригуванню навчальних програм, технік і методик, які використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ММ, а також визначенню стратегій.

Оволодіння викладачами необхідними теоретичними знаннями й вміннями з проблеми дослідження відбувалось значною мірою під час проведення розробленого нами науково-методичного спецсемінару «Підготовка майбутніх учителів ММ до ОІН учнів», на необхідності організації й проведення якого вказали викладачі під час опитування.

Програмою вказаного спецсемінару передбачено вивчення таких питань:

- суть навчальної інтеграції в музичній освіті;
- готовність майбутнього педагога-музиканта до ОІН учнів як невід’ємної складової професіоналізму сучасного вчителя ММ;
- зміст структурних компонентів готовності майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів як важливої складової професіоналізму сучасного вчителя ММ;
- технологія підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів;
- навчально-методичний інструментарій (методи, форми, засоби) забезпечення означеного процесу;
- критерії та показники готовності майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів.

На засідання спецсемінару запрошували досвідчених викладачів, учителів-практиків, які розповідали про стан упровадження ІН в освітню практику музичної освіти; презентували сучасні методики роботи зі студентами (учнями) за інтегративними технологіями, брали участь в обговоренні шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів.

Вищезазначені заходи сприяли формуванню позитивної мотивації викладачів до розв’язання порушеної проблеми, підвищенню рівня

теоретичної складової професійної компетентності педагогів щодо підготовки здобувачів до ОІН учнів, активізувало самоосвітню діяльність педагогів у означеному напрямі.

На факультеті мистецтв була організована і працювала «Служба методичної допомоги», завданнями якої було підвищення рівня професійної компетентності викладачів шляхом надання консультацій, методичних порад, надання психолого-педагогічної підтримки в процесі впровадження в освітній процес розробленої нами технології. До цієї роботи долучалися викладачі кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи.

Для стимулювання і заохочування викладачів до активної педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку майбутніх учителів ММ до ОІН учнів у процесі упровадження розробленої технології було вжито таких заходів: винесення подяки, нагородження грамотою; виявлення та підтримка ініціативних викладачів; допомога у надрукуванні науково-методичних праць, у яких висвітлювались здобуті результати дослідження; відображення досвіду кращих викладачів факультету на сторінках університетської газети «Учитель».

Для засвоєння теоретичного матеріалу, усвідомлення викладачами значущості досліджуваної нами проблеми проводили тренінги, під час яких застосовували проблемні бесіди, дискусії, ділові ігри, інші активні дидактичні форми і методи.

Важливим у підготовці викладачів до роботи з підготовки студентів до ОІН учнів було здійснення об'єктивного самооцінювання педагогами власних зусиль і можливостей застосування тих чи інших педагогічних засобів, стимулювання до самоосвіти і професійного зростання. Для цього проводили роз'яснення ролі і значущості підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів та підвищення професійної підготовки викладачів в означеному напрямі.

Аналіз відповідей викладачів, отриманих під час опитування, дає підстави свідчити, що застосування вище вказаних педагогічних заходів

сприяло позитивно-активному ставленню педагогів до порушеної нами проблеми, що сприяло активізації участі викладачів у експериментальній роботі. Так, на кінець роботи з упровадження технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ у освітній процес від викладачів, які брали участь в означеному процесі (усього 49 осіб) не отримано жодної(!) негативної відповіді щодо необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ; усі викладачі дійшли висновку, що така підготовка є обов'язковою, вказуючи при цьому, що набуття знань і вмінь, необхідних для забезпечення вказаної підготовки студентів має здійснюватися неперервно і систематично.

На першому етапі вирішували низку організаційних питань щодо впровадження в освітній процес науково обґрунтованої нами технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів. На цьому етапі було *розроблено навчально-методичний інструментарій, підготовлено необхідні методичні матеріали* для проведення експериментальної роботи, які обговорювалися на засіданнях кафедр та науково-методичних семінарах.

На засіданнях кафедр уточнювали стратегічні і тактичні цілі й завдання кожного з етапів технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, зміст і навчально-методичний інструментарій реалізації кожного з етапів технології, корегували слабкі сторони програми експериментальної роботи тощо. Викладачі і куратори груп у більшості випадків із розумінням ставилися до реалізації нашого наукового проєкту, надавали цінні пропозиції щодо вдосконалення програми експерименту.

Навчально-методичний супровід діяльності викладачів у процесі експерименту було оформлено як *комплект інструкційних матеріалів*, який містив:

- навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, витяги з нормативних документів; тренінгові, контрольні, корекційні завдання;
- комплекс програмного педагогічного забезпечення, який містив електронні посібники, слайд-лекції, таблиці для виконання й оформлення

студентами творчих та навчально-дослідних завдань, фіксації отриманих результатів тощо; відеороліки із записами інтегрованих уроків педагогів-майстрів;

– створення банку даних щодо: а) традиційних та інноваційних форм, методів і засобів відповідної підготовки майбутніх учителів ММ; б) тематики навчально-дослідних проєктів для студентів (з психолого-педагогічних та фахових дисциплін).

На зазначеному етапі також було проведено інформаційно-методичну роботу з викладачами, яка передбачала ознайомлення з результатами проведеної діагностики рівнів готовності студентів до ОІН учнів, що стало основою для розроблення індивідуальних програм професійної підготовки майбутніх учителів ММ у означеному напрямі.

Реалізація *стимулювально-настановчого етапу* була спрямована на забезпечення позитивної мотивації (психологічної готовності) майбутніх учителів ММ щодо підготовки до ІН учнів ОШ. Це вимагало вирішення таких завдань:

– переконання майбутніх учителів ММ у необхідності спеціальної підготовки до ІН учнів на основі усвідомлення суті та значущості ІН для підвищення якості музичної освіти учнівської молоді;

– стимулювання позитивної мотивації (професійно-пізнавальний інтерес до відповідної професійної підготовки студентів, ціннісні орієнтації та цільові установки щодо підготовки до ОІН учнів ОШ, мотив досягнення тощо) професійної підготовки студентів в означеному напрямі та позитивно-активного ставлення до такої підготовки.

Реалізацію вказаних завдань здійснювали в таких *напрямах*:

1. Для переконання майбутніх учителів ММ у необхідності спеціальної підготовки до ІН учнів на основі усвідомлення студентами значущості ІН для підвищення якості музичної освіти учнівської молоді проводили *інформаційно-роз'яснювальну роботу* зі студентами, до якої долучали викладачі університету, керівники наукових гуртків, бібліотекари, лаборанти

кафедр, які були долучені до експерименту. Інформаційно-роз'яснювальну роботу проводили під час аудиторних занять, у індивідуальній роботі зі студентами, під час роботи наукових гуртків, науково-практичних конференцій. При цьому застосовували такі методи як переконання, бесіди (пояснювально-інформаційні, проблемні), дискусії.

Студентам надавали інформацію про наявність у фондах бібліотек університету, на кафедрах, задіяних в експерименті, наукової та навчально-методичної літератури, періодичних видань із проблеми нашого дослідження; на лекціях і під час семінарських занять проводили «анонс-огляд» нових надходжень до бібліотечних фондів.

Також до проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи долучали майбутніх учителів ММ, які виявляли високу зацікавленість питаннями ІН у музичній освіті й бажання здійснювати зазначену роботу: студенти відшукували інформацію з різних джерел, у тому числі електронних ресурсів мережі Internet; створювали електронні каталоги періодичних видань, що містили публікації з проблеми нашого дослідження; збирали розробки інтегрованих уроків (акція «Педагогічна скарбничка»); складали анотації ідей провідних учених (філософів, психологів, педагогів) і митців щодо ІН у музичній освіті тощо.

2. Для усвідомлення майбутніми вчителями ММ необхідності формування готовності до ОІН учнів, стимулювання ціннісного позитивно-активного ставлення до означеної підготовки студентів було вжито таких заходів:

- *відвідування шкіл*, у яких напрацьовано досвід ОІН учнів, у тому числі на уроках з ММ (наприклад, гімназія № 47, ЗЗСО № 62 м. Харкова). Після таких відвідувань на семінарських і практичних заняттях проводилось обговорення побачених інтегрованих уроків, виховних заходів, аналізувались переваги і недоліки ІН тощо;

- *організація зустрічей* з досвідченими учителями, методистами районних департаментів освіти, які пояснювали студентам значущість ІН

учнів, у тому числі ММ, доводили необхідність підготовки сучасного вчителя до ОІН; ділилися власним досвідом щодо ОІН, надавали інформацію про наукові й практичні досягнення щодо запровадження навчальної інтеграції у шкільну практику. Такі зустрічі виявилися досить потужним засобом для стимулювання позитивної мотивації студентів щодо підготовки до ОІН учнів;

– *включення питань із ІН учнів у зміст вступних лекцій* («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», фахові дисципліни та ін.), як-от: «Розвиток ідей навчальної інтеграції в історії педагогічної думки», «Інтегративний підхід у музичній освіті». Виходили з того, що головним завданням вступної лекції, як слушно зазначає А. Алексюк, є сприяння розвитку у студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння [3]. У процесі вступних лекцій майбутні вчителі ММ отримували загальне уявлення про суть, завдання й зміст ІН, усвідомлювали значущість такого навчання, давало студентам розуміння, навіщо потрібна спеціальна підготовка до ІН учнів ММ, що сприяло виробленню первинної мотивації до означеної підготовки;

– *проведення тематичних бесід, дискусій, «рекламних акцій»* на кураторських годинах, заняттях наукових гуртків щодо переваг ІН учнів ММ, під час яких розкривали дидактичні, методичні, розвивальні можливості навчальної інтеграції в музичній освіті, що супроводжували презентаціями організацією.

3. Для стимулювання позитивної мотивації (професійно-пізнавальний інтерес до відповідної професійної підготовки, ціннісні орієнтації та цільові установки щодо підготовки до ОІН учнів ОШ, мотив досягнення тощо) професійної підготовки студентів в означеному напрямі та позитивно-активного ставлення до такої підготовки застосовували різноманітні *стимулювальні прийоми*:

– *зацікавлення*, що створювали через змістом навчального матеріалу (застосування історичних фактів, зв'язок із життям тощо), новизну

викладання; застосування методів наочності і драматизації;

- *здивування*, що потребували розгляду альтернативних точок зору науковців на проблему ОІН учнів ММ на основі аналізу нових інформаційних джерел; наведення поглядів науковців, що призводять до руйнування стереотипів ставлення до музичної освіти; емоційне забарвлення викладання тощо;

- *новизна, актуалізація*, що забезпечували через зв'язок навчального матеріалу із сучасними викликами у сфері музичної освіти. Це супроводжували наведенням прикладів, фактів, ілюстрацій з періодичного друку, телебачення, радіо, Інтернету тощо;

- *створення ситуацій успіху*, що вимагало розроблення індивідуальних траєкторій формування готовності відповідно до рівнів спрямованості майбутніх учителів ММ на підготовку до ОІН учнів з урахуванням зони актуального розвитку студентів, а також надання адресної диференційованої допомоги студентам.

Також слід зазначити, що на організаційно-моделювальному етапі реалізації розробленої технології відводилося важливе місце *тренінгам*, метою яких було формування спрямованості й позитивно-активного ставлення майбутніх учителів ММ щодо підготовки до ОІН учнів. Так, було запроваджено тренінги мотивації досягнення, а також тренінги професійної спрямованості, як: «Усвідомлення суті та значення ІН у музичній освіті учнівської молоді», «Функції й можливості ІН у поліхудожньому вихованні школярів».

У позааудиторній виховній діяльності було запроваджено низку емоційно насичених виховних заходів професійної спрямованості: «Конкурс педагогічної майстерності», зустріч за «круглим столом» «Моя професія – вчитель ММ».

Зауважимо, що методи, які застосовувалися на семінарсько-практичних заняттях, під час організації позааудиторної навчальної та виховної роботи на стимулювально-настановчому етапі, використовували для забезпечення й

інших етапів розробленої технології.

Для формування й розвитку позитивної мотивації у студентів щодо оволодіння *поліхудожньою компетентністю* їм надавали інформацію з історії та теорії мистецтва, знайомили з різними стилями мистецтва тієї чи іншої епохи (курс «Історія мистецтва у ЗОШ») і механізмами творчого процесу видатних майстрів різних видів мистецтва (курси «Теоретичні основи аналізу музичних форм», «Основи теорії образотворчого мистецтва»), переконували у важливості ІН учнів (курс «Вступ до спеціальності»).

Також із метою розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-почуттєвої сфер майбутніх учителів ММ було вжито таких заходів: відвідування театру опери і балету з наступним обговоренням переглянутих вистав, філармонії, залу органної музики, зустрічі з творчими колективами міста, зустрічі з видатними митцями Слобожанщини, творчі конкурси, мистецькі вечори тощо. В організації цих заходів брали участь викладачі, куратори академічних груп, керівники гуртків музично-художнього спрямування [130].

Як було показано в попередніх розділах, принцип інтеграції є найважливішою умовою всього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя ММ, і особливо його підготовки до ОІН учнів. Адже інтеграція спрямована на поглиблення взаємозв'язків між дисциплінами, галузями знань, наукових знань з практикою, тим самим забезпечуючи цілісність освітнього процесу.

З огляду на це, одним із провідних напрямів забезпечення ***когнітивно-процесуального етапу*** технології підготовки майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів було проведення *інтегрованих занять із фахових, мистецьких, психолого-педагогічних, гуманітарних навчальних дисциплін*.

При плануванні ретельно обирали тип і структуру заняття, методи і засоби навчання, а також приділяли увагу визначенню оптимального навантаження різними видами навчально-пізнавальної діяльності студентів. Підкреслимо, що інтегровані навчальні заняття (уроки) зазвичай мали змішану структуру, яка являла собою комбінацію лінійної, концентричної і

спіральної структур (за І. Підласим [75]). Це давало можливість маневрувати при організації інтегрованого змісту, викладати окремі його частини різними способами.

Змістовні та цілеспрямовані інтегровані заняття вносили у звичну структуру навчання майбутніх учителів ММ новизну і оригінальність, адже мають потужний дидактичний потенціал, що дозволяє вирішувати такі завдання, як:

- підвищувати мотивацію навчання, формувати професійно-пізнавальний інтерес у цілому і до ІН учнів зокрема; що сприяє підвищенню рівня готовності студентів до ІН;
- здійснювати зняття напруги, перевантаження, стомленості студентів за рахунок переключення їх на різноманітні види діяльності в процесі заняття;
- сприяти набуттю майбутніми вчителями ММ досвіду поліхудожньої діяльності, формуванню цілісної наукової картини світу, розгляду предмета, явища з декількох сторін: теоретичної, практичної, прикладної;
- забезпечувати розвиток мистецьких і методичних умінь і навичок студентів;
- систематизувати знання студентів;
- розвивати естетичне сприйняття, уяву, увагу, креативності, мислення студентів (логічного, художньо-образного, творчого).

Крім того, інтегровані заняття, володіючи великою інформативною ємністю, дають можливість збільшувати темп виконання навчальних завдань і операцій, дозволяють залучити кожного студента в активну навчально-пізнавальну діяльність під час заняття, а також творчому підходу до виконання навчальних завдань.

У зміст інтегрованих занять включали приклади фольклорних та релігійних, творів, а також творів академічної та сучасної музичної і художньої культури. На практичних заняттях студенти розробляли теми

інтегрованих уроків, їх плани-конспекти; підбирали аналоги живопису, поезії, скульптури, графіки для музичних творів.

Отже, проведення інтегрованих навчальних занять виявилось ефективним засобом формування професійної готовності майбутнього вчителя ММ у досліджуваному нами напрямі, оскільки передбачало безпосереднє занурення у процес ІН, ознайомлення з методикою організації навчання на засадах інтегрованого підходу.

Оскільки в професійній діяльності майбутнього вчителя ММ музична і педагогічна складові представлено нерозривно (учитель і музикант), то і процес навчання майбутнього фахівця означеного напрямку необхідно будувати на основі інтеграції цих складових. З огляду на це, особливу увагу протягом усього педагогічного експерименту з реалізації технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів приділяли інтеграції фахових і психолого-педагогічних дисциплін.

Уважаємо, що цикл психолого-педагогічних дисциплін по відношенню до фахових виконує функцію фундаменту, на якому будується методика та спеціальна підготовка майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів. Безпосередньо вказаний цикл навчальних дисциплін пов'язаний з методиками навчання і виховання та педагогічною практикою, а опосередковано – з фаховими дисциплінами [30].

Важливе значення у підготовці майбутніх учителів ММ до ОІН учнів має курс «Методика музичного виховання», оскільки поєднує дисципліни музичного і педагогічного циклів, тож відбиває і музичні, і психолого-педагогічні питання. У вказаному курсі, зокрема, інтегруються методика викладання гри на музичному інструменті, методика диригування і методика постановки голосу, які знаходять своє вираження в практичній діяльності вчителя ММ у процесі ІН учнів.

Учені (І. Малашевська, Л. Піджоян, Н. Тарарак та інші науковці) зазначають, що поряд із специфічними існують логічні МПЗ. Якщо специфічні зв'язки спираються на зміст музичних дисциплін, то логічні

зв'язки визначаються кінцевою метою навчання та загальними завданнями професійно-педагогічної підготовки студентів [30]. Підкреслимо, що взаємодія специфічних і логічних МПЗ знаходить відбиття і в процесі практичної діяльності вчителя ММ у школі, у тому числі під час ОІН.

У процесі упровадження технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ у освітній процес дійшли висновку, що інтеграція фахових і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів ММ вимагає забезпечення її професійно-педагогічної спрямованості. Тому в процесі реалізації розробленої технології вже на перших заняттях із курсу «Вступ до спеціальності», фахових дисциплін (гра на музичному інструменті, диригування, вокал тощо), знайомлячи студентів зі значимістю спеціальних дисциплін у підготовці вчителя ММ, наголошували на інтегративному характері цієї професії.

Поряд із вагомістю фахових (спеціальних) дисциплін, підкреслювали роль педагогіки, психології, методики музикознавчих дисциплін, акцентували увагу на їх взаємозв'язку, розкривали, як вони можуть інтегруватися з грою на музичному інструменті, диригуванням, вокалом тощо. Це надавало можливість студентам побачити інтегративний зв'язок спеціальних дисциплін з дисциплінами психолого-педагогічного циклу.

Наведемо інший приклад інтеграції дисциплін фахового і психолого-педагогічного циклів. Так, навчальна програма з диригування передбачає вивчення шкільного пісенного та хорового репертуару. Його опанування значною мірою орієнтує та спрямовує студентів на професію вчителя музичного мистецтва. Під час інтеграції вокально-хорових дисциплін з курсом «Вступ до спеціальності» студенти добирали музичні твори відповідно до вікових особливостей учнів, створювали анотації до обраних вокально-хорових творів. При цьому майбутні вчителі ММ аналізували не тільки музично-теоретичні аспекти музичних творів, а й здійснювали їх психолого-педагогічну характеристику, виховні можливості тощо. На першому курсі при написанні анотацій, спиралися на такі теми навчальної

дисципліни «Вступ до спеціальності», як «Особистість вчителя», «Творчий характер діяльності вчителя» тощо, на другому курсі – з педагогіки («Закономірності і принципи навчання», «Види навчання», «Естетичне виховання» та ін.), із психології використовували матеріали таких тем, як «Діяльність», «Колектив», «Спілкування», «Особистість», «Почуття», «Здібності» та ін.

Важливою складовою педагогіки, безумовно є дидактика, яка за навчальним планом вивчається у третьому семестрі і відіграє вагомую роль у викладанні дисциплін фахового циклу. Так наприклад, на другому курсі на заняттях з дисциплін диригування та вокалу студенти повинні були виконувати напам'ять музичні твори під особистий акомпанемент, оволодівати вміннями опанування їх елементів, використовувати наочність, опановувати певними диригентськими жестами, диригувати вокально-хоровими творами в концертному виконанні тощо. При цьому набуті знання, уміння та навички з фахових дисциплін доповнювали знаннями з дидактики, зокрема з таких тем, як: «Зміст навчання», «Методи навчання», «Форми навчання», «Єдність процесів навчання та виконання», «Процес навчання».

Значну увагу приділяли курсу «Теоретичні основи виховання», який також забезпечував студентів вельми важливим комплексом знань, умінь та навичок, які необхідних для майбутньої професійної діяльності, адже ІН учнів ММ має забезпечувати і виховний вектор.

Нами також було розроблено і впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів ММ *спецкурс «Інтегроване навчання учнів»* (нині зазначений спецкурс пропонується студентам як навчальна дисципліна за вибором), головною метою якого є поглиблення знань і вмінь майбутнього вчителя ММ щодо ОІН учнів, із урахуванням педагогічних умов,, що сприяють успішному розвитку методично-інтегративної і поліхудожньої компетентностей студентів.

Програма спецкурсу розрахована на 22 години (6 лекційних, 14 семінарських занять, залік), складається з двох змістовних модулів, якими

передбачено вивчення таких тем:

Тема 1. Історія ідеї інтегрованого навчання. Концептуальні положення ІН, його мета і завдання.

Тема 2. Особливості й принципи навчання учнів ММ на засадах інтегративного підходу. Види ІН учнів ММ.

Тема 3. Конструювання змісту ІН учнів.

Тема 4. Форми і методи ІН учнів ММ.

Тема 5. Інтегрований урок: його мета, завдання, принципи. Інші форми ІН учнів».

Тема 6. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах ІН на уроках та в позанавчальній роботі.

Тема 7. «Вимоги до особистості вчителя в умовах ІН. Аналіз досвіду з ОІН досвідчених учителів» (див. Додаток Д).

У процесі вивчення спецкурсу студенти мали можливість ознайомитися з особливостями професійно-педагогічної готовності педагога-музиканта до ІН учнів; осмислити її значущість для майбутньої професійної діяльності, опанувати знаннями і вміннями, необхідними для ІН учнів ОШ. Спецкурс передбачає можливість для самооцінки на основі рефлексивного аналізу власних професійних умінь, якостей; самостійно обирати форми, методи, засоби навчання.

Розроблений спецкурс не відмінює традиційну дисциплінарну структуру. Взаємодіючи з нею, спецкурс відображає діалектичний взаємозв'язок процесів інтеграції і забезпечує єдність методик (теорія, аналіз, спів, письмові завдання, диригування, вокал, гра на музичному інструменті тощо) протягом усього навчання, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Розроблений спецкурс підносить на більш високий науковий рівень весь навчальний процес у царині музично-педагогічної освіти та відображає актуальні тенденції інтеграції у розвитку науки, культури та мистецтва.

Із метою реалізації педагогічної технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів було розроблено і впроваджено комплекс методів навчання (методів спеціального і проблемного навчання, активних, інтерактивних, ситуаційних), які доповнювали один одне. Зокрема нами було надано перевагу таким методам, як:

➤ **загальнопедагогічні:**

– *активні* методи: самостійна робота, проблемні й творчі завдання, неімітаційні та імітаційні методи (неігрові, театралізовані, ігрові), метод дискусії, метод полеміки; метод «Креативне поле» та ін.;

– *інтерактивні* методи і вправи: різні види дидактичної гри, бесіди, дискусії, диспути, тренінги, метод брейнстормінгу, «педагогічний консиліум», тренінги, метод проблемних та конкретних ситуацій; вправи: «Прес», «Телевізійне ток-шоу», «Акваріум», «Коло ідей», «Мікрофон», «Навчання в командах досягнень» тощо;

➤ **специфічно-мистецькі:** методи емоційної [1] або художньої [77]; драматургії уроку, метод художньої інтеграції [42; 53; 122; 123]; метод фасилітованої дискусії [22; 99] і діалогу (полілогу) культур [114; 61; 120]; асоціативно-метафоричний [119]; метод проблематизації [22; 119]; імпровізація; створення художніх образів; стимулювання художнього навчання; метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності; художньо-психологічної підтримки [69]; методи інтерпретаційно-педагогічного опрацювання художнього твору в аспекті феноменологічної редукції [24; 66] та феномено-діалектичного методу О. Лосєва [89]; метод педагогічних проєктів, мистецьких зокрема [52; 61; 117; 119; 121] тощо.

Зазначені методи, створювали для майбутнього вчителя ММ принципово нові можливості естетичного, мистецтвознавчого, художньо-педагогічного аналізу різних мистецьких жанрів, стилів, засобів, а також їх індивідуально творчої інтерпретації; самостійної художньо-естетичного оцінювання явищ мистецької культури в цілому та музичної культури зокрема.

Вибір зазначених вище методів зумовлювало використання відповідних *форм організації навчання*. Так, під час запровадження спецкурсу, ураховуючи надбання сучасних дослідників [99], використовували таку дидактичну схему: лекція + семінарське заняття + ділові ігри + тренінги + захисти залікових робіт (пошукових завдань, навчальних проєктів) + рефлексивний полілог + підсумки роботи (корекція).

Так, на заняттях застосовували різноманітні *дидактичні ігри*:

- *ігри пошуково-змагального характеру*, які передбачали виконання студентами навчального проєкту з інтеграційної тематики, що забезпечувало емоційну включеність у діяльність колективного характеру, в основу організації якої покладено мотив змагання;

- *організаційно-діяльнісні*, що передбачали розгортання змісту ІН у вигляді системи проблемних ситуацій і потребували організації колективного рефлексивного аналізу вказаних ситуацій після їх обговорення студентами в мікрогрупах;

- *рольові*, які вимагали відпрацювання тактики певних дій, виконання функцій через розподіл ролей «з обов'язковим змістом» між учасниками розв'язання завдань інтегративного характеру. Наприклад, на практичному занятті зі спецкурсу домашнім завданням для студентів було створення й представлення педагогічної реклами ІН, захист якої відбувався у формі рольової гри. Учасники гри розподілялись за групами (переважно за власним бажанням), до складу кожної групи входили співавтори створення і презентації реклами: учитель, музикант, поет, художник, редактор, виконавці (актори). Рекламу можна було представити у формі вірша, прози, рисунку, сценарію тощо. У залежності від обраного варіанту виконавці продумували демонстрацію рекламної акції (використати театралізоване дійство, прочитати текст або вірш, продемонструвати слайд-презентацію або відеофільм тощо). «Рекламні акції» оцінювала експертна рада, яка складалася з 3-х осіб (викладач і два студенти) за такими критеріями: педагогічна спрямованість змісту; наукове обґрунтування; виразність задуму;

оригінальність форми і змісту; виконавська майстерність [23];

– *ділові*, які передбачали імітаційне моделювання реального процесу навчання, що давало можливість студентам відчувати предметно-професійний контексти майбутньої професійної діяльності вчителя ММ;

– *пізнавально-стимулювальні*, які полягали у створенні ситуацій, що характеризуються включенням студентів під час вирішення навчальних завдань у незвичайний ігровий контекст. Зокрема, застосовували ігри, побудовані на зовнішній привабливості (конкурси, змагання, аукціони тощо), та ігри, що вимагають дій, які необхідні при вирішенні навчальних завдань інтегративного й творчого характеру і підлягають засвоєнню (наприклад, тематичні заочні подорожі «У країну мистецтв»).

У позанавчальній діяльності студентів долучали до участі у творчих проєктах, наприклад, художніх виставках, які здійснювали за музичними творами, які вивчаються, інтерпретуються і виконуються в концертному варіанті майбутніми педагогами-музикантами. Також запроваджували такі методи, як поліхудожні тренінги, смислопошуковий діалог.

Під час семінарських занять застосовували *метод інтеграційного аналізу*, запропонований І. Козловською [40], суть якого полягає у застосуванні алгоритму, який сприяє формування цілісної системи шляхом аналізу її окремих елементів, відібраних із метою вирішення конкретної проблеми щодо ІН.

Методика інтеграційного аналізу, за І. Козловською, складається з чотирьох етапів:

1. Виокремлення об'єкта аналізу як інтеграційної системи, визначення мети, прогнозування очікуваного результату вирішення конкретної проблеми, мети формування системи та відбір елементів інтеграції;

2. Доведення системного характеру об'єкта, сформованого в результаті інтеграції (обґрунтування новоутвореної структури та логічних зв'язків між елементами, виявлення можливого впливу на об'єкт інтеграції зовнішніх

чинників), та розробка критеріїв появи якісно нових властивостей у елементів та об'єкта отриманого в результаті інтеграції;

3. Визначення параметрів для кількісного опису новоутвореної інтеграційної системи та розробка її загальної моделі;

4. Аналіз можливості існування декількох стабільних станів системи з різним рівнем, розробка варіативних моделей та визначення меж їх використання із збереженням індивідуальних властивостей елементів після їх інтеграції [40].

У процесі навчання упроваджуються насамперед такі організаційні форми, як проблемна лекція, лекція-презентація, наративна лекція, проблемний семінар-практикум, семінар-дискусія; кооперативне і групове навчання: робота в парах, «круглий стіл», тренінги, «ротаційні трійки»; практикуми з організації інтегрованих уроків (ММ, образотворчого мистецтва, історії мистецтва), консультації, брифінги, науково-методичний консиліум із обміну педагогічним досвідом.

У процесі упровадження технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ у освітній процес особливу увагу приділили такій формі ефективного професійного навчання, як *майстер-клас*. Під час майстер-класу ведучий-спеціаліст розповідав і, що найбільш важливо, наочно демонстрував, як застосовувати на практиці форми і методи ІН, організовувати навчальну взаємодію з учнями.

У позааудиторній роботі з метою поглиблення готовності студентів до ОІН запроваджували комплекс взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, науково-дослідних і виховних заходів, як-от: долучення студентів до науково-дослідної роботи (написання курсових проєктів, студентських наукових робіт, участь у студентських наукових куртках та конференціях тощо), організація круглих столів, тренінгів, організація позааудиторних творчих заходів, а також форм самоосвіти – використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), друкованих та Інтернет-ресурсів тощо.

Кожне заняття розробленого спецкурсу розпочинали з *інтегрованої розминки*. Технологія інтегрованої розминки, яку запропонувала Л. Савенкова [90] і адаптована нами до навчання студентів, спрямована на формування здатності майбутніх учителів ММ використовувати знання з різних областей в конкретних пропонованих обставинах, вміння застосовувати художньо-виразні засоби різних видів мистецтва і знань про мистецтво у вирішенні творчого завдання.

Тематика інтегрованої розминки спрямована на закріплення вивченого матеріалу або передбачає актуалізацію знань підготовку до сприйняття нового навчального змісту. Вона не повинна займати багато часу й має спиратися, як підкреслює Л. Савенкова, на активізацію роботи логічного і емоційно-образного мислення [90].

Технологія вибудовується за такими етапами:

Етап 1. *Актуалізація*. Викладачем задається тема розминки, пов'язана з досліджуваною проблемою. Наприклад: «Напрями в мистецтві і розвиток науки у XVIII століття»; «Виразні засоби музичного і образотворчого мистецтва: загальне і відмінність», «Бетховен – час – вічні теми в мистецтві», «Простір в мистецтві: музика, образотворче мистецтво, поезія, архітектура», «Ритм в казці і музичному фольклорі» тощо. Далі робота розвивається за принципом сонатної форми музичного твору і складається з декількох етапів.

Етап 2. *Експозиція*. Кожен студент вголос для всіх пропонує своє розкриття сюжету (теми) з максимальним залученням знань з різних галузей наук і мистецтва («Головна партія»).

Слід зауважити, що повтори сюжетних ліній не дозволяються. При виникненні такого, пропонується швидко замінювати логіку свого сюжету і викласти нову версію. Усі студенти уважно стежать за лініями розвитку сюжетів колег.

Етап 3. *Розробка*. Після прослуховування всіх сюжетних ліній, відбувається опрацювання і корекція тем (сюжетів), запропонованих кожним студентом, і їх розвиток до кульмінації (за принципом вибудовування

сюжету в театрі, романі, симфонії) із урахуванням «побічної партії» (інших видів мистецтва, даних науки, різного роду інформації, висловлювань учасників «розминки»).

Етап 4. *Реприза*. Обмін розробленими сюжетами по колу всіма студентами з фіксацією невеликих коментарів на полях. Продовження розвитку сюжету (лінії роздумів).

Етап 5. *Підведення підсумків оголошення результатів «розминки» із необхідними коментарями*. Вислуховуються думки всіх учасників по роботі кожної групи (мінуси і плюси в розвитку теми, помилки, оригінальність). Оцінювання здійснюється за 4 параметрами: оригінальність, логіка розвитку сюжету, застосування знань з інших предметів, вміння грамотно обґрунтувати свою точку зору.

При системній роботі за вказаними етапами розминка проходить досить швидко. Вона також досить ефективна для перевірки знань студентів.

Студентам радили застосовувати технологію інтегративної розминки у процесі ІН учнів. При цьому зазначали, що організовувати роботу з учнями за означеною технологією доцільно в малих групах: клас доцільно поділити на невеликі підгрупи (по 3-5 чоловік). Малі групи, за рекомендаціями В. Букатової та А. Єршової, краще формувати не за бажанням, а з нагоди, тобто розділити учасників гри, наприклад, на червоний, жовтий, синій, зелений, білий, помаранчевий кольори і об'єднати учнів в групи за колірною ознакою – принцип соціоігрового стилю навчання. Таке об'єднання в спонтанні групи навчає школярів спілкуватися з усіма учнями класу, а не лише за уподобанням [90].

На заняттях зі спецкурсу студенти розробляли (на основі вивчення різноманітних наукових і навчально-методичних джерел) інтегровані художньо-творчі завдання, які згодом застосовувалися майбутніми вчителями ММ під час педагогічних практик.

Наведемо приклади таких завдань:

– скласти казку про піаніно. Згадати й зафарбувати кольоровими олівцями на зображеній у зошиті фортепіанній клавіатурі: октаву, в якій може заспівати учень (голубим кольором); октави, звуками яких можна зобразити літній дощик, пташку, білочку (кольори учень добирає відповідно до характеру явища або уявного художнього персонажа); октави, звуками яких ти відтворив ходу ведмедя, слона, удари літнього грому (аналогічно до попереднього завдання);

– прослухані музичні твори віднести до одного з трьох китів (жанрів) музики. Відповідно до характеру музичного твору намалювати: кита, що марширує (сумний, веселий, урочистий марш); кита, що танцює (український, східний, африканський танець); кита, що співає пісню (українську народну, російську, польську, естрадну сучасну або старовинну);

– скласти казку про Ноти та інших героїв Музичної країни. Намалювати фломастерами чи фарбами портрети скрипкового й басового ключа. Виліпити музичні знаки із пластиліну й заселити ними Музичну країну (оформлений музичний куточок у класі);

– зобразити окремо на аркуші паперу графічну лінію цієї мелодії й уявити, що це обриси природного гірського ландшафту. Розмалювати фарбами уявлену тобою картинку, оформити в рамочку й прикрасити музичний куточок.

Реалізація розробленої нами технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів на її *досвідно-практичній стадії* передбачала формування у студентів власного досвіду роботи з учнями в указаному напрямі під час педагогічних практик (у всіх вікових групах школярів).

Основними видами педагогічної практики, впродовж яких майбутні вчителі набували досвіду ІН учнів в освітньому процесі закладів середньої освіти були:

1. *Безперервна пропедевтична педагогічна практика*, яка проводилась згідно навчальних планів на 2-3 курсах. Згідно мети і завдань нашого дослідження, зазначений вид практики передбачав ознайомлення з досвідом

роботи вчителів-предметників, класних керівників щодо ІН школярів у навчальній та позаурочній діяльності (спостереження уроків учителів-майстрів, позакласних виховних заходів тощо). Під час проходження педагогічної практики на 2-3 курсах, студентів-практикантів орієнтували на вивчення й аналіз передового педагогічного досвіду з організації ІН у школі, надання допомоги вчителям у підготовці інтегрованих уроків, у позакласній навчальній роботі.

2. *Професійно-педагогічна практика* (4 курс), яка надавала можливості для систематизації й узагальнення знань з теорії ІН та способів його організації з учнями в процесі навчання їх ММ. Студенти-практиканти виконували завдання, спрямовані на вдосконалення професійних умінь і навичок здійснення ІН школярів ММ в умовах реального освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Для усвідомлення ціннісної значущості підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів, формування в них умінь проєктування інтегрованого змісту навчання ММ, інтелектуально-логічних та рефлексивно-корекційних умінь на настановчій конференції з педагогічної практики студентів орієнтували на кінцевий результат у контексті проблеми нашого дослідження, що надавало можливості визначити власну траєкторію набуття досвіду ІН учнів.

У процесі підготовки студентів до педагогічних практик, а також у процесі самих практик зі студентами проводили індивідуальні консультації різних видів (у тому числі у форматі онлайн).

Важливого значення надавали проведення *інструктажу* студентів-практикантів, від правильного проведення якого значною мірою залежала налаштованість студентів на виконання завдань щодо ОІН учнів. Під час проведення інструктажу керівники педагогічних практик та викладачі-методисти акцентували увагу на значущості опановування студентами методикою ІН учнів, аналізували труднощі, з якими можуть зіткнутися студенти під час проведення інтегрованих уроків та шляхи їх подолання;

надавали знання стратегії й тактики постановки цілей інтегрованих уроків, поради щодо конструювання їх змісту та моделювання їх проведення.

Із метою формування і поглиблення професійної спрямованості майбутнього вчителя, ціннісного ставлення його до професії як соціально і особистісно значущої діяльності викладачі та методисти використовували різноманітні методи і форми організації квазіпрофесійної діяльності, такі як тренінги, ділові ігри, консультації, творчі зустрічі тощо.

Залежно від ступеня професійної підготовки й індивідуальних ресурсних можливостей студентів викладач розробляв стратегію проведення консультації.

Також у процесі підготовки студентів до педагогічних практик застосовували *педагогічний коучинг*, який розглядаємо як метод неперервного вдосконалення професійної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (у нашому випадку до ОІН учнів ОШ), що сприяє організації творчої взаємодії студентів-практикантів із педагогами-професіоналами.

Педагогічний коучинг відрізняється своїми функціями від наставництва і консультування. На думку вчених [27; 39], педагогічний коучинг сприяє розкриттю професійного потенціалу майбутнього вчителя, розвитку інноваційного мислення, виробленню творчого підходу до вирішення професійних завдань і реалізації професійних функцій, розкриттю можливостей самореалізації у професійній діяльності через удосконалення професійних компетентностей.

Під час роботи зі школярами за ІН перед студентами-практикантами ставились такі цілі [33]:

а) вивчити інноваційний досвід інтегрованого навчання учнів, оволодіти методами і прийомами такого навчання;

б) розробити власні варіанти методики проведення інтегрованих уроків різних типів на різних рівнях інтеграції, їх навчально-методичне забезпечення;

в) розробити завдання інтегрованого навчання для учнів.

Активна педагогічна практика вимагала самостійного виконання студентами-практикантами різних видів робіт, як-от: проведення залікового уроку, позакласного заходу, який передбачав поліхудожню діяльність учнів. У залежності від цілей конкретного уроку (або заходу) інтеграцію навчання студенти-практиканти застосовували на його окремому етапі, або впродовж усього уроку.

Із метою допомоги студентам у підготовці та проведенні інтегрованих уроків було розроблено низку пам'яток, зокрема «Вимоги до інтегрованого уроку», «Етапи інтеграційної технології навчання» (*див. Додаток В*).

Під час надання викладачами консультацій студентам щодо підготовки до уроку їм нагадували, що самий урок – це видима частина роботи вчителя, якій передує велика підготовча діяльність, а інтегрований урок вимагає ще більш значних витрат зусиль і часу.

Розробка та проведення студентами інтегрованих уроків різних видів і рівнів інтеграції у навчальній та позанавчальній роботі учнів мали на меті стимулювання інтересу школярів до музики та інших видів мистецтва, оволодіння учнями інтегрованими знаннями на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій (ритму, контрасту, композиції, симетрії, гармонії, жанру, форми тощо), що сприяє формуванню в школярів естетичного світовідчуття й світосприймання, поглиблює їхнє розуміння цілісності кожного з видів мистецтва, що передає різні аспекти життя в їх єдності.

Водночас під час підготовки інтегрованого уроку та його проведенні студенти-практиканти ураховували індивідуально-психологічні особливості учня, його суб'єктне ставлення до навколишнього середовища і самого себе.

Тому студенти 4 курсу під час педагогічної практики отримували науково-дослідне завдання (мікродослідження) з проблеми організації інтегрованого навчання школярів щодо вивчення їхніх навчальних можливостей за критеріями: навченість з предмету, сформованість

інтелектуальних умінь, самостійність у навчанні, пізнавальні інтереси, наполегливість, ставлення до музики та інших видів мистецтва, бажання виконувати творчі завдання інтегрованого характеру [33].

Важливо зазначити, що у змісті розроблених уроків було передбачено реалізацію різних рівнів інтеграції, що були визначені з урахуванням власного педагогічного досвіду та результатів досліджень учених [55; 56; 118; 129].

Перший із цих рівнів забезпечував інтеграцію художньої, гуманітарної та природничо-наукової культур як необхідної передумови формування в учнів цілісного бачення світу (наприклад, уроки «Українське народне мистецтво» – музичне й образотворче мистецтво, українська література, природознавство; «Образи різних пор року» – музичне й образотворче мистецтво, біологія, географія).

Під час проведення інтегрованих уроків студенти-практиканти широко застосовували твори музичного й художнього мистецтва, які через музичні й художні образи стимулювали розвиток духовності учнів, активізували їхній суб'єктний досвід.

Другий рівень реалізувався через інтеграцію навчальних дисциплін на основі розроблення комплексних програм формування провідних понять міжпредметного характеру (урок «Природні зміни восени. Осінь в музичних творах» – музичне та образотворче мистецтво, трудове навчання; «Образ Наталки Полтавки» – музичне та образотворче мистецтво, українська література, історія України).

Третій рівень інтеграції передбачав посилення практичної спрямованості як окремих навчальних предметів, так і їх циклів на основі реалізації «горизонтальних» структур взаємозв'язків між навчальними дисциплінами (урок «Мистецтво в боротьбі за незалежність України» – музичне й образотворче мистецтво, історія України, українська література).

Четвертий рівень інтеграції був пов'язаний із запровадженням на уроках загальнонаукових методів пізнання, забезпечення оволодіння

школярами цими методами (урок «Історична пам'ять – найсуттєвіший чинник формування національної свідомості» – історія України, українська література та ММ).

З урахуванням інтегрованого підходу до засвоєння музичних знань студенти-практиканти застосовували (за порадою методистів) цікаві методичні методи, прийоми і форми роботи, використання яких сприяє цілісному, глибокому засвоєнню учнями музично-мистецьких знань, практичних умінь і навичок художньої діяльності, активізації емоційної та інтелектуальної сфери школярів на уроці й у позаурочний час.

На інтегрованих уроках студенти навчали учнів знаходити у різних видах мистецтва спільне й відмінне (специфічне); виконували практичні творчі завдання, які мали на меті укладання художніх колекцій («музичних скриньок», «поетичних скарбничок») із творів мистецтва за різними ознаками.

Студенти-практиканти на інтегрованих уроках та під час позакласних заходах використовували інтегровані художньо-творчі завдання для учнів, які були розроблені і проаналізовано на заняттях зі спецкурсу (приклади цих завдань було наведено вище). Студенти-практиканти під час проведення інтегрованих уроків широко застосовували засоби мистецтва слова (вірші, прислів'я, загадки), образотворчого мистецтва (репродукції картин, власні малюнки) та театралізації (діалоги з уявними або казковими героями, інсценізації тощо).

У звітах із проходження педагогічних практик студенти відзначали, що вони переконалися: інтеграція навчальних предметів є вимогою часу, вона потребує від учителя спеціальних професійно-педагогічних знань і вмінь, творчості, самобутності, мистецтва педагога. Отже, ІН учнів майбутнім вчителем ММ вимагає цілеспрямованої підготовки. Також майбутні вчителі ММ переконалися, що музична грамота як елемент художнього тезаурусу містить значний потенціал для інтеграції художніх знань, якими мають оволодіти школярі. Студенти відмічали, що зацікавленість учнів

стимулювало їх до пошуку нового в побудові уроку, позакласних заходів, в організації індивідуальної роботи з учнями, підбору цікавого навчального матеріалу, у використанні інтегративних засобів та методів педагогічного впливу.

Рефлексивно-коригувальний етап розробленої технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ передбачав корекцію перебігу досліджуваного процесу на основі здійснення його моніторингу.

На зазначеному етапі вирішувались такі *завдання*:

- формування у студентів рефлексивних і умінь самодіагностики;
- поглиблення теоретичних знань і вдосконалення вмінь, вироблених на попередніх етапах;
- діагностика (викладачами) й самодіагностика (майбутніми вчителями ММ) рівнів готовності до ОІН учнів ОШ;
- пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції досліджуваного процесу.

Для досягнення мети й вирішення завдань рефлексивно-коригувального етапу було запроваджено форми і методи професійної підготовки, які спонукали студентів до рефлексивної поведінки, а отже, сприяли формуванню і розвитку в них рефлексивних умінь, адекватної самооцінки щодо сформованості в них професійних знань, умінь та якостей, необхідних для ОІН учнів.

З урахуванням сучасних досліджень [26; 62; 94; 96; 106; 111 та ін.] на цьому етапі було застосовано форми і методи «рефлексивного культивування», зокрема: рефлексивний практикум, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивно-ділова гра, рефлексивна інверсія, які за результатами досліджень учених і педагогів-практиків є досить ефективними для здійснення рефлексивно-корегувальних заходів і процедур вирішення завдань завершального етапу розробленої нами технології. Характерна для вказаних методів «відкритість» методів сприяла актуалізації набутого студентам досвіду щодо ОІН учнів ОШ,

переосмисленню такого досвіду, розвитку здатності «бачити» й аналізувати проблеми, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку.

Так, організація *проблемно-рефлексивного полілогу* мало на меті формування вмінь студентів самостійного осмислювати проблем їхньої професійної підготовки в означеному напрямі прийняття педагогічних рішень і здійснювалася за таким алгоритмом [26; 96]:

- постановка педагогічної проблеми, виокремлення її різних аспектів кожним з учасників полілогу;
- висунення ідей щодо розв’язання визначеної проблеми;
- колективне обговорення запропонованих варіантів розв’язання проблеми, пошук оптимального рішення.

У процесі роботи з реалізації розробленої технології дійшли згоди з висновками В. Дейниченка [26], що цінність проблемно-рефлексивного полілогу полягає в тому, що його проведення дає можливість для розвитку в кожного студента умінь індивідуального і групового рефлексивного аналізу, адже в ньому здатні брати участь не лише найбільш підготовлені і творчі студенти, а й менш обізнані майбутні фахівці.

Організація й проведення *рефлексивно-ділових ігор*, що мало на меті формування у майбутнього педагога-музиканта рефлексивного педагогічного мислення, сприяли виробленню у студентів навичок професійного спілкування, подоланню фрустрації вирішення проблем, які часто виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності, та формуванню психологічної готовності до їх розв’язання; підвищенню рівня знань і вмінь аналізувати, прогнозувати, планувати, приймати рішення в процесі організації навчального процесу. Усе це, на нашу думку, сприятиме в майбутньому ефективності ОІН учнів ММ.

Зі студентами проводили рефлексивні тренінги, у процесі яких студенти здійснювали аналіз і самоаналіз професійних знань і вмінь щодо ОІН учнів, особистісних якостей, що характеризують готовність учителя ММ

до відповідної професійної діяльності.

Так, проведення рефлексивного тренінгу «Моя готовність до ОІН учнів ММ» вимагало здійснення таких дій:

- підготовка студентами доповіді (до 5-7 хвилин), яка передбачала розгляд одного з аспектів проблеми, що розглядається, і містила відповіді на запитання: «У чому полягає суть ІН?», «Які основні поняття складають тезаурус проблеми, що розглядається співвідношення між ними?», «Які форми і методи доцільно застосовувати для підвищення готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН учнів?»;
- «рефлексивна дискусія» (студенти висловлювали свою позицію щодо окресленої проблеми з урахуванням власного педагогічного досвіду з ОІН, набутого під час практичних занять з різних дисциплін педагогічних практик);
- «рефлексивний аналіз» студентами доповіді та проведеної дискусії (визначення позитивних та негативних сторін доповіді та дискусії з використанням формулювань на кшталт «На мою думку, краще дискусію було провести так...»)

Під час рефлексивного тренінгу було розглянуто такі питання: «Проблема інтеграції у педагогічній теорії та практиці», «Характеристики «інтегративного» педагогічного мислення», «ІН учнів ММ як основа розвитку творчих здібностей учня», «Методично-інтегративна компетентність учителя ММ», «Поліхудожня компетентність учителя ММ», «Готовність учителя ММ до ОІН учнів як передумова ефективного здійснення такого навчання», «Діагностика та самодіагностика рівнів сформованості готовності студентів до ОІН учнів ОШ» тощо.

Проведення рефлексивних тренінгів сприяло усвідомленню майбутніми вчителями ММ власних професійних цінностей, самоаналізу студентами здатності до здійснення ІН через розвиток здібностей до індивідуальної рефлексії, розвитку толерантності, терпимості до думок інших людей, виходячи з їхніх запитань та міркувань, сприяло виробленню

адекватної самооцінки.

Відповідно до мети проведення рефлексивно-ділових ігор вимагало вирішення таких завдань: закріплення знань з теорії та методики ОІН учнів ОШ; вироблення вмінь конкретизувати й чітко формулювати цілі й завдання ІН школярів; навчання студентів визначати можливі альтернативи щодо конструювання змісту інтегрованого уроку.

Рефлексивно-ділові ігри проводили за таким алгоритмом:

- об'єднання студентів у мікрогрупи (команди); оголошення спільної для всіх груп мети і завдань, правил проведення й оцінювання, регламентація часу на підготовку виступу;
- розв'язання завдання в мікрогрупах; підготовка його презентації у формі рольової гри, що вимагало розподілення ролей (учитель ММ/учитель іншого предмету, з яким відбувається інтеграція; учні). При цьому слід прагнути, щоб у роботі брав участь кожний студент, для чого необхідно застосовувати різноманітні стимулювальні способи і дидактичні засоби педагогічного впливу;
- проведення змагання між групами, що передбачало формулювання студентами кожної групи педагогічної ситуації для своїх опонентів, на розв'язання якої відводилось 3 хвилини. Приклад запропонованої студентами педагогічної ситуації: «Учень, який не відвідував школу протягом тижня з поважних причин, повернувся до занять, відразу потрапивши на інтегрований урок з ММ (тему уроку визначають самі студенти). Виконання на уроці інтегративних завдань потребувало наявності знань з попереднього матеріалу з різних предметів. Які форми й методи педагогічної підтримки доцільно застосувати в такому випадку?»;
- здійснення студентами аналізу командного вирішення ситуацій;
- підведення підсумків ігри викладачем, формулювання загального висновку.

3.2. Визначення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів

Упровадженню розробленої технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів передувало *пілотне дослідження*, завданнями якого було вивчення стану розв'язання порушеної проблеми у сучасних педагогічних ЗВО.

Для з'ясування стану підготовки майбутніх учителів ММ, їхнього розуміння значущості опанування готовністю до ОІН учнів для професії сучасного педагога-музиканта, студентам (160 осіб) було запропоновано відповісти на запитання анкети (див. додаток А1).

Аналіз результатів анкетування дав підстави засвідчити досить низький рівень розуміння студентами суті ІН учнів ММ та методики його організації. Так, досить повно розкрили суть понять «навчальна інтеграція» у галузі мистецької освіти, «інтегроване навчання», лише 10 % респондентів; 37,5 % студентів не сформулювали конкретної відповіді на запитання; ототожнили поняття «навчальна інтеграція» та «МПЗ» 80 % респондентів; 75 % студентів не змогли чітко визначити переваги ІН у музичній освіті.

Спеціальну підготовку до ІПС не вважають вельми значущою для майбутньої професійної діяльності в середньому 28 % опитаних респондентів; майже 50 % майбутніх учителів ММ відповіли, що вони не замислювались над цим питанням, і лише 12,8 % студентів упевнено відповіли, ІН є актуальним, перспективним і ефективним видом навчання учнів ММ. Водночас результати педагогічного спостереження дали можливість констатувати, що проблема ІН та підготовки до організації такого навчання в майбутній професійній діяльності цікавить багатьох студентів: вони з легкістю включаються в дискусії відповідної тематики, висловлюють пропозиції щодо покращення означеної підготовки.

Під час пілотного дослідження шляхом спостережень та бесід виявили ставлення викладачів щодо проблеми підготовки майбутніх учителів ММ до

ОІН учнів. Отримані результати (їх наведено в П.3.1.) дають підстави стверджувати, що більшість педагогів не мають достатньої підготовки для розв'язання означеної проблеми.

Аналіз результатів пілотажного дослідження дав можливість визначити недоліки забезпечення формування готовності до ОІН учнів ОШ у майбутніх учителів ММ і зробити такі висновки:

- підготовка майбутніх педагогів-музикантів до ІН учнів у межах традиційної організації освітнього процесу в сучасних ЗВО має фрагментарний характер, що не дає можливість забезпечити високий рівень сформованості відповідної професійної готовності студентів;
- стихійний, фрагментарний характер формування в студентів знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної ОІН учнів зумовлено, передусім, тим, що: 1) в процесі професійної підготовки мета формування готовності майбутніх учителів ММ спеціально не ставиться; 2) викладачі не володіють достатньою мірою педагогічною компетентністю щодо забезпечення підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ.

Результати пілотного дослідження були враховані нами під час моделювання, планування й проведення роботи з упровадження розробленої технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів. Також було враховано результати теоретико-експериментальних досліджень В. Дейниченка [26], А. Пайгусова [70], Л. Пастушенко [72; 73], І. Ревенко [84], О. Стріхар [102], Т. Ткаченко [109] та інших учених.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів необхідно розробити критерії й показники рівня готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, а також діагностичний інструментарій для вимірювання означеного рівня.

У розробці критеріальної бази визначення рівня готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ми враховували рекомендації Д. Гончарова [19], В. Дейниченка [26], І. Островської-Бугайчук [67], І. Ревенко [84], О. Тимощук [106] та інших дослідників, які пропонують оцінювати рівень

готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності певного виду за комплексом критеріїв, що відповідають визначеним структурним компонентам означеної готовності, які являють собою нерозривну єдність суб'єктивного й об'єктивного.

Також у визначенні критеріїв і показників сформованості готовності майбутніх учителів ММ ОІН учнів урахували значущість проаналізованих раніше (див. п. 2.1) найбільш суттєвих її характеристик, до яких було віднесено: спрямованість особистості на ІН, професійно-педагогічні компетентності (методично-інтегративна та поліхудожня), які складають знання, вміння й навички, а також професійно важливі якості особистості, необхідні для успішного здійснення ІН школярів. Усі ці характеристики є відносно незалежними показниками оцінки ефективності реалізації розробленої технології, які взаємопов'язані багатозначними відношеннями, що дає можливість визначити рівень сформованості готовності майбутнього вчителя ММ до ОІН як інтегрального формалізованого феномену.

Ураховуючи вищезазначене, нами було визначено такі критерії сформованості готовності майбутніх учителів ММ ОІН учнів: мотиваційно-аксіологічний; компетентнісний; рефлексивно-особистісний.

Мотиваційно-аксіологічний критерій передбачає визначення ступеня сформованості мотиваційної та емоційно-почуттєвої сфер майбутніх учителів ММ, прагнення до підготовки до ОІН учнів ОШ.

Указаний критерій характеризується такими *показниками*:

- рівень сформованості професійної спрямованості майбутніх учителів ММ на підготовку до ОІН учнів (мотиви професійної підготовки, професійно-пізнавальний інтерес щодо оволодіння теорією й методикою ІН, ціннісні орієнтації на підготовку до ОІН учнів ОШ, усвідомлення значущості й переваг ІН як важливого чинника цілісного розвитку й саморозвитку учнів);
- сформованість емоційно-почуттєвої сфери студентів;
- характер ставлення студентів до підготовки до ІН учнів.

Вибір першого з указаних показників зумовлено значущості професійної спрямованості як передумови формування будь-якого професійно-особистісного утворення, що було доведено в П. 2.1.

Визначаючи рівень сформованості професійної спрямованості студентів на підготовку до ОІН учнів, відстежували такі мотиви професійної підготовки:

- загальні професійні мотиви (усвідомлення значущості оволодіння теорією і практикою ІН учнів ММ; професійно-пізнавальний інтерес до відповідної професійної підготовки, ціннісні орієнтації та цільові установки щодо підготовки до ОІН учнів ОШ);

- мотив досягнення (бажання стати компетентним учителем у галузі ІН, досягти успіху в професійному становленні, прагнення до професійного самовдосконалення в означеному напрямі).

Одним з основних показників професійної мотивації майбутніх фахівців є *професійно-пізнавальний інтерес*, оскільки саме інтерес виступає важливішим чинником, котрий стимулює активність особистості й таким чином спонукає майбутнього вчителя до професійної самореалізації.

Оцінювання рівня сформованості професійно-пізнавального інтересу майбутніх педагогів-музикантів до оволодінню теорією і практикою ІН учнів здійснювали за такими параметрами: питання студента до викладачів на аудиторних заняттях та в процесі підготовки до навчальних занять, які дозволяли свідчити про зацікавленість майбутніх учителів ММ в оволодінні готовністю до ОІН учнів, прагнення до поглиблення відповідних компетентностей, розширення кругозору; звернення до бібліотечних фондів ЗВО. Виходили з того, що самостійно поставлене питання відбиває пошук, бажання поділитися з іншими новою інформацією, отриманою з різних джерел за межами навчання, активне прагнення знайти істину; у бажанні висловити свою точку зору під час обговорення порушених на заняттях питань тощо [25; 45].

Характер прояву професійно-пізнавального інтересу визначали як: стійкий, ситуативний, майже відсутній.

Сформованість *професійної спрямованості студентів* на підготовку до ОІН учнів оцінювали за трьома рівнями:

– *високий* (студент усвідомлює значущість оволодіння відповідною професійною готовністю; постійно виявляє професійно-пізнавальний інтерес до оволодінню теорією і практикою ІН учнів, прагне досягти успіху в професійному зростанні і самовдосконалюватися в означеному напрямі);

– *середній* (студент недостатньо усвідомлює значущість оволодіння досліджуваною професійною готовністю; професійно-пізнавальний інтерес до оволодінню теорією і практикою ІН учнів, прагнення досягти успіху в професійному зростанні й самовдосконалюватися в означеному напрямі проявляються ситуативно, іноді потребує впливу ззовні);

– *низький* (студент майже не усвідомлює значущості оволодіння відповідною професійною готовністю; професійно-пізнавальний інтерес, прагнення досягти успіху в професійному становленні, самовдосконалюватися майже не виявляються або проявляється ситуативно, потребує постійного впливу ззовні).

Рівень сформованості емоційно-почуттєвої сфери визначали за рівнями таких параметрів, як: естетичні потреби; естетичні почуття; художньо-естетичного сприйняття.

Сформованість емоційно-почуттєвої сфери студентів оцінювали за трьома рівнями:

– *високий* (стійка потреба в осягненні мистецтва, в художньо-творчій самореалізації; стійке прагнення до глибоко пізнання мистецтва, до розуміння сенсу мистецьких явищ; здатність до глибокого переживання широкої палітри естетичних почуттів, що мають вияв в емоційно-експресивних здібностях; цілісність сприйняття художньої форми та естетичного змісту, здатність до глибокого проникнення в суть мистецького твору, до його ідейного розуміння);

– *середній* (потреба в певних видах естетичної діяльності; інтерес у музичній галузі мистецтва; сформованість естетичних почуттів, адекватність емоційних реакцій; достатньо розвинені сенсорні та перцептивні здібності, але іноді виникають труднощі в розумінні художніх образів);

– *низький* (споживчий характер потреб, прагнення до краси переважно в побуті; незацікавленість опанування різними видами мистецтва; прагнення до краси переважно в побутовій сфері, низька чутливість до естетики творів мистецтва; поверхове сприйняття творів, обумовлене зосередженням на деталях форми та нездатністю визначити їх смислове значення).

Ціннісні орієнтації студентів на підготовку до ОІН учнів ОШ визначали як:

- сформовані повною мірою;
- сформовані недостатньо;
- майже не сформовані.

Такий параметр, як усвідомлення студентами значущості й переваг ІН як важливого чинника цілісного розвитку й саморозвитку учнів, визначали за такими характеристиками:

- усвідомлюють повною мірою;
- недостатньо усвідомлюють;
- майже не усвідомлюють.

Обґрунтуємо вибір другого показника мотиваційно-аксіологічного критерію – *характер ставлення студентів до підготовки до ІН учнів*.

У широкому сенсі поняття «ставлення» відбиває суб'єктивну сторону відображення дійсності, результатом взаємодії людини з середовищем [98]. Ставлення виявляється у схильності діяти послідовно стосовно певного предмета, спираючись на думки і почуття, які є результатом оцінки знань про предмет. Формування ставлення є процесом формування думок, почуттів щодо інших людей, діяльності, предметів і явищ навколишнього середовища, а також є наслідком особистого досвіду, суджень й отриманої інформації, досвіду інших людей [15].

У контексті нашого дослідження важливим є те, що формування свідомого ставлення до об'єкта пізнання і дії пов'язане з розвитком усіх компонентів системи стимуляції. Усвідомлення своїх ставлень до навколишнього світу народжує відповідні почуття й емоції, які, у свою чергу, стимулюють діяльність і впливають на розвиток спрямованості особистості [98].

Зазначимо, що більшість дослідників трактують поняття «ставлення» переважно як емоційний відгук з боку людини на певний об'єкт. Проте, як підкреслює О. Бодальов, ставлення особистості до чого-небудь має більш складний психологічний зміст. На думку вченого, ставлення людини до різних сторін дійсності виступають спонуканням її поведінки і проявляються у формі наявних у неї потреб, інтересів, схильностей. У свою чергу, виконавчим компонентом виступають здібності людини, тобто ті особистісні властивості, які є умовою успішного виконання нею різних видів діяльності. О. Бодальов підкреслює, що якщо розглядати потреби і інтереси, які становлять суть ставлення, у динаміці їхнього психологічного буття, то це в переважній більшості випадків насамперед переживання людиною потреби в чому-небудь [11]. Одночасно це завжди певний рівень усвідомлення людиною навколишньої дійсності, що виражається у специфічній розстановці акцентів у змісті пізнавальних процесів, що відбуваються у психіці, у їх спрямованості й активності. Разом з цим це й відбір та актуалізація способів поведінки, що відповідають цьому змісту, який корегується характером наявних у людини потреб і інтересів. Ставлення за своєю сутністю є єдністю знання, переживання і поведінки [11].

Отже, ставлення особистості є не тільки емоційним відгуком на певний об'єкт, але й відображенням об'єкта у свідомості людини у формі психологічного процесу (сприйняття, уявлення пам'яті, поняття або їх сукупності), а також готовністю до певної дії. Іншими словами, ставлення – «це завжди більш-менш стійкі для даної особистості тенденції характерним

чином відображати дійсність, емоційно на неї відгукуватися і так само характерно в цій дійсності себе поводити» [11].

Для зовнішнього вияву ставлення особистості велике значення мають його три аспекти – пізнавальний, емоційний і поведінковий, а також їхній взаємозв'язок. Погляди особистості на навколишню дійсність, її цінності та власні обов'язки щодо неї неминуче накладають відбиток на характер емоційного відгуку людини на події, що відбуваються навколо неї, а також на її поведінку. У свою чергу сформовані в особистості способи емоційного реагування на об'єкти впливають як на особливості їх пізнання і на думку особистості про них, так і на характер дій, які особистість по відношенню до них здійснює. Нарешті, вчинки самої особистості, викликаючи зміни в об'єктах, обов'язково тягнуть за собою перебудову і в її поглядах та в її емоційній сфері [11].

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що позитивно-активне ставлення майбутніх учителів ММ до оволодіння готовністю до ІН учнів поєднує у собі потреби, інтереси, схильності та виражається у пізнавальному, емоційному та поведінковому аспектах. Пізнавальний аспект відбиває погляди, переконання, знання про ІН та оцінку його характеристик. Емоційний аспект виявляє позитивні емоції та почуття особистості до об'єкту. Поведінковий аспект пов'язаний з діями або намірами діяти у певний спосіб щодо об'єкта [35].

Усвідомлене позитивно-активне ставлення майбутніх учителів до оволодіння готовністю до інтегрованого навчання учнів виражає мотиваційну складову їхньої професійної готовності. Значущість такого ставлення визначається тим, що воно наповнює особистісним сенсом їхню навчальну діяльність та підсилює професійну спрямованість. У свою чергу, формування позитивно-активного ставлення майбутніх учителів ММ до професійної підготовки досліджуваного напряму виступає важливим фактором забезпечення її успішності.

Характер ставлення майбутніх учителів ММ до підготовки до ІН учнів визначали як:

- позитивно-активне;
- позитивно-пасивне;
- індиферентне або негативне.

Показниками *компетентнісного критерію* визначили такі:

- сформованість методично-інтегративної компетентності;
- сформованість поліхудожньої компетентності.

Зазначені показники визначаються через сформованість відповідних знань і вмінь (їх визначено в П.2.1.).

Сформованість знань визначали за такими параметрами, як системність, дієвість, усвідомленість, обсяг (повнота) і мобільність. Як зазначають учені [4; 25] указані параметри легко піддаються конкретному визначенню якісних характеристик, які невід’ємно пов’язані з оволодінням майбутніми фахівцями теоретичними складовими професійних компетентностей.

Учені (Ю. Бабанський [4], І. Лернер [41], В. Лозова [45] та ін.) довели, що між усіма вказаними параметрами існує певний зв’язок. Так, системність знань є результатом усвідомленості, повноти, систематичності, глибини, конкретності й узагальненості знань; дієвість знань є результатом уміння студентів використовувати знання під час виконання практичних навчальних і професійних завдань, уміння майбутніх фахівців застосовувати знання в змінних умовах професійної діяльності [25].

Вибір нами такого параметру сформованості професійних знань, як *дієвість*, обумовлений тим, що тільки в такому разі майбутні фахівці в змозі вільно оперувати знаннями, застосовувати їх до вирішення завдань практичного, професійно-педагогічного характеру [4; 25]. Ознаки дієвості знань виокремили на основі врахування класифікації, яку запропонував Ю. Бабанський [74] та специфіки нашого дослідження. Тож дієвість знань майбутніх учителів визначали за такими ознаками:

- усвідомлене відтворення навчального матеріалу;
- виділення істотних властивостей в навчальному змісті;
- застосування знань у навчально-професійних і професійних ситуаціях;
- самостійне здійснення переносу знань у нові навчально-професійні й професійні ситуації;
- узагальнення та інтегрування конкретного навчального матеріалу;
- відтворення МПЗ;
- розпізнання проблеми й передбачення способів її розв’язання.

Усвідомленість професійних знань характеризується: розумінням характеру зв’язків між знаннями й шляхами їх здобуття розрізненням суттєвих і несуттєвих зв’язків, принципу дії зв’язків і механізмів їх становлення; осмисленням основ засвоєних знань (у вмінні їх доводити); розумінням способів отримання знань; широтою і рівнем засвоєння способів застосування знань; розумінням принципів, що лежать в основі цих способів застосування.

За умови усвідомленого засвоєння професійних знань процес навчання набуває для майбутнього вчителя особистісної значущості і, як наслідок, стає можливим не формальне, а дійсне, на високому рівні розуміння засвоєння змісту навчання.

У визначенні ступеня усвідомленості дій студентів у різних видах професійної підготовки враховували такі показники: дія повністю усвідомлена, логічно обґрунтована; у цілому дія усвідомлена, але в обґрунтуванні дій допускає деякі неточності; недостатньо усвідомлює дію, не може обґрунтувати свій вибір; не усвідомлює власну дію. Зазначимо, що під час перевірки виконаних навчальних завдань здійснювали фіксацію виконаних студентом окремих дій у процесі їх виконання.

При визначенні впливу розробленої технології на рівень сформованості знань, необхідних для ОІН нами також враховувалась *повнота й мобільність знань*, умінь і навичок майбутніх фахівців, які характеризуються

наявністю або відсутністю прогалин у знаннях програмного матеріалу, здатністю переносити знання в нові ситуації, ступенем оволодіння знаннями поза програмних змістом.

Для оцінювання рівня сформованості знань студентів експериментальних груп обчислювалися коефіцієнти засвоєння обсягу матеріалу за формулою (3.1) [6]:

$$K_z = \frac{P}{N} \cdot 100\% , \quad (3.1)$$

де K_z – коефіцієнт рівня засвоєння знань;

P – число правильно означених елементів знань;

N – загальне число елементів знань.

Обсяг і глибину знань студентів оцінювали за результатами виконання контрольних робіт і тестів, які вимагали використання певного числа усвідомлених майбутнім фахівцем істотних зв'язків і відношень.

При перевірці виконання завдань застосовувався спосіб поопераційного аналізу, при цьому фіксувався не факт виконання завдання, а виконання під час вирішення завдання елементарних складників його розв'язання.

Коефіцієнт K_u опанування студентами вмінням на конкретному рівні обчислювався за формулою (3.2) [106]:

$$K_u = \frac{\sum R}{\sum M} \cdot 100\% , \quad (3.2)$$

де $\sum R$ – сума реально отриманих умінь конкретного виду діяльності;

$\sum M$ – сума максимально можливих умінь конкретного рівня.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав можливість виділити такі рівні знань і вмінь майбутніх учителів ММ:

1-й рівень (низький) – ($k_1 < 0,7$),

2-й рівень (середній) – ($0,7 < k_2 \leq 0,9$),

3-й рівень (високий) – ($0,9 < k_3 \leq 1$).

Сформованість методично-інтегративної та поліхудожньої компетентностей визначали за трирівневою градацією: високій, середній,

низький.

Рефлексивно-особистісний критерій визначали на підставі таких показників:

- рефлексивність поведінки;
- виявлення професійно-особистісних якостей, значущих для ОІН учнів ММ;
- адекватність самооцінки.

Рефлексивну поведінку визначали за виявленням студентами здатності: до рефлексивного аналізу власних дій, рефлексії способів і засобів, які застосовуються в діяльності, та їх адекватності поставленим меті; співвідносити задум і його реалізацію.

Рефлексивну поведінку студентів оцінювали за трьома рівнями: здійснює; здійснює частково; не здійснює.

Рівень самооцінки виявляли на підставі співвідношення власного оцінювання власного «Я» з оцінкою експертів (адекватна, занижена, завищена).

Висновки щодо наявності професійно-особистісних якостей, значущих для ОІН учнів ММ, робили за стійкістю їх виявлення в різних видах професійної підготовки, а також під час педагогічної практики.

Критеріально-структурний аналіз готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ та вивчення сучасних наукових праць із проблеми дослідження дали підстави дійти висновку про доцільність трирівневої шкали оцінки рівнів сформованості окремих структурних компонентів зазначеної готовності та загальний її рівень як інтегрального феномену. Зауважимо, що під рівнем сформованості готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ розуміємо ступінь розвитку такої готовності, що характеризується кількісно-якісними надбаннями, взаємодією основних ознак, які є стійкими та типовими для означеного професійно-особистісного утворення.

Отже, на основі обраних критеріїв та відповідних показників визначено

рівні сформованості готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ: високий, середній, низький.

Схарактеризуємо сформованість відповідної готовності майбутніх учителів ММ на кожному з визначених рівнів.

Для майбутніх учителів ММ із **високим рівнем** сформованості готовності до ОІН учнів притаманні: високий рівень сформованості професійної спрямованості на відповідну підготовку, що становить цілісну сукупність сталих загально професійних мотивів і мотивів досягнення; ціннісне ставлення й позитивно-активне ставлення до зазначеної підготовки, усвідомлення значущості й переваг ІН учнів ММ; стійкий характер професійно-пізнавального інтересу, прагнення досягнення успіху в іншомовній підготовці); постійне прагнення до професійного самовдосконалення; високий рівень сформованості методично-інтегративної та поліхудожньої компетентностей; постійний характер рефлексивної поведінки; адекватність самооцінки щодо сформованості готовності до ОІН учнів.

Майбутніх учителів ММ із **середнім рівнем** сформованості готовності до ОІН учнів характеризують: недостатній (середній) рівень сформованості професійної спрямованості на відповідну підготовку, студент не повною мірою усвідомлює значущості ІН учнів ММ; проявляє недостатньо стійкий професійно-пізнавальний інтерес, не завжди виявляє наполегливість для досягнення успіху в підготовці до ОІН учнів; позитивне ставлення до оволодіння теорією і практикою ІН, але це ставлення не завжди знаходиться на рівні реалізованої активності; ситуативне прагнення до самовдосконалення готовності до ОІН учнів ММ; середній рівень сформованості методично-інтегративної та поліхудожньої компетентностей; ситуативне виявлення рефлексивності діяльності. Самооцінка студентів щодо сформованості в них готовності до ОІН не завжди є адекватною.

Для студентів з **низьким рівнем** сформованості готовності до ОІН учнів ОШ притаманні: низький рівень сформованості професійної спрямованості

на підготовку ОІН; студент майже не усвідомлює значущості ІН учнів ММ; професійно-пізнавальний інтерес виявляє ситуативно, не прагне досягти успіху в зазначеній підготовці; індиферентне ставлення до оволодіння теорією і практикою ІН; відсутність бажання займатися самовдосконаленням готовності до ОІН учнів ММ; середній рівень сформованості методично-інтегративної та поліхудожньої компетентностей; відсутність рефлексивності діяльності в ситуаціях ІН; неадекватність самооцінка щодо сформованості готовності до ОІН.

Для отримання даних про вхідний рівень сформованості готовності студентів до ІН учнів запроваджували комплекс методів науково-педагогічного дослідження, а також різні діагностичні методики.

Передусім, нами проводилося цілеспрямоване *педагогічне спостереження* за діяльністю студентів у різних видах професійної підготовки, при цьому особливу увагу звертали на навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів ММ щодо оволодіння досліджуваною готовністю. За допомогою педагогічного спостереження було отримано фактологічний матеріал щодо:

- усвідомлення значущості ІН для підвищення якості навчання учнів ММ;
- прагнення студентів до опанування готовністю до ІН учнів;
- характеру виявлення студентами особистісно-професійних якостей, що сприяють формуванню досліджуваної готовності майбутнього вчителя ММ;
- основних причин, що заважають формуванню та вдосконаленню зазначеної готовності студентів.

Також у процесі експериментальної роботи широко застосовували різні види *анкетування*, що дало можливість:

- зібрати фактологічний матеріал щодо усвідомлення майбутніми учителями ММ значущості ІН для підвищення якості навчання учнів ММ, рівня обізнаності студентів щодо теорії і практики здійснення ІН;

- виявити самооцінку майбутніми учителями ММ рівнів сформованості в них готовності студентів до ІН учнів;
- з'ясувати труднощі, які виникають у студентів у процесі опанування ними готовністю до ІН учнів у різних видах професійної підготовки (навчальній, виховній, науково-дослідній, під час педагогічної практики);
- вивчити пропозиції викладачів щодо збагачення змісту навчання теоретичними питаннями, пов'язаними з ІН учнів ММ, як дієвим понятійним запасом для вироблення у студентів практичних умінь, необхідних для здійснення ІН;
- з'ясувати ціннісне ставлення педагогічного колективу факультету до необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів ММ до ІН учнів у процесі професійної підготовки.

У процесі експериментальної роботи застосовували метод *бесіди та інтерв'ювання*:

- з викладачами кафедр, які брали участь у експерименті, з метою одержання незалежних експертних оцінок щодо змісту, методик і результатів професійної підготовки студентів у цілому і до організації ІН учнів ММ зокрема;
- з майбутніми вчителями ММ для уточнення отриманих діагностичних даних.

Діагностична робота передбачала також широке застосування *методу тестування та методу аналізу продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів* (тестові завдання, творчі і контрольні роботи) із метою перевірки рівня сформованості теоретично-практичного компоненту готовності до ОІН учнів.

Така робота мала комплексний характер і складалась із різноманітних завдань перспективної спрямованості (із зростаючим ступенем труднощів), виконання яких дало можливість оцінити повноту, глибину відповідних знань і вмінь, оперативність та усвідомленість дій та передбачало регулярну

їх фіксацію в різних видах професійної підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів.

У процесі експериментальної роботи скористались *методом тверджень*, за допомогою якого було отримано додатковий фактологічний матеріал для діагностики рівня сформованості окремих складових готовності студентів до ОІН учнів.

Так, із метою з'ясування професійних мотивів і цінностей студентів, що є значущими для формування в них готовності до ОІН як складової професіоналізму сучасного вчителя ММ, було запропоновано низку тверджень, із якої студенту слід було обрати те, що йому імпонувало:

- ✓ оволодіння методикою ІН учнів ММ є невід'ємною складовою професіоналізму сучасного вчителя ММ;
- ✓ ІН учнів ММ є ефективним інструментом вирішення завдань підвищення ефективності музичної освіти;
- ✓ опанування готовністю до ОІН підвищить мій рівень професійної компетентності;
- ✓ опанування готовністю до ОІН сприяє особистісно-професійному зростанню;
- ✓ оволодіння готовністю до ОІН є важливою умовою успішній професійній діяльності вчителя ММ в умовах сучасних інтеграційних процесів.

Відповіді студентів дали можливість констатувати, що значна кількість студентів експериментальних груп (у середньому 80,2 %) недостатньо усвідомлюють значущість спеціальної підготовки до ОІН учнів.

Із метою з'ясування характеру ставлення майбутніх учителів ММ до оволодіння готовністю до ОІН їм пропонували з переліку тверджень вибрати те, що найбільш повно відповідало їхній позиції:

- ✓ хочу оволодіти методикою ІН, для цього докладу максимум зусиль;

- ✓ хочу оволодіти методикою ІН, але докладаючи для цього мінімум зусиль;
- ✓ я не надаю значення цій проблемі, але я не виключаю можливості того, що колись мене це зацікавить, і я докладу зусиль щодо опанування готовністю до ОІН;
- ✓ я маю бажання оволодіти методикою ІН, але для цього мені потрібна допомога викладача.

Зазначимо, що на підставі аналізу наукових праць з проблеми дослідження, вивчення особливостей ставлення студентів до оволодіння професійними якостями, необхідними для ОІН, характер ставлення майбутніх учителів ММ до підготовки в означеному напрямі визначали як: позитивно-активне, позитивно-пасивне, індиферентне. Указаний підхід до розподілу різних типів ставлення студентів до опанування культурою ІПС дало можливість розробити індивідуальні стратегії впливу на кожного студента, що давало можливість стимулювати мотиваційну сферу майбутнього вчителя ММ у процесі підготовки його до ОІН, активізувати його діяльність у процесі вказаної підготовки.

Вагоме місце в обраному діагностичному інструментарію займали *різноманітні діагностичні методики*.

Так, для визначення *рівня професійної спрямованості* майбутніх учителів ММ, яка є передумовою успішного оволодіння майбутніми вчителями ММ готовністю до ОІН учнів, скористалися *методиками «Спрямованість на набуття знань» Є. Ільїна і Н. Курдюкової та «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса* (див. Додаток А2, А3).

Для діагностики *мотивації професійного навчання* майбутніх учителів ММ застосували методику К. Замфір у модифікації А. Реана (див. Додаток А4), яка дає можливість дослідити мотиваційну сферу особистості за співвідношенням трьох типів мотивації – внутрішньої мотивації (ВМ); зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ); зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ).

Для діагностики *професійної мотивації викладачів* використали тест-опитувальник Ю. Орлова, тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна для виміру потреби в досягненнях, методики Т. Елерса із метою діагностики особистості на мотивацію до успіху та на мотивацію до уникнення невдач (див. *Додаток А5, А6, А7, А8*). Мотивацію досягнення діагностували за допомогою методики «Мотивація успіху і страх невдачі» (МУН) (за А. Реаном) (див. *Додаток А9*), ціннісні орієнтації студентів визначали за методикою Рокича (див. *Додаток А10*).

Коефіцієнти повноти засвоєння теоретичного матеріалу, глибини знань та оперативності дій у розв'язанні тестових завдань кожним викладачем обчислювались за формулою (3.3):

$$k = \frac{m}{n}, \quad (3.3)$$

де m – кількість правильно використаних елементів відповідних знань, або кількість використаних суттєвих зв'язків, або кількість правильно виконаних викладачем дій з обґрунтування або запровадження ІН;

n – загальна кількість елементів знань, або кількість суттєвих зв'язків, або кількість суттєвих операцій (дій), що ведуть до розв'язання тестового завдання.

У визначенні ступеня усвідомленості студентами дій, способів діяльності в різних видах професійної підготовки урахували такі показники: дії, способи повністю усвідомлені, логічно обґрунтовані; дія, спосіб усвідомлені в цілому, але у виборі дій, способів допускає деякі неточності; не може обґрунтувати свій вибір.

Для визначення креативності та сформованості творчих умінь майбутніх учителів ММ стали в нагоді експрес-метод креативності Дж. С. Рензулі та Р. Хартман (Див. *Додаток А18*).

Ефективно здійснювати ІН учнів не в змозі вчитель, у якого не розвинені *комунікативні якості*, які передбачають обмін інформацією,

думками, почуттями, волевиявленням, полягає у здатності до спілкування з учнями, іншими людьми, товариськість.

Для отримання даних щодо сформованості в майбутніх учителів ММ комунікативних якостей, умінь впливати на учнів, прагнення виявляти ініціативу в процесі педагогічної взаємодії тощо було застосовано методику виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС), розроблену В. Синявським і Б. Федоришиною (Див. Додаток А12), яка заснована на принципі відображення та оцінки учасниками дослідження особливостей своєї поведінки в різних ситуаціях.

Комунікативну установку та рівень емпатійних здібностей майбутніх учителів ММ діагностували за методиками, запропонованими В. Бойком (Див. Додатки А14, А15).

Рівень сформованості в майбутніх педагогів-музикантів комунікативної толерантності визначали за допомогою методики, яку представлено в Додатку А16, а також за допомогою експрес-опитувальника «Індекс толерантності», розробленого О. Кравцовою, Г. Солдатовою, О. Хухлаєвим та Л. Шайгеровою (Додаток А17).

Вивчення самооцінки щодо сформованості професійно-особистісних якостей студентів здійснювали за допомогою ранжувальної методики А. Реана [83] (див. Додаток А19).

Із метою підвищення валідності результатів експериментального дослідження застосували *метод експертних оцінок*. При цьому урахували методичні рекомендації щодо використання означеного методу, розробленими викладачами кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка [79] (Див. Додаток А11).

Отже, за даними проведеного на констатувальному етапі експерименту діагностування студентів експериментальних груп згідно з означеними критеріями дійшли висновку, що більшість студентів (87,2 % у групі ЕГ₁ і 86,2 % у групі ЕГ₂) мають низький рівень сформованості готовності до ІН

учнів. Високий рівень готовності до ІН учнів у студентів як експериментальної, так і контрольної груп зафіксовано не було.

Для оцінки вірогідності отриманих результатів застосовували *непараметричні методи математичної статистики*:

Для оцінки вірогідності отриманих результатів застосовували *непараметричні методи математичної статистики* з використанням критерію (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за рівнями сформованості у студентів експериментальної і контрольної груп готовності до ОІН учнів, для кількісного аналізу отриманих результатів [20, с. 96].

Значення статистики критерію обчислювали за формулою (3.4), розподіливши студентів груп ЕГ і КГ на три категорії відповідно рівням сформованості в майбутніх учителів ММ готовності до ОІН учнів:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{j=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2j} - n_2 Q_{1j})^2}{Q_{1j} + Q_{2j}}, \quad (3.4)$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок з експериментальних і контрольної груп відповідно;

Q_{ij} – число об'єктів і тої вибірки, які попали в категорію.

Експериментально отримане значення статистики T порівнювали з критичним значенням $T_{\text{крит}}$ за таблицями χ^2 із $C-1$ степенями свободи (де C – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості α . Результати порівняння надавали можливість прийняти або відхилити нульову гіпотезу.

Висновки до розділу 3

Ефективними формами і методами реалізації розробленої поетапної технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ виявилися: індивідуальні консультації, науково-методичний семінар для викладачів

«Підготовка студентів до ОІН учнів»; методи заохочення, індивідуальні консультації, «Служба методичної допомоги» (1 *etap*); диспути, дискусії, рольові і ділові ігри (2 *etap*), інформаційно-роз'яснювальна робота, зустрічі з учителями-новаторами, консультації, методи заохочення; спецкурс «ІН учнів ММ»; активні (самостійна робота, творчі завдання) та інтерактивні (імітаційні ігрові, театралізовані, дискусійні тощо) методи, ситуаційний метод; специфічно-мистецькі методи (емоційної або художньої драматургії уроку, метод художньої інтеграції, асоціативно-метафоричний тощо) (3 *etap*); участь студентів-практикантів у підготовці й проведенні інтегрованих уроків та позанавчальних і виховних заходів, що засновані на інтегрованому підході (4 *etap*); діагностичні практикуми, тренінги (на розвиток рефлексивної поведінки та корекцію навчально-пізнавальної діяльності); консультації; рефлексивні методи (5 *etap*).

Здійснення комплексної діагностики на основі уточнених критеріїв дає можливість найбільш повно виявити «проблемне поле» кожного студента, причини, які породжують виникнення в нього проблем у процесі підготовки до ОІН учнів; надати допомогу кожному майбутньому вчителю ММ у визначенні індивідуальні траєкторії навчання; викладачам виробити індивідуальні стратегії роботи з майбутніми вчителями-музикантами, удосконалити програмно-змістове забезпечення технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ.

Критеріальну базу визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів ММ до ОІН учнів складають такі критерії та показники: *мотиваційно-аксіологічний* (професійна спрямованість на підготовку до ОІН учнів (мотиви, професійно-пізнавальний інтерес щодо оволодіння теорією й методикою ІН, ціннісні орієнтації та цільові установки щодо підготовки до ОІН учнів ОШ усвідомлення значущості й переваг ІН як важливого чинника цілісного розвитку й саморозвитку учнів); характер ставлення студентів до професійної підготовки означеного виду; *компетентнісний* (оволодіння студентами професійно-педагогічними компетентностями (методично-

інтегративною та поліхудожньою), які складають знання, вміння й навички, необхідні для успішної ОІН учнів ОШ); *рефлексивно-особистісний* (рефлексивна поведінка, виявлення значущих професійно-особистісних якостей, адекватність самооцінки).

Список використаних джерел до розділу 3

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. М. : Академия, 2004. 336 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. [для студ. вищ.нав.закл.]. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. К., 1998. 557 с.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. : Педагогика, 1982. 192 с.
5. Безперервна педагогічна практика: Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої педагогічної освіти першого (бакалаврського) другого року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 42 с.
6. Беспалько В. П. Программированное обучение. (Дидактические основы). М. : Высш.школа, 1970. 300 с.
7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.
8. Боблієнко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2012. Вип. 36. С.154-158.
9. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Вінниця, 2013. 258 с.

10. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 1998. 32 с.
11. Бодалев А. А. Психология личности. Москва, 1988. 188 с.
12. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : [Учебник для вузов]. СПб. : Питер, 2004. 298 с.
13. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2004. 292 с.
14. Бунеев Р. Н. Интеграция и интегрированные уроки. *Образовательная система «Школа 21000»*. Педагогика здравого смысла. М. : Баласс, 2003. 368 с.
15. Воронкова В. Г. Філософія: Навч. посібник. Київ, 2004. 439 с.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
17. Габрилевич О. Розвиток мотивації досягнення у слухачів МАН засобами тренінгових методик. Луцьк, 2013. 33с.
18. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике : учеб. пособ. [для вузов]. 2-е изд., доп. М. : Высшая школа, 1975. 333 с.
19. Гончаров Д. О. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Харків, 2014. 308 с.
20. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
21. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Х., 2010. 223 с.

22. Григорьев Д. И. Культурный диалог старшеклассников. *Народное образование*. 2001. №7. С.153-158.
23. Григорьев Э. П., Заец Р. В., Моляко В. А. Психологические аспекты художественного конструирования. К. : Знание, 1975. 17 с.
24. Гринчук І., Бурцева О. Проблема музикального мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдесу. Навч.-метод. Помічник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
25. Гук І. П. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів: дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2017. 247 с.
26. Дейниченко В. Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проектної навчально-пізнавальної діяльності: дис. ... канд пед наук: 13.00.04. Харків, 2016. 340 с.
27. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія*. 2008. №1. С. 70-74.
28. Желанова В. В. Напрями реалізація стратегії інтеграції в сучасній освіті України. *Нові технології навчання: зб. наук. праць*. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2020. Вип. 94. С. 132-137.
29. Желанова В. В. Творче мислення студента ВНЗ: критеріальний апарат та діагностичний інструментарій. *Освіта дорослих. Теорія. Досвід. Перспектива*. 2017. Вип. (1 (13)). С. 194-201.
30. Жуков В. П. Інтеграція фахових і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Вип. 170. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 142-146.
31. Жуков В. П. Інтегроване навчання на прикладі вивчення творчості Т. Г. Шевченка. *Роль бібліотеки у створенні когнітивного ресурсу суспільства знань: технології, освіта, наука : зб. наук. праць*. Х. : ХДУХТ, 2016. С. 51-54.

32. Жуков В. П. Міжпредметні зв'язки як засіб інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2018. С. 221-224.

33. Жуков В. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів під час педагогічних практик. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12 грудня 2019 р.). Харків: «Мітра», 2020. С. 170-173.

34. Жуков В. П. Технологія підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157). Серія: Педагогічні науки : НУЧК, 2019. С. 44-48.

35. Жуков В. П. Формування позитивно-активного ставлення майбутніх учителів до оволодіння готовністю до організації інтегрованого навчання учнів. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць.. Харків, 2017. Вип. 42. С. 79-88.

36. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2000. 512 с. (Серия «Мастера психологи»).

37. Ільченко О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців до поліхудожнього виховання дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.

38. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2004. 196 с.

39. Ковінько А. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 272 с.

40. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 460 с.
41. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
42. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки вчителя до естетичного виховання. К., 1995. 192 с.
43. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб.: [у 2 ч.]. К.: АСМІ, 2003. Ч. 1. С.27.
44. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. Харків: ОВС, 2002. С. 3-8.
45. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Х. : ОВС, 2000. 164 с.
46. Лученцова І. С. Адаптація до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу в процесі педагогічних практик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 342 с.
47. Манукова С. А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». Ростов н/Д, 1988. 18 с.
48. Манько В А. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Вип. XXX. Слов'янськ, 2006. С.124-127.
49. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій. *Освітні інновації та передовий педагогічний досвід в закладах освіти Івано-Франківської області* : наук.-метод. зб. / упоряд. : З. Болюк, Р. Зуб'як,

О. Мариновська та ін. ; за заг. ред. Болюк З., Мариновської О., Зуб'яка Р. Івано-Франківськ : ОПППО, 2007. С. 58-125.

50. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii>

51. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.

52. Масол Л. М. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти. Педагогічні науки. Вип. 30. Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. С.101-105.

53. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Х. : Веста: видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

54. Матвєєва О. О. Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04. Харків, 2008. 20 с.

55. Мельник С. А. Основні підходи до забезпечення інтеграції у шкільній освіті. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Запоріж. обл. ін-т післядипл. освіти, 2008. С. 276-280.

56. Мельник С. А. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : дис. ... канд пед наук : 13.00.09. Харків, 2010. 226 с.

57. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 3. С.57-61.

58. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. URL : <http://psycabi.net/testy/254-test-cto-vazhno-v-zhizni-metodika-dagnostiki->

sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoy

59. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 та 4 року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 44 с.

60. Мигунов А. И. Искусство и процесс познания. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 128 с.

61. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 2003. 414 с.

62. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя М. : Изд-во «Флинта», 1998. 200 с.

63. Надолинская Т. В. Подготовка педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в условиях высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)». Москва, 2008. 44 с.

64. Никереев Е. Н. Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.

65. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.

66. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : *монографія*. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.

67. Островська-Бугайчук І. М. Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2013. 20 с.

68. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. посібн. Полтава : Інтер Графіка, 2005. С.8.

69. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
70. Пайгусов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Чебоксары, 2009. 38 с.
71. Парий И. О. Интеграция в инструментальной подготовке будущего учителя музыки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)». Краснодар, 2004. 20 с.
72. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Рівне, 2017. 244 с.
73. Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. 2013. № 1. С. 203-206.
74. Педагогика : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / [Бабанский Ю. К., Ильина Т. А., Сластенин В. А. и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
75. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
76. Пошетун О. І., Піроженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
77. Предтеченская ЛЛ, Щербаков Н. Методика преподавания мировой художественной культуры в 8-9 классах: Пособие для учителя. М., 1984-1985.

78. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : [навч. посіб.]. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.
79. Проценко І. І. Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013. 200 с.
80. Прутченков А. С. Наедине с собой. [Психологические тесты и психотехнические упражнения для подростков и старшеклассников.]. М. : Российское педагогическое агентство, 1996. 174 с.
81. Прутченков А. С. «Свет мой, зеркальце, скажи...» : методические разработки социально-психологических тренингов. М. : Новая школа, 1996. 144 с.
82. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособие. Самара: Изд. дом «Бахрах», 1998. 672 с.
83. Реан Н. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе: учеб. пособ. СПб.: Питер, 1996. 109 с.
84. Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2012. 225 с.
85. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед.наук. К., 2008. 600 с.
86. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : ВЛАДОС, 2011. 384 с.
87. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
88. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
89. Рудницька О. П., Ісьянова Л. М., Цвігун О. А. та ін. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 184 с.

90. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование и арт-терапия. *Художественно-эстетическое развитие в контексте национальных и региональных моделей образования: материалы XVII Междунар. конф. «Национальные и региональные модели художественно-эстетического развития: Юсовские чтения» (31.10. – 03.11.2016 г.)*. М. : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017. С. 137-142.
91. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
92. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
93. Селевко Г. К. Воспитательные технологии, 2005. С. 26. Сер. «Энциклопедия образовательных технологий».
94. Семиченко В. А. Психологія особистості. К. : Видавець Ешке, 2001. 260 с.
95. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 247 с.
96. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. 308 с.
97. Слесик К. М. Теоретико-методичні основи формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 368 с.
98. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск, 1998. 800 с.
99. Соломаха С. О. Технологія розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких предметів у системі післядипломної педагогічної освіти. URL :https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vu_pysku/18/statti/solomaha.htm

100. Стріхар О. І. Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014, № 1 (35). С.152-161.

101. Стріхар О. І., Ярошевська Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч.-метод. посібник (нормативні навчальні дисципліни). Вип. 1.1. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. 336 с.

102. Стріхар О. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.

103. Стяглик Н. І. Технологія навчального консультування студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2013. 212 с.

104. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 233 с.

105. Тесленко М. М. Формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Х., 2013. 240 с.

106. Тимошук О. О. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2019. 299 с.

107. Тихонович В. Н. Организация помощи в обучении как средство формирования гуманных взаимоотношений школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1993. 171 с.

108. Ткаченко К. Г. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2014. 235 с.

109. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні засади професійної культури вчителя музики й співу: монографія. Харків, 2008. 323 с.

110. Ткачова Н. П. Підготовка майбутніх учителів музики до застосування інтегративних технологій навчання у ході педагогічної практики. *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*: навч.-метод. посіб. / І.А. Зязюн, Г.Г. Філіпчук, О.М. Отич та ін. Бердянськ : Берд. держ. пед. ун-т, 2013. С. 308-322.

111. Ткачова Н. О., Махновський С. С. Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків : «Смугаста типографія», 2016. С. 119-126. URL: <http://oaji.net/articles/2017/1054-1484210303.pdf>

112. Ульянова В. С. Методологічні підходи до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 198-202

113. Ульянова В. С. Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики та естетики. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Науковий журнал. Одеса, 2019. Вип. 11. Т. 3. 179 с.

114. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи в системі інтегративної мистецької освіти : Метод. посібник для вчителя /Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Пед. думка, 2010. 232 с.

115. Хорунжа Л. А. Формування інтелектуальної мобільності старшокласників у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2009. 20 с.

116. Хребто Т. С. Технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2017. 375 с.

117. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005. 169 с.

118. Шамова Т. И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

119. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. Київ. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 232 с.

120. Щолокова О. П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя. К., 1996. 172 с.

121. Щолокова О. П. Формування творчої індивідуальності студентів в умовах фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2012. Вип. 13. С. 23-26.

122. Юсов Б. П. Взаимодействие видов искусств и их интеграция : вопросы оценки уровня работы учителя. *Национально-региональный компонент в содержании художественно-эстетического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13-16 мая 1997 г. : сб. тезисов*. М. ; Йошкар-Ола, 1997. С. 111-114.

123. Юсов Б. П. Синтез искусств: культурологический и региональный подход. Педагогика искусств в творческих поисках : сб. материалов Всерос. семинара «Проблемы и перспективы эстетического образования в общеобразовательных учреждениях», 3-6 дек. 1996 г. М.; Самара, 1996. С. 52-55.

124. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе. Л. : ЛГУ, 1980. 115 с.
125. Bereiter C., Scardamalia M. Intentional learning as a goal of instruction. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* / B. Resnick (Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. pp. 361-392.
126. Labour market skills and trends 1997/98. *Department for Education and Employment*. London: The Stationery Office, 1999. URL : <https://www.education.gov.uk/publications/>
127. Kovinko A. V., Marakly E. Modern educational technology training. *Journal of Advocacy, Research and Education*. Ghana, 2017. Vol. 4(1). P. 15-21.
128. Popova O., Zhukov V. Training of a future musical art teacher for integrated teaching in the context of the New Ukrainian School. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School* : monograph. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 341-351.
129. Zhukov V. Educational-methodical provision of technology for the preparation of future musical art teachers to integrated teaching of students. *Media4u Magazine [online]*. Praha, 3/2019. P. 26-30. URL : <http://www.media4u.cz/mm032019.pdf>
130. Zhukov V. P. Poly-artistic competence as a part of readiness of the future musical art teacher for integrated teaching. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 95-103.
131. Zhukov V. Preparation of future musical art teachers for integrated teaching. *Educational Studios: Theory and Practice* : monograph. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 166-173.
132. William H. N. Liberal Education. *Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies*. Vol. 96. 2003. № 4. pp. 6-11.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Суть інтегративного підходу до навчання ММ полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді асоціацій, символів, категорій тощо. Інтеграція в навчанні ММ передбачає створення сприятливих умов для всебічного вивчення мистецьких понять, явищ та образів; формування в школярів комплексного мислення; інтегративних, мобільних знань, умінь та цілісного художньо-естетичного сприйняття мистецтва і навколишньої дійсності; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

2. Забезпечення інтегрованого навчання учнів предметів мистецького циклу вимагає спеціальної підготовки майбутніх учителів ММ в зазначеному напрямі, яку в науковому дослідженні розкрито як цілісну динамічну педагогічну систему, що передбачає опанування майбутніми фахівцями загальними і спеціальними знаннями, вміннями, особистісними якостями, а також набуття практичного досвіду, що забезпечуватиме в майбутньому ефективну ОІН учнів. Результатом такої підготовки є готовність майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів, яку визначено як стійке інтегративне особистісне новоутворення вчителя ММ, що включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та професійні знання й уміння, особистісні якості, що забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності педагога-музиканта в зазначеному напрямі.

Структуру готовності майбутніх педагогів-музикантів до ОІН учнів складають психолого-інтенційний, теоретико-практичний і креативно-особистісний компоненти, які є взаємозалежними і знаходяться в тісному взаємозв'язку.

3. Науково обґрунтована педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів включає такі етапи: 1) організаційно-моделювальний, який передбачає поглиблення професійної компетентності викладачів щодо підготовки студентів до навчання школярів проектною

навчально-пізнавальної діяльності; розробку стратегій роботи зі студентами і відбір навчально-методичного інструментарію (форм, методів, засобів) забезпечення відповідної підготовки майбутніх педагогів-музикантів; 2) професійно-мотиваційний, спрямований на формування професійно-навчальної мотивації студентів, усвідомлення ними значущості підготовки до організації інтегрованого навчання музичному мистецтву учнів основної школи; 3) когнітивно-процесуальний, на якому майбутні педагоги-музиканти оволодівають знаннями і вміннями, необхідними для успішного здійснення інтегрованого навчання учнів; 4) досвідно-праксіологічний, який передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва під час педагогічних практик досвіду навчання учнів основної школи музичному мистецтву; 5) рефлексивно-корегувальний, на якому здійснюється корекція змісту, форм і методів відповідної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі оцінки викладачами й самооцінки студентами результативності запровадженої технології.

4. Упровадженням розробленої технології підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ доведена її ефективність, реалізація якої суттєво вплинула на рівень сформованості відповідної професійної готовності студентів експериментальної групи, порівняно зі студентами контрольної групи. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем готовності до ОІН учнів збільшилась на: 26,3 %, у контрольній групі студентів із високим рівнем такої готовності на кінець експерименту не зафіксовано; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості зазначеної готовності, в експериментальній групі зменшилась на 59,6 %, у контрольній – на 32,2 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення навчально-методичного забезпечення (інноваційних форм, методів, засобів) підготовки майбутніх учителів ММ до ОІН учнів ОШ, а також визначення педагогічних умов оптимізації означеного процесу.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

А1. Анкета

(із метою визначення проінформованості студентів
щодо проблеми ІН учнів ММ)

Шановні студенти!

Дайте, будь ласка, відповіді на такі питання:

1. Як Ви розумієте суть поняття «навчальна інтеграція», «інтегроване навчання»?
2. Як Ви розумієте суть поняття «готовність учителя до інтегрованого навчання учнів», з яких основних компонентів складається така готовність?
3. Чи знаєте Ви, які вимоги висуваються до професійної готовності сучасного учителя музичного мистецтва?
4. У чому Ви вбачаєте значущість оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва готовністю до організації інтегрованого навчання школярів?
5. Які ви можете назвати способи здійснення інтегрованого навчання учнів?
6. У чому ви вбачаєте труднощі здійснення інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву?
7. Які шляхи можуть використовувати студенти з метою вдосконалення готовності до організації інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву?

А2. Методика «Спрямованість на набуття знань»
(за Є. Ільїним, Н. Курдюковою) [36]

Вибери́ть одну відповідь та поставте поряд «+»

1. Одержавши погану оцінку, ти, вдома:
 - а) одразу сідаєш за заняття, повторюючи й те, що погано відповів;*
 - б) сідаєш дивитися телевізор або грати на комп'ютері, думаючи, що урок з цього предмету буде ще через день.*
2. Після одержання гарної оцінки ти:
 - а) продовжуєш сумлінно готуватися до наступного заняття;*
 - б) не готуєшся ретельно, тому що знаєш, що однаково не запитують.*
3. Чи буває, що ти залишаєшся незадоволений відповіддю, а не оцінкою:
 - а) так;*
 - б) ні.*
4. Що для тебе навчання:
 - а) пізнання нового;*
 - б) обтяжливе заняття.*
5. Чи залежать твої оцінки від старанності підготовки до заняття:
 - а) так;*
 - б) ні.*
6. Чи аналізуєш ти після одержання низької оцінки, що ти зробив неправильно:
 - а) так;*
 - б) ні*
7. Чи залежить твоє бажання готувати домашнє завдання від того, чи виставляють за нього оцінки:
 - а) так;*
 - б) ні.*
8. Чи легко ти втягуєшся в навчання після канікул:
 - а) так;*
 - б) ні.*
9. Чи шкодуєш ти, що не буває занять через хворобу викладача:
 - а) так;*
 - б) ні.*
10. Коли ти, перейшовши на наступний курс, одержуєш нові підручники, тебе цікавить, про що в них йде мова:
 - а) так;*
 - б) ні.*
11. Що, по-твоєму, краще – учитися або хворіти:
 - а) учитися;*
 - б) хворіти.*
12. Що для тебе важливіше – оцінки або знання:
 - а) оцінки;*
 - б) знання.*

А3. Методика «Визначення спрямованості особистості» (методика Б. Басс) [86]

Інструкція. Опитувальний аркуш складається з 27 пунктів. По кожному з них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожний із пунктів виберіть той, котрий найкраще виражає вашу точку зору з питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться вам рівноцінними. Проте ми просимо вас відібрати з них тільки один, саме той, котрий найбільшою мірою відповідає вашій думці й найбільш цінний для вас.

Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «НАЙБІЛЬШЕ».

2. Потім із відповідей на кожний із пунктів виберіть той, котрий надалі стоїть від вашої точки зору, найменш для вас цінний. Букву, якою позначена відповідь знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту в стовпці під рубрикою «НАЙМЕНШЕ».

3. Отже, для відповіді на кожне з питань ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпці. Інші відповіді ніде не записуються.

Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає «гарних» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для вас. Час від часу контролюйте себе, чи правильно ви записуєте відповіді, чи поруч із тими пунктами. У випадку, якщо ви виявите помилку, виправте її, але так, щоб напромак був чітко видний.

№	Текст опитувальника	Найбільше	Найменше
1.	Найбільше задоволення я отримую від: А. Схвалення моєї роботи. Б. Свідомості того, що робота зроблена добре. В. Свідомості того, що мене оточують друзі.		
2.	Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:		

	А. Тренером, який розробляє тактику гри. Б. Відомим гравцем. В. Обраним капітаном команди.		
3.	<i>По-моєму, кращим педагогом є той, хто:</i> А. Виявляє цікавість до студентів і до кожного має індивідуальний підхід. Б. Викликає інтерес до предмета так, що студенти із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі. В. Створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.		
4.	<i>Мені подобається, коли люди:</i> А. Радіють виконаній роботі. Б. Із задоволенням працюють у колективі. В. Прагнуть виконати свою роботу краще інших.		
5.	<i>Я хотів би, щоб мої друзі:</i> А. Були чуйні й допомагали людям, коли для цього представляються можливості. Б. Були вірні й віддані мені. В. Були розумними й цікавими людьми.		
6.	<i>Кращими друзями я вважаю тих:</i> А. З ким складаються гарні взаємини. Б. На кого завжди можна покластися. В. Хто може багато чого досягти в житті.		
7.	<i>Найбільше я не люблю:</i> А. Коли в мене щось не виходить. Б. Коли псуються відносини з товаришами. В. Коли мене критикують.		
8.	<i>По-моєму, гірше всього, коли педагог:</i> А. Не приховує, що деякі студенти йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними. Б. Викликає дух суперництва в колективі. В. Недостатньо добре знає свій предмет.		
9.	<i>У дитинстві мені найбільше подобалося:</i> А. Проводити час із друзями. Б. Відчуття виконаних справ. В. Коли мене за що-небудь хвалили.		
10.	<i>Я хотів би бути схожим на тих, хто:</i> А. Домігся успіху в житті. Б. По-справжньому захоплений своєю справою. В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.		
11.	<i>У першу чергу школа має:</i> А. Навчити вирішувати завдання, які ставить		

	життя. Б. Розвивати, насамперед, індивідуальні здатності студента. В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.		
12.	<i>Якби в мене було більше вільного часу, охочіше за все я використав би його:</i> А. Для спілкування з друзями. Б. Для відпочинку й розваг. В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.		
13.	<i>Найбільших успіхів я досягаю, коли:</i> А. Працюю з людьми, які мені симпатичні. Б. У мене цікава робота. В. Мої зусилля добре винагороджуються.		
14.	<i>Я люблю, коли:</i> А. Інші люди мене цінують. Б. Маю задоволення від виконаної роботи. В. Приємно проводжу час із друзями.		
15.	<i>Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:</i> А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, у якій мені довелось брати участь. Б. Написали про мою діяльність. В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.		
16.	<i>Найкраще я вчуся, якщо викладач:</i> А. Має до мене індивідуальний підхід. Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета. В. Влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.		
17.	<i>Для мене немає нічого гірше, ніж:</i> А. Образа особистої гідності. Б. Невдача при виконанні важливої справи. В. Втрата друзів.		
18.	<i>Найбільше я ціную:</i> А. Успіх. Б. Можливості гарної спільної роботи. В. Здоровий практичний розум і кмітливість.		
19.	<i>Я не люблю людей, які:</i> А. Вважають себе гіршими за інших. Б. Часто сваряться й конфліктують. В. Заперечують усе нове.		
20.	<i>Приємно, коли:</i>		

	А. Працюєш над важливою для всіх справою. Б. Маєш багато друзів. В. Викликаєш замилювання й усім подобаєшся.		
21.	<i>По-моєму, у першу чергу керівник повинен бути:</i> А. Доступним. Б. Авторитетним. В. Вимогливим.		
22.	<i>У вільний час я охоче прочитав би книги:</i> А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні відносини з людьми. Б. Про життя знаменитих і цікавих людей. В. Про останні досягнення науки й техніки.		
23.	<i>Якби в мене були здатності до музики, я хотів би бути:</i> А. Диригентом. Б. Композитором. В. Солістом.		
24.	<i>Мені б хотілося:</i> А. Придумати цікавий конкурс. Б. Перемогти в конкурсі. В. Організувати конкурс і керувати ним.		
25.	<i>Для мене важливіше за все знати:</i> А. Що я хочу зробити. Б. Як досягти мети. В. Як організувати людей для досягнення мети.		
26.	<i>Людина має прагнути до того, щоб:</i> А. Інші були нею задоволені. Б. Насамперед, виконувати своє завдання. В. Їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.		
27.	<i>Найкраще я відпочиваю у вільний час:</i> А. У спілкуванні з друзями. Б. Переглядаючи розважальні фільми. В. Займаючись своєю улюбленою справою.		

Обробка результатів. Букви, записані в бланку для відповідей, відповідають тій або іншій спрямованості особистості. Ця відповідність відбита в ключі. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» – 0, відповідь, що залишилася невибраною – 1 бал.

Бали, набрані по всіх 27 пунктах, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. Спрямованість, за якою отримана найбільша кількість балів, оцінюється як провідна.

Ключ для визначення спрямованості особистості

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1.	А	В	Б	15.	Б	В	А
2.	Б	В	А	16.	А	В	Б
3.	А	В	Б	17.	А	В	Б
4.	В	Б	А	18.	А	Б	В
5.	Б	А	В	19.	А	Б	В
6.	В	А	Б	20.	В	Б	А
7.	В	Б	А	21.	Б	А	В
8.	А	Б	В	22.	Б	А	В
9.	В	А	Б	23.	В	А	Б
10.	А	В	Б	24.	Б	В	А
11.	В	В	А	25.	А	В	Б
12.	Б	А	В	26.	В	А	Б
13.	В	А	Б	27.	Б	А	В
14.	А	В	Б				

Інтерпретація результатів. За допомогою методики виявляються такі спрямованості:

1. *Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряму винагороду й задоволення безвідносно роботи й співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність.

2. *Спрямованість на спілкування (С)* – прагнення при будь-яких умовах підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах із людьми.

3. *Спрямованість на справу (Д)* – зацікавленість у рішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисна для досягнення загальної мети.

А4. Діагностика мотивації професійного навчання
(методика К. Замфір у модифікації А. Реана) [82]

Інструкція.

Оцініть мотиви професійної підготовки за їхньою значущістю для Вас відповідно п'ятибальній шкалі: оцінка «1» характеризує мотив за дуже незначною мірою; оцінка «2» – досить незначною мірою; оцінка «3» – середньою мірою; оцінка «4» – досить великою мірою; оцінка «5» – дуже великою мірою.

Мотиви професійної підготовки:

1. Грошовий заробіток.
2. Бажання кар'єрного зростання, просування по роботі.
3. Прагнення уникнути критики з боку керівників або колег.
4. Бажання оминати можливі покарання або неприємності.
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги тих, хто навколо.
6. Задоволення від самого процесу і результатів праці.
7. Можливість повнішої самореалізації саме в цій діяльності.

Ключ:

Внутрішня мотивація (ВМ) визначається сумою мотивів під номерами 6 і 7.

Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) визначається сумою мотивів під номерами 1, 2, 5.

Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) визначається сумою мотивів під номерами 3 і 4.

Мотиваційний комплекс є типом співвідношення трьох типів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

До найкращих (оптимальних) мотиваційних комплексів варто віднести такі два типи сполучень: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ або $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

А5. Тест-опитувальник виміру потреби в досягненнях
(Ю. Орлов) [58]

Інструкція. Проводячи цей тест, ми хочемо з'ясувати вашу думку, інтереси і те, як ви оцінюєте самих себе. Якщо Ви погоджуєтеся із твердженням, то підкресліть відповідь «так», якщо не погоджуєтеся – підкресліть відповідь «ні».

№	Твердження	Так	Ні
1.	Думаю, що успіх у житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку	Так	Ні
2.	Якщо я позбавлюсь улюбленого заняття, життя втратить для мене сенс	Так	Ні
3.	Для мене у будь-якій справі важливим за все є виконання, а не кінцевий результат	Так	Ні
4.	Вважаю, що люди більше страждають від невдач, ніж від поганих взаємовідношень з близькими	Так	Ні
5.	На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими	Так	Ні
6.	В житті у мене було більше успіхів, ніж невдач	Так	Ні
7.	Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні	Так	Ні
8.	Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалювати деякі її елементи	Так	Ні
9.	Заклопотаний думками про успіх, я можу забути про міри обережності	Так	Ні
10.	Мої батьки вважали мене лінивою дитиною	Так	Ні
11.	Вважаю, що в моїх невдачах повинні скоріш обставини, ніж я сам	Так	Ні
12.	Мої батьки занадто суворо контролювали мене	Так	Ні
13.	Терпіння у мене більше, ніж здібностей	Так	Ні
14.	Лінь, а не сумніви в успіху змушує часто відмовлятися від своїх намірів	Так	Ні
15.	Вважаю, що я впевнена у собі людина	Так	Ні
16.	Заради успіху я можу ризикнути, якщо навіть шанси не на мою користь	Так	Ні
17.	Я не старанна людина	Так	Ні
18.	Коли все йде гладко, моя енергія посилюється	Так	Ні
19.	Якщо б я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про пригоди, події	Так	Ні
20.	Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів	Так	Ні
21.	Рівень моїх вимог до життя нижче, ніж у моїх товаришів	Так	Ні
22.	Мені здається, що наполегливості у мене більше, ніж здібностей	Так	Ні

Обробка результатів. Індивідуальний бал респондента визначається шляхом підрахунку кількості відповідей, які співпадають з ключем. Залежно від набраних балів визначається рівень потреби в досягненнях:

22-16 відповідей – високий;

15-8 відповідей – середній;

7-0 відповідей – низький.

Ключ до тесту-опитувальнику

Твердження	Відповіді	Твердження	Відповіді
1.	Ні	12.	Ні
2.	Так	13.	Ні
3.	Ні	14.	Ні
4.	Ні	15.	Ні
5.	Ні	16.	Так
6.	Так	17.	Ні
7.	Так	18.	Так
8.	Так	19.	Так
9.	Ні	20.	Ні
10.	Ні	21.	Так
11.	Ні	22.	Так

А6. Тест-опитувальник мотивації досягнення
(А. Меграбян) [17]

Інструкція: прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Не витрачайте часу на його обмірковування. Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди, що відображено у шкалі:

- +3 – цілком погоджуюсь;
- +2 – погоджуюсь;
- +1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 – нейтральний;
- 1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 2 – не погоджуюсь;
- 3 – цілком не погоджуюсь.

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинний, що виконаю складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.
6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.

14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.

15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 15000 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 7500 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 50000 грн.

16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.

17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.

18. На іспиті я б віддавав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.

19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.

20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.

21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.

22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.

23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.

24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.

25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.

27. Я працюю ефективніше під чиймсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загальною.

30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Обрахунок результатів: процедура підрахунку сумарного бала. Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру.

Відповідям випробуваних на прямі пункти опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1	2	3	4	5	6	7

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «-» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнути невдачі.

А7. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху
(Т. Елерс) [58]

Шановні колеги!

Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких ви повинні відповісти «Так» або «Ні».

№	Твердження	Так	Ні
1.	Коли існує вибір між двома варіантами, його краще зробити скоріше, ніж відкласти на певний час	Так	Ні
2.	Я легко дратуюся, коли помічаю, що не міг на всі 100 % виконати завдання	Так	Ні
3.	Коли я працюю, це виглядає так, начебто я все ставлю на карту	Так	Ні
4.	Коли виникає проблемна ситуація, я частіше за все приймаю рішення одним із останніх	Так	Ні
5.	Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій	Так	Ні
6.	У деякі дні мої успіхи нижче за середні	Так	Ні
7.	По відношенню до себе я більш суворий, ніж по відношенню до інших	Так	Ні
8.	Я більш доброзичливий, ніж інші	Так	Ні
9.	Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, так як знаю, що у ньому я досягнув би успіху	Так	Ні
10.	У процесі роботи я маю потребу у невеликих паузах відпочинку	Так	Ні
11.	Ретельність – це основа моя риса	Так	Ні
12.	Мої досягнення у праці не завжди однакові	Так	Ні
13.	Мене більш приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий	Так	Ні
14.	Осудження стимулює мене сильніше за похвалу	Так	Ні
15.	Я знаю, що мої колеги вважають мене слухною людиною	Так	Ні
16.	Перешкоди роблять мої рішення більш твердими	Так	Ні
17.	У мене легко викликати честолобство	Так	Ні
18.	Коли я працюю без наснаги, це зазвичай помітно	Так	Ні
19.	При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших	Так	Ні
20.	Іноді я відкладаю те, що повинен зробити зараз	Так	Ні
21.	Треба покладатися тільки на самого себе	Так	Ні
22.	У житті мало речей більш важливих, ніж гроші	Так	Ні
23.	Завжди, коли мені треба буде виконати важливе	Так	Ні

	завдання, я ні про інше не думаю		
24.	Я менш честолобний, ніж багато інших	Так	Ні
25.	У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро піду на роботу	Так	Ні
26.	Коли я прихильний до роботи, я роблю її краще та кваліфікованіше, ніж інші	Так	Ні
27.	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати	Так	Ні
28.	Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі	Так	Ні
29.	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим	Так	Ні
30.	Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це як можна краще	Так	Ні
31.	Мої друзі іноді вважають мене лінивою людиною	Так	Ні
32.	Мої успіхи у певній мірі залежать від моїх колег	Так	Ні
33.	Безглуздо протидіяти волі керівника	Так	Ні
34.	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати	Так	Ні
35.	Іноді щось не виходить, я нетерплячий	Так	Ні
36.	Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення	Так	Ні
37.	Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більш високі результати, ніж робота інших	Так	Ні
38.	Багато з того, за що я берусь, не доводжу до кінця	Так	Ні
39.	Я заздрю людям, які не завантажені роботою	Так	Ні
40.	Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення	Так	Ні
41.	Коли я впевнений, що знаходжуся на вірному шляху, для доказу своєї правоти я йду впритул до крайніх мір	Так	Ні

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Залежно від отриманої суми встановлюється рівень сформованості мотивації до успіху:

- від 1 до 10 балів – низький;
- від 11 до 16 балів – середній;
- від 17 до 20 балів – достатній;
- понад 20 балів – високий.

А8. Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач
(Т. Елерс) [58]

Інструкція: вам запропоновано список слів із 30 строк, по 3 слова в кожній строчці. У кожній строчці оберіть тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно Вас характеризує, і помітьте його.

№	1	2	3
1.	Сміливий	Пильний	Заповзятливий
2.	Лагідний	Боязкий	Впертий
3.	Обережний	Рішучий	Песимістичний
4.	Непостійний	Безцеремонний	Уважний
5.	Нерозумний	Боягузливий	Недумаючий
6.	Спритний	Жвавий	Завбачливий
7.	Холоднокровний	Той, що коливається	Відважний
8.	Стрімкий	Легковажний	Боязкий
9.	Той, що не задумується	Манірний	Незавбачливий
10.	Оптимістичний	Добросовісний	Чуйний
11.	Меланхолічний	Той, що сумнівається	Нестійкий
12.	Боягузливий	Недбалий	Схвильований
13.	Необачний	Тихий	Боязкий
14.	Уважний	Нерозсудливий	Сміливий
15.	Розважливий	Швидкий	Мужний
16.	Заповзятливий	Обережний	Завбачливий
17.	Схвильований	Неуважний	Боязкий
18.	Легкодухий	Необачний	Безцеремонний
19.	Полохливий	Нерішучий	Нервовий
20.	Старанний	Відданий	Авантюрний
21.	Завбачливий	Жвавий	Відчайдушний
22.	Приборканий	Байдужний	Недбалий
23.	Обережний	Безтурботний	Терплячий
24.	Розумний	Турботливий	Хоробрий
25.	Той, що передбачає	Безстрашний	Добросовісний
26.	Поспішний	Полохливий	Безтурботний
27.	Неуважний	Необачний	Песимістичний
28.	Обачний	Розважливий	Заповзятливий
29.	Тихий	Неорганізований	Боязкий
30.	Оптимістичний	Пильний	Безтурботний

Ключ. Ви отримуєте по 1 балу за вибори, які наведено в ключі (перша цифра перед косою рисою означає номер рядку, друга цифра після риси – номер стовпця, у якому потрібне слово.)

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Залежно від отриманої суми встановлюється рівень сформованості мотивації до уникнення невдач, захисту:

від 2 до 10 балів – низький;

від 11 до 16 балів – середній;

від 17 до 20 балів – достатній;

понад 20 балів – високий.

А9. Тест-опитувальник «Мотивація успіху і страх невдачі» (МУСН)
(за А. Реаном) [12]

Інструкція: прочитайте наведені нижче твердження і визначіть, які з них стосуються вас, і, якщо ви з ними згодні, – поряд напиши «так». Якщо думка вас не стосується, то вкажіть відповідь «ні».

Твердження:

1. Включаючись у роботу, я, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. В діяльності я звичайно активний.
3. Я схильний до вияву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань я прагну по можливості знайти причини, щоб відмовитися від них.
5. Я часто вибираю крайнощі: або надто легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, моя результативність діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушне.
13. Я не дуже настирний у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої цілі я, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо я завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Ключ до опитувальника А. Реана:

Відповідь «Так» – питання № 1, 2, 3, 6, 8,10, 11,12, 14,16, 18,19,20.

Відповідь «Ні» – питання № 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

За кожний збіг відповіді з ключем випробовуваному ставиться один бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Для визначення рівня мотивації досягнень можна користуватися такою шкалою:

1 - 7 балів. Діагностується мотивація до невдачі (страх невдачі).

8 - 13 балів. Мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна вважати, що 8, 9 балів свідчить про певну тенденцію мотивації до невдачі, а 12, 13 – до успіху.

14 - 20 балів. Діагностується мотивація до успіху (надія на успіх).

Інтерпретація:

Високі показники мотивації до успіху повідомляють про прагнення людини досягти чогось конструктивного, позитивного. Такі люди зазвичай упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх вирізняє наполегливість в досягненні мети, цілеспрямованість.

При мотивації до невдачі активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання. Загалом в основі цієї мотивації знаходиться ідея уникнення і негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливого провалу, думає про шляхи його уникнення, а не про способи досягнення. Люди, мотивовані до невдачі, зазвичай характеризуються підвищеною тривожністю, низькою упевненістю у власних силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а в умовах ухвалення відповідальних рішень можуть впадати в стан, що близький до панічного. Ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Все це водночас може поєднуватися з дуже відповідальним ставленням до справи.

А10. Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [46]

Шановні колеги!

Зараз Вам буде пред'явлено список із 18 позначених цінностей. Ваше завдання – обрати і пронумерувати цінності за порядком їх значущості для Вас з урахуванням тих принципів, якими Ви керуєтеся у вашому житті.

Цінності подано в алфавітному порядку. Уважно перечитайте цінності і, обравши ту, яка для Вас найбільш значуща, присвойте їй перше місце. Потім оберіть другу за значимістю цінність і присвойте їй друге місце. Потім зробіть теж саме з усіма іншими цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і посяде 18 місце.

Працюйте повільно, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви змінили свою думку, то можна виправити свої відповіді, змінивши місце тієї чи іншої цінності. Після першого списку проробіть теж саме з другим списком. Кінцевий результат повинен відображати вашу істинну позицію.

Список А (термінальні цінності)

Цінність	Місце
Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	
Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, які досягаються життєвим досвідом)	
Здоров'я (фізичне і психічне)	
Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві)	
Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень)	
Наявність гарних і вірних друзів	
Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	
Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	
Розваги (приємне, вигадливе проведення часу, відсутність зобов'язань)	
Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)	
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	
Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	
Творчість (можливість творчої діяльності)	
Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	
Цікава робота	

Щасливе сімейне життя	
Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом)	

Список Б (інструментальні цінності)

Цінність	Місце
Акуратність (охайність), вміння утримувати у порядку речі, порядок у справах	
Вихованість (добрі манери)	
Високі запити (високі вимоги до життя и високі домагання)	
Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово)	
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)	
Життєрадісність (почуття гумору)	
Незалежність (здібність діяти самостійно, рішуче)	
Непримиренність до недоліків у себе та інших	
Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	
Раціоналізм (вміння здраво і логічно мислити, приймати виважені, раціональні рішення)	
Ретельність (дисциплінованість)	
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	
Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	
Тверда воля (вміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)	
Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки і омани)	
Чесність (правдивість, щирість)	
Чуйність (дбайливість)	
Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	

A11. Методика використання експертних оцінок [79]

Члени експертної ради (не менше 3-х осіб) оцінюють показники сформованості певної якості в кожного студента, виставляючи відповідну кількість балів.

Кожен показник оцінюється балами від 0 до 2. Сума набраних балів становить загальну кількість балів для рівня досліджуваної культури майбутніх фахівців.

Запропонована методика передбачає дотримання таких вимог:

- долучення компетентних експертів;
- ставлення до показників експертної оцінки як до динамічних і відносних, що, у свою чергу, не допускає категоричності;
- проведення тривалого педагогічного спостереження за динамікою рівнів культури ІПС майбутніх фахівців;
- наявність не тільки оцінки, але і її аналізу та рекомендацій стосовно підвищення сформованості досліджуваної культури.

Експертна рада підраховує загальну кількість балів для кожного студента. Оцінка результатів: 0-6 балів – низький рівень показників; 7-11 балів – середній рівень показників; 12-16 балів – високий рівень показників сформованості певної якості студента [79].

А12. Методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС)

(запропонована В. Синявським і Б. Федоришиним) [86]

Інструкція. Вам потрібно відповісти на всі запропоновані питання. Вільно виражайте свою думку з кожного питання й відповідайте так: якщо ваша відповідь на питання позитивна (ви згодні), то у відповідній клітині листа відповідей поставте плюс, якщо ж ваша відповідь негативна (ви не згодні) – поставте знак мінус. Стежте, щоб номер питання й номер клітини, куди ви записуєте свою відповідь, збігалися. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації й не замислюйтеся над деталями. Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання вам буде важко відповісти. Тоді постарайтеся дати ту відповідь, що ви вважаєте кращою. При відповіді на кожне із цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь повинна бути точно погодженою з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть зробити свідомо приємне враження. Нам важливо не конкретна відповідь, а сумарний бал із серії питань.

Лист відповідей

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Дата _____

Вік _____

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Питання КОС

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?

2. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, заподіяне вам кимось із ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається вам займатися суспільною роботою?
7. Чи відповідає дійсності, що вам приємніше й простіше проводити час з книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж із людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні ваших намірів, то чи легко ви відступаєте від них?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи важко ви включаєтеся в нову для вас компанію?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко вам удається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви до того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете ви при зручному випадку познайомитися й поговорити з новою людиною?
18. Чи часто в рішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути одному?
20. Чи правда, що ви звичайно погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи маєте ви почуття утруднення, незручності або зніяковіння, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при рішенні питань, що зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих вам людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
29. Чи думаєте ви, що вам не доставляє особливої праці внести позитивний внесок в малознайому вам компанію?
30. Чи берете ви участь у суспільній роботі в технікумі?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо вони не були відразу прийняті вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви виявляєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з незнайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка результатів.

1. Зіставити відповіді з *дешифратором* і підрахувати кількість збігів окремо по комунікативних й організаторських схильностях.

Дешифратор

Комунікативні схильності:

- позитивні відповіді – питання 1-го стовпця;
- негативні відповіді – питання 3-го стовпця.

Організаторські схильності:

- позитивні відповіді – питання 2-го стовпця;
- негативні відповіді – питання 4-го стовпця.

2. Обчислити оцінні коефіцієнти комунікативних (K_k) і організаторських (K_o) схильностей як відносини кількості співпадаючих відповідей по комунікативних схильностях (K_x) й організаторських схильностях (O_x) до максимально можливої кількості збігів (20) за формулами:

$$K_k = K_x/20, K_o = O_x/20$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками.

Шкала оцінок комунікативних й організаторських схильностей

Кк	Ко	Шкальна оцінка
0,10 — 0,45	0,20 — 0,55	1
0,46 — 0,55	0,56 — 0,65	2
0,56 — 0,65	0,66 — 0,70	3
0,66 — 0,75	0,71 — 0,80	4
0,76 — 1,00	0,81 — 1,00	5

Інтерпретація результатів. При аналізі отриманих даних необхідно враховувати такі параметри:

1. Опитувані, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних й організаторських схильностей.

2. Опитуваним, які отримали оцінку 2, комунікативні й організаторські схильності властиві на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, бажають проводити час наодинці із собою, обмежують свої знайомства, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми й, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють своєї думки, важко переживають образи; прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони бажають уникати прийняття самостійних рішень.

3. Для опитуваних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних й організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, одстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група опитуваних має потребу в подальшій серйозній і планомірній виховній роботі з формування й розвитку комунікативних й організаторських схильностей.

4. Опитувані, які отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних й організаторських схильностей. Вони не

губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації суспільних заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це вони роблять не за примусом, а відповідно до внутрішніх устремлінь.

5. Опитувані, які отримали вищу оцінку – 5, мають дуже високий рівень прояву комунікативності й організаторських схильностей. Вони відчують потребу в комунікативній й організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в новому колективі, ініціативні, надають перевагу у важливій справі або в створеній складній ситуації приймати самостійні рішення, обстоюють свою думку й домагаються, щоб вона була прийнята товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, що їх цікавить. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їхню потребу в комунікації й організаторській діяльності.

A14. Діагностика комунікативної установки
(методика В. Бойка) [86]

Вам треба прочитати кожне із запропонованих нижче суджень і відповісти «так» чи «ні», виражаючи згоду чи незгоду з ними. Рекомендується використовувати аркуш паперу, на якому фіксується номер питання та Ваша відповідь. Будьте, будь ласка, уважними та щирими:

1. Мій принцип у відносинах з людьми: довіряй, але перевіряй.
2. Краще думати про людину погано й помилятися, ніж, навпаки, думати добре й помилитися.
3. Високопоставлені посадові люди, як правило, хитруни і пройдисвіти.
4. Сучасна молодь не вміє відчувати глибоке почуття любові.
5. З роками я став більш потайливим, тому що часто доводилося розплачуватися за довірливість.
6. Практично в будь-якому колективі присутні заздрість чи підсиджування.
7. Більшість людей позбавлена готовності до співчуття до інших людей.
8. Більшість працівників на підприємствах і в закладах намагаються прибрати до рук все, що погано лежить.
9. Підлітки у своїй більшості сьогодні виховані гірше, ніж будь-коли.
10. У моєму житті часто зустрічалися цинічні люди.
11. Буває так: робиш добро людям, а потім шкодуєш про це, тому що вони відповідають невдячністю.
12. Добро має бути з кулаками.
13. З нашим народом можна розбудувати щасливе суспільство в недалекому майбутньому.
14. Нерозумних людей навколо себе бачиш частіше, ніж розумних.
15. Більшість людей, з якими доводилося мати ділові стосунки, розігрують з себе порядних, а по суті вони інші.
16. Я дуже довірлива людина.
17. Праві ті, хто вважає: треба більше боятися людей, а не тварин.
18. Милосердя в нашому суспільстві в найближчому майбутньому залишається ілюзією.
19. Наша дійсність робить людину стандартною, невиразною.
20. Вихованість в моєму оточенні – рідка якість.
21. Я практично завжди зупиняюсь, щоб за проханням перехожого дати без черги жетон на метро в обмін на гроші.
22. Більшість людей піде на аморальні вчинки заради особистих інтересів.
23. Люди, як правило, безініціативні в роботі.

24. Люди похилого віку в більшості демонструють свою озлобленість кожному.

25. Більшості людей на роботі подобається розпускати плітки про інших осіб.

Опрацювання даних і інтерпретування результатів

Ознаки негативної установки

1. *Завуальована жорстокість у відносинах з людьми, судженнях про них.* Про завуальовану жорстокість у відносинах з людьми свідчать такі варіанти відповідей (у дужках указується кількість балів, які нараховуються за відповідний варіант): 1 – так (3), 6 – так (3), 11 – так (7), 16 – ні (3), 21 – ні (4).

2. *Відкрита жорстокість у відносинах з людьми.* Особистість не скриває й не пом'якшує свої негативні оцінки та переживання стосовно більшості оточуючих людей. Висновки про них різкі, однозначні і зроблені, можливо, назавжди. Про наявність відкритої жорстокості можна робити висновки по таким питанням: 2 – так (9), 7 – так (8), 12 – так (10), 17 – так (10), 22 – так (8).

3. *Обґрунтований негативізм у судженнях про людей.* Він проявляється в об'єктивно обґрунтованих негативних висновках про деякі типи людей та окремі сторони взаємодії. Обґрунтований негативізм виявляється в таких питаннях і варіантах відповідей: 3 – так (1), 8 – так (1), 18 – так (1), 23 – так (1). Максимальна кількість балів – 5, їх набір сам по собі ще не є показником існування у людини значних проблем у спілкуванні, однак часто це свідчить про наявність у неї завуальованої чи відкритої жорстокості, оскільки того, хто викликає обґрунтований негативізм, вони не помічають.

4. *Буркотіння,* тобто схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів у галузі взаємовідносин з іншими людьми та у спостереженні за соціальною дійсністю. Про наявність такого компонента в негативній установці свідчать такі запитання з опитувальника: 4 – так (2), 9 – так (2), 14 – так (2), 24 – 0 так (2).

5. *Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими.* Даний компонент установки свідчить, в якій мірі Вам щастило в житті на ближнє коло знайомих та партнерів по спільній діяльності (у попередніх показниках оцінювалися скоріш загальні ситуації). Про негативний особистий досвід контактів свідчать такі питання: 5 – так (5), 10 – так (5), 15 – так (5), 20 – так (4), 25 – так (1).

Чим більше балів набрано, тим чіткіше виражені в людини певні ознаки негативної установки. Для визначення стану сформованості негативної установки доцільно використати таблицю Е1:

Таблиця Е1

Визначення стану негативної комунікативної установки

Показники	Максимум балів	Отримані бали	Відсоток від максимуму балів
завуальована жорстокість	20		
відкрита жорстокість	45		
обґрунтований негативізм	5		
буркотіння	10		
негативний досвід спілкування	20		
Всього:	100		

Якщо людина отримала більше середнього – 33, це свідчить про наявність вираженої негативної комунікативної установки, яка несприятливо впливає на самопочуття інших людей, бо її енергетику неможливо приховати від їхніх сенсорних систем. Якщо людина навіть намагається силоміць стримуватися, рано чи пізно стан напруження призводить до струсу, нервового зриву.

A15. Діагностики рівня емпатійних здібностей
(методика В. Бойка) [86]

Оцініть, чи притаманні Вам такі особливості, чи погоджуєтесь Ви з такими твердженнями:

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя та поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності та здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервовості, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх товаришів.
4. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо мені це потрібно.
5. Звичайно я з першої зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
6. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, навчання, роботу, політику з випадковими співрозмовниками в потязі.
7. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючих щось пригнічує.
8. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих людей, ніж знання чи досвід.
9. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої людини – безтактно.
10. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
11. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчувати її звички та стани.
12. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
13. Я рідко приймаю проблеми своїх друзів близько до серця.
14. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось має трапитися з близькою для мене людиною, й очікування виправдовуються.
15. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай я намагаюсь уникати розмови про особисте.
16. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувазі до них.
17. Мені легко імітувати інтонацію, міміку людей, копіюючи їх.
18. Мій цікавий погляд часто бентежить нових знайомих.
19. Чужий сміх звичайно заражає мене.
20. Часто, діючи навмання, я все ж знаходжу правильний підхід до людини.
21. Плакати від щастя безглуздо.

22. Я здатний повністю поринути у внутрішній світ коханої людини, немовби розчинившись у ній.

23. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів з півслова, без зайвих слів.

24. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

25. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо навколо мене хвилюються.

26. Мені простіше підсвідомо відчувати суть людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицях».

27. Я спокійно ставлюсь до дрібних неприємностей, які трапляються у членів родини.

28. Мені було б важко щиро, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.

29. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

30. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

31. Я засмучуюсь, коли бачу людину, що плаче.

32. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

33. Коли друзі починають розмовляти про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

34. Якщо я бачу, що у когось з близьких мені людей погано на душі, то звичайно утримуюсь від питань.

35. Мені складно зрозуміти, чому дурниці можуть так сильно засмучувати людей.

Ключ:

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, сприяючі емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здібність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Обробка результатів:

Підраховується число правильних відповідей (відповідних «ключу») за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка.

Інтерпретація результатів:

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра у структурі емпатії.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Зокрема, якщо він складає 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29-22 – середній; 21-15 – занижений; менше 1-4 балів – дуже низький.

A16. Методика визначення рівня сформованості комунікативної толерантності [106]

Дайте, будь ласка, свою оцінку запропонованим твердженням.

1. Ви не вмієте чи не хочете розуміти чи приймати індивідуальність інших людей.

Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальність інших людей. Нижче наводяться судження. Використовуючи оцінки від 0 до 3 балів, зазначте, наскільки правильно вони відображають Ваші переконання: 0 – зовсім неправильно, 1 – правильно в деякій мірі, 2 – правильно у значній мірі, 3 – правильно у вищій мірі. Закінчивши оцінювання суджень, підрахуйте число отриманих балів:

	Бали
1. Повільні люди звичайно діють мені на нерви.	
2. Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3. Гучні дитячі ігри я ледве витримую.	
4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості впливають на мене частіше негативно.	
5. Бездоганна з усіх боків людина насторожила б мене.	
Всього:	

2. Оцінюючи поведінку, спосіб думок чи окремі характеристики людей, Ви розглядаєте їх як еталон себе.

Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей. Виходячи з власного Я. Міра згоди із судженнями, як і в попередньому випадку, виражається в балах – від 0 до 3.

	Бали
1. Мене звичайно дратує кмітливий співрозмовник.	
2. Мене дратують любителі поговорити.	
3. Я б обтяжувався розмовою з байдужим для мене попутником в потязі, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4. Мене б обтяжувала розмова з випадковим попутником, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5. Мені складно знайти загальну мову з партнерами інтелектуального рівня, відмінного від мого власного.	
Всього:	

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінюванні людей, тобто вимагаєте від них одноманітності, яка відповідає Вашому внутрішньому світу (цінностям, смакам тощо).

Перевірте себе: в якій мірі Ви категоричні чи консервативні стосовно оцінювання оточуючих людей.

	Бали
1. Деякі молоді люди викликають неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг). 2. Так названі «нові українці» звичайно викликають неприязні враження відсутністю культури або рвацтвом. 3. Представники деяких національностей у моєму оточенні мені відкрито не симпатичні. 4. Є типи чоловіків (жінок), які я не виношу. 5. Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем. Всього:	

4. Ви не вмієте приховувати чи хоча б згладжувати неприємні почуття, які виникли під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів.

Перевірте себе: в якій мірі Ви вмієте приховувати чи згладжувати неприємні почуття, які виникли під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів (міру згоди із судженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Вважаю, що на грубість треба відповідати грубістю. 2. Мені складно приховувати, якщо людина мені чимось неприємна. 3. Мене дратують люди, які прагнуть у спорі наполягати на своєму. 4. Мені неприємні самовпевнені люди. 5. Звичайно мені складно утриматися від зауважень на адресу озлобленої чи нервової людини, яка штовхається у транспорті. Всього:	

5. Чи намагаєтесь Ви переробити, перевиховати свого партнера по взаємодії?

Перевірте себе: чи є у Вас схильність намагатися переробити, перевиховати свого партнера по взаємодії?

	Бали
1. Я маю звичку повчати оточуючих людей. 2. Невиховані люди мене обурюють. 3. Я весь час ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось. 4. Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження 5. Мені подобається командувати своїми близькими. Всього:	

6. Вам хочеться підігнати партнера під себе, зробити його зручним.

Перевірте себе: якою мірою Ви намагаєтесь підігнати партнера під себе, зробити його зручним для спілкування (оцінка суджень від 0 до 3).

	Бали
1. Мене дратують старі, коли в годину пік вони опиняються в міському транспорті чи в магазині. 2. Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортюри. 3. Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю позицією, то це мене звичайно дратує. 4. Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують. 5. Мене дратує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться. Всього:	

7. Ви не вмієте прощати іншому його помилки, незграбність, ненавмисно заподіяні неприємності.

Перевірте себе: чи притаманна Вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Звичайно я сподіваюсь, що мої кривдники отримають по заслугі. 2. Мені часто докоряють у буркотливості. 3. Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную та поважаю.	

4. Не можна прощати товаришам безтактні жарти. 5. Якщо товариш ненавмисно вразить моє самолюбство, я на нього ображуся. Всього:	
---	--

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Перевірте себе: якою мірою Ви терпимі до дискомфортного стану оточуючих (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку. 2. Внутрішньо я не схвалюю приятелів, які при зручному випадку розповідають про свої хвороби. 3. Я намагаюся уникати розмов, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя. 4. Звичайно я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів. 5. Мені інколи подобається позлити когось з рідних чи друзів. Всього:	

9. Ви погано пристосовуєтесь до характерів, звичок, установок чи домагань інших.

Перевірте себе: якою мірою розвинені Ваші адаптивні здібності у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Як правило, мені складно йти на поступки товаришам. 2. Мені складно ладнати з людьми, у яких поганий характер. 3. Звичайно я складно пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі. 4. Я утримуюсь підтримувати відносини з трохи дивними людьми. 5. Частіше за все я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий. Всього:	

Підрахуйте суму балів, отриману Вами за всіма 9 ознаками комунікативної толерантності, та зробіть висновок: чим більше кількість балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальна

кількість балів, яку можна набрати – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, що вряд чи можливо для нормальної особистості. Так само навряд чи можливо отримати 0 балів, що свідчить про терпимість особистості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

Зверніть увагу на те, за якими з 9 запропонованих вище поведінкових ознак у Вас високі сумарні оцінки – тут можливий інтервал від 0 до 15 балів. Чим більше балів за конкретну ознаку, ти менш терпимі Ви до людей в даному аспекті стосунків з ними. Очевидно, що отримані результати дозволяють визначити лише основні тенденції, притаманні Вам у взаємовідносинах із партнерами.

Показники рівнів комунікативної толерантності

1. *Рівень ситуативної комунікативної толерантності* проявляється у ставленні особистості до конкретної людини. Низький рівень ситуативної толерантності проявляється, наприклад, у висловлюваннях: «терпіти не можу цієї людини», «він мене дратує своєю присутністю» тощо. Про високий рівень свідчать вирази такого типу: «мені дуже імпонує ця людина» «з цією людиною легко спілкуватися» тощо. Про середній рівень говорять висловлювання типу: «не все я сприймаю в цій людині», «іноді він буває нестерпним» тощо.

2. *Рівень типологічної комунікативної толерантності* виявляється у ставленні людини до певних типів особистостей чи груп людей, наприклад, до представників конкретної нації, соціальної верстви, професії тощо. Визначена енергія емоцій проявляється у взаємодії з конкретними людськими типами. Низький рівень типологічної толерантності проявляється, наприклад, у словах: «мене дратує такий тип людей», «я не став би жити в одній кімнаті з людиною цієї національності» тощо. Середній рівень виявляється в таких зворотах мовлення: «такі люди викликають суперечливі почуття», «якщо захотіти, його можна витримати в ролі партнера по діяльності». Про високий рівень типологічної толерантності свідчать такі

вирази: «звичайно представники цієї нації – добрі люди», «обожнюю працювати з людьми такого типу».

3. *Рівень професійної толерантності* проявляється у ставленні до деяких типів людей, з якими доводиться мати справу за родом діяльності. У цьому випадку додаткова енергія виявляється в особистості, головним чином, у діловій обстановці.

4. *Рівень загальної комунікативної толерантності* – у ньому визначаються тенденції ставлення до людей в цілому, тенденції, зумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини. Загальна комунікативна толерантність значною мірою визначає решту її форм – ситуативну, типологічну, професійну.

Додаток А (продовження)

А17. Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»
(автори О. Кравцова, Г. Солдатова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) [86]

Інструкція. Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будь-який інший значок напроти кожного твердження:

№	Твердження	Абсолютно о не згодний	Не згодний	Скоріше не згодний	Скоріше згодний	Згодний	Повністю згодний
		1 (6)	2 (5)	3 (4)	4 (3)	5 (2)	6 (1)
1.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка думка.						
2.	У змішаних шлюбах звичайно більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності.						
3.	Якщо друг зрадив, треба помститися йому.						
4.	До кавказців стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку.						
5.	У суперечці може бути правильною тільки одна точка зору.						
6.	Бідні й бродяги самі винуваті у своїх проблемах.						
7.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж усі інші.						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися.						
9.	Навіть якщо в мене є своя думка, я готовий вислухати й інші точки зору.						
10.	Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства.						
11.	Я готовий прийняти, як член своєї родини, людину будь-якої національності.						
12.	Біженцям треба допомагати не більше, ніж усім іншим, тому що в місцевих проблем не						

	менше.						
13.	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим же.						
14.	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей.						
15.	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука».						
16.	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі.						
17.	Людина, яка думає не так, як я, викликає в мене дратування.						
18.	До деяких націй і народів важко добре ставитися.						
19.	Безладдя мене дуже дратує.						
20.	Будь-які релігійні впливи мають право на існування.						
21.	Я можу представити чорношкіру людину своїм близьким другом.						
22.	Я хотів би стати більш терпимою людиною щодо інших.						

Обробка результатів.

Кожній відповіді на пряме твердження привласнюється бал від 1 до 6 («абсолютно не згодний» – 1 бал, «повністю згодний» – 6 балів). Відповідям на зворотні твердження привласнюються реверсивні бали («абсолютно не згодний» – 6 балів, «повністю згодний» – 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Номера прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номера зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Рівень толерантності визначається за такими ступенями:

22-60 – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини й наявність у неї виражених інтолерантних установок стосовно навколишнього світу й людей.

61-99 – середній рівень. Такі результати показують респонденти, для яких характерно сполучення як толерантних, так й інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

100-132 – високий рівень толерантності. Представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. У той же час необхідно розуміти, що результати, які наближаються до верхньої границі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання в людини «границь толерантності», пов'язане, приміром, із психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості або байдужності.

A18. Опитувальник креативності (Дж. С. Рензулі та Р. К. Хартман) [86]

Мета: Даний опитувальник являє собою експрес-метод, який допомагає швидко і якісно проводити діагностику в умовах обмеженого часу, а також доповнює інші батареї тестів.

Опис завдання: Опитувальник складається з 10 пунктів, які представляють собою список характеристик творчого мислення і поведінки. Він дозволяє ідентифікувати прояви креативності, доступні зовнішньому спостереженню.

Заповнення опитувальника вимагає 10-20 хвилин, в залежності від кількості учасників експерименту і досвідченості експериментатора.

Кожен пункт опитувальника оцінюється за шкалою, що містить чотири градації: 4 – постійно, 3 – часто, 2 – іноді, 1 – рідко.

Загальна оцінка креативності є сумою балів з десяти пунктів (мінімальна можлива оцінка – 10, максимальна – 40 балів).

Інструкція: Вам дано перелік творчих характеристик особистості.

Використовуючи 4-бальну систему, оцініть, якою мірою кожен учень володіє творчими характеристиками, що описані вище: 4 – постійно, 3 – часто, 2 – іноді, 1 – рідко.

Лист відповідей

(Шкала креативності)

Дата _____ ЗВО _____ Кафедра _____ Вік _____

Респондент (П.І.Б.) _____ (заповнює анкету)

Творчі характеристики:

1. Надзвичайно допитливий в самих різних областях: постійно ставить запитання про що-небудь і про все.

2. Висуває велику кількість різних ідей або розв'язання проблем; часто пропонує незвичайні, нестандартні, оригінальні відповіді.

3. Вільний і незалежний у вираженні своєї думки, іноді гарячий в суперечці; завзятий і наполегливий.

4. Здатний ризикувати; заповзятливий і рішучий.

5. Віддає перевагу завданням, які пов'язані з «грою розуму»; фантазує, володіє уявою («цікаво, що станеться, якщо ...»); маніпулює ідеями (змінює, ретельно розробляє їх); любить займатися застосуванням, поліпшенням і зміною правил і об'єктів.

6. Володіє тонким почуттям гумору і бачить смішне в ситуаціях, що не здаються смішними іншим.

7. Усвідомлює свою імпульсивність і приймає це в собі, більш відкритий сприйняттю незвичайного в собі (вільний прояв «типово жіночих»

інтересів для хлопчиків; дівчинки більш незалежні і наполегливі, ніж їх однолітки); проявляє емоційну чутливість.

8. Має почуття прекрасного; приділяє увагу естетичним характеристикам речей і явищ.

9. Має власну думку і здатний її відстоювати; не боїться бути несхожим на інших; індивідуаліст, не цікавиться деталями; спокійно ставиться до творчого безладу.

10. Критикує конструктивно; не схильний покладатися на авторитетні думки без їх критичної оцінки.

Нормативні дані (рівень креативності)/сума балів (рівень креативності):

40-34 Дуже високий;

33-27 Високий;

26-21 Нормальний, середній;

20-16 Низький;

15-10 Дуже низький.

А19. Визначення адекватності самооцінки особистісних якостей
(за методикою А. Реана) [12]

Інструкція. Вам пропонується список із 48 якостей особистості, з яких Вам необхідно обрати 20, що на Вашу думку, в найбільшій мірі характеризують особистість вчителя-гуманітарія, який здійснює навчання старшокласників ПНПД, як еталонну («Ідеал»). Їх слід занести до колонки протоколу дослідження «Якості особистості».

Із двадцяти відібраних якостей особистості Вам необхідно побудувати еталонний ряд d_1 у протоколі дослідження, де на перших позиціях розміщуються найважливіші, на Вашу думку, позитивні якості особистості, а останніми – найменш бажані (можливо негативні). Слідкуйте, щоб жодна оцінка-ранг не повторювалася двічі.

Після цього з відібраних Вами якостей особистості побудуйте суб'єктивний ряд d_2 , в якому якості розміщені за мірою зменшення їхнього прояву у Вас особисто (тобто, 20 – якість, притаманна Вам у найбільшій мірі, 19 – якість, характерна для Вас дещо менше, ніж перша, і т.д.). Результат занесіть до протоколу дослідження.

Текст опитувальника

1. Активність	17. Захопленість	33. Принциповість
2. Акуратність	18. Зібраність	34. Рефлексивність
3. Амбіційність	19. Імпровізація	35. Розсудливість
4. Витривалість	20. Ініціативність	36. Самокритичність
5. Витримка	21. Комунікативність	37. Самоорганізація
6. Відповідальність	22. Мобільність	38. Самостійність
7. Впевненість	23. Мрійливість	39. Сміливість
8. Гнучкість	24. Надійність	40. Справедливість
9. Грамотність	25. Наполегливість	41. Співчуття
10. Дисциплінованість	26. Обережність	42. Тактовність
11. Доброта	27. Образність	43. Творчість
12. Допитливість	28. Організованість	44. Толерантність
13. Емоційна стабільність	29. Оригінальність	45. Турботливість
14. Емпатія	30. Педантичність	46. Уважність
15. Енергійність	31. Практичність	47. Цілеспрямованість
16. Життєрадісність	32. Працьовитість	48. Щирість

Протокол дослідження.

Номер рангу еталона d_1	Якості особистості	Номер рангу суб'єкта d_2	Різниця рангів	
			d	d^2
...		...	...	...
				$\sum d^2 =$

Обробка результатів. Мета обробки результатів – визначення взаємозв'язку між ранговими оцінками якостей особистості, що включаються до уявлення «Я ідеальне» та «Я реальне». Ступінь зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції. Для його обчислення між бажаним та реальним рівнем кожної якості визначається різниця (d), яка підноситься до квадрату (d^2), отримані значення заносяться до протоколу дослідження. Після цього підраховується сума квадратів різниці рангів $\sum d^2$ і визначається коефіцієнт рангової кореляції за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n-1)} = 1 - 0,00075 \sum d^2,$$

де n – кількість якостей, використаних під час ранжування.

Інтерпретація результатів. Коефіцієнт рангової кореляції може знаходитися в межах від -1 до +1.

Якщо отриманий коефіцієнт складає значення не менше -0,37 і не більше +0,37 (за рівня достовірності 0,05), це вказує на слабкий незначний зв'язок (чи його відсутність) та означає нечітке та недиференційоване уявлення особи про своє ідеальне Я та Я реальне.

Значення коефіцієнта кореляції від +0,38 до +0,89 засвідчує наявність значного позитивного зв'язку між Я ідеальним та Я реальним. Це може трактуватися як прояв адекватної самооцінки.

Значення від +0,9 до +1 виражають завищену самооцінку. Значення коефіцієнта кореляції в інтервалі від -0,38 до -1 інтерпретується як занижена самооцінка.

ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ [17]

І. Вступна частина – передбачає знайомство учасників, розкриття очікувань та бажань, створення атмосфери довіри.

1) вправи на знайомство залежать від рівня активності групи, схильності її учасників до взаємодії з незнайомими людьми. Пропонується дві вправи:

«Повтори»: Мета – знайомство учасників, матеріали – не потрібні, час – 5-7хв. Процедура: один з учасників називає своє ім'я та вказує твердження, що його характеризує, сусід учасника повинен повторити все почуте та вказати відповідну інформацію про себе. Наступний учасник повторює все сказане до нього і повідомляє своє ім'я та характеристику. Таким чином, усі учасники в колі повинні повторити попередньо почуту інформацію та вказати щось про себе. Останнім повторює ведучий, що дає можливість краще запам'ятати учасників тренінгу.

«Цікаве ім'я»: Мета – сприяти знайомству за допомогою розповіді про своє ім'я, час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень (за наявності великої групи можна розділити її на підгрупи, які створюватимуть власні невеличкі кола). Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – відсутні. Процедура: учасники розміщуються на стільцях по колу. Тренер пропонує кожному розповісти щось цікаве, кумедне, незвичайне про своє ім'я, щоб допомогти іншим запам'ятати ім'я промовця та асоціювати це ім'я з конкретною особою члена тренінгу.

2) створення ситуації довіри передбачає глибше розкриття усіх учасників, де кожен зможе відверто вказати на свої переваги або недоліки.

«Інтерв'ю»: Мета – сприяти знайомству учасників. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – достатність простору для роботи в парах. Процедура: учасники стоять по колу. Тренер пропонує кожному обрати незнайомого партнера (або, якщо всі незнайомі і вагаються обрати пару, проводить вправу «розрахунок на перший-другий»). Учасники по черзі беруть один у одного інтерв'ю з метою дізнатися про іншого щонайменше три будь-яких факти. Далі кожний учасник пари по черзі представляє іншого учасника всій групі і розповідає, про що зміг дізнатися.

«Моменти в житті»: Мета – сприяти знайомству учасників. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – аркуші паперу, тверді основи для письма, олівці, ручки. Особливі вимоги до приміщення – відсутні. Процедура: учасники отримують письмове приладдя і

розташовуються на стільцях по колу. Тренер пропонує кожному сформулювати тему щодо особистого життя (про незвичайний факт біографії, кумедну, дивовижну історію тощо), яку учасник може розповісти іншим членам групи. Тренер збирає аркуші, зачитує зміст і представляє автора.

3) з'ясування очікувань учасників: знання про очікування та бажання учасників відносно результатів тренінгу дасть можливість оцінити цілі та прагнення учасників, скорегувати за необхідності план тренінгу, здійснити оцінку ефективності проведення тренінгу.

«Незакінчені речення»: Мета – дати можливість учасникам визначити свої очікування. Час – до 10 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – аркуші паперу, відповідно до числа учасників, з чотирма незакінченими реченнями, ручки. Особливі вимоги до приміщення – відсутні. Процедура: тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення: а) від тренера я очікую...; б) від інших учасників я очікую...; в) від себе я очікую...; г) мета, яку я маю намір досягти – Тренер пропонує кожному відповісти на запитання одразу, або після короткого обговорення в парах, малих групах, всією групою, потім збирає заповнені аркуші. Коли тренінг завершиться, ці аркуші будуть роздані учасникам знову, щоб вони могли вирішити, якою мірою тренінг задовольнив їхні очікування. Це допоможе учасникам у виробленні підсумкової оцінки тренінгу.

«Гора». Необхідно намалювати на великому аркуші паперу гору, а очікування учасників, записані на клейких папірцях, розмістити біля її підніжжя. По закінченні тренінгу запропонувати учасникам проаналізувати, які сподівання справдилися, і перенести їх на вершину цієї гори.

II. Основна частина – передбачає подачу нових знань, їх закріплення та практичне застосування, визначення рівня засвоєння отриманих знань та умінь.

1) мозковий штурм – інтерактивний метод, що дає можливість повідомити необхідну інформацію за запропонованою проблематикою, визначити рівень знань учасників відносно обраної проблеми та активізувати мозкову діяльність членів групи. Даний метод передбачає подання теоретичної інформації, в процесі якої активно відбувається залучення учасників, шляхом швидких «питання-відповідь».

2) засвоєння та практичне закріплення отриманих знань.

«Завершення речення». Мета – забезпечити зворотний зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу. Час – 15-20 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – приладдя для письма. Особливі

вимоги до приміщення – фліп-чарт або дошка, столи, стільці. Процедура: тренер демонструє учасникам записані на фліп-чарті 4-5 незавершених речень, наприклад: «Я дізнався, що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалося, що...», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої відповіді та здати тренеру. Якщо дозволяє регламент тренінгу, корисно, щоб кожний учасник по черзі повідомив свої записи групі. Так можна обговорити та узагальнити найбільш актуальні відповіді, дізнатися про думки більшості учасників, виявити нез'ясовані питання.

«Оцінювання». Мета – вивільнити творчу енергію групи, оцінити ефективність засвоєння матеріалу силами самих учасників. Час – 15 хвилин. Кількість учасників – 15-20 осіб. Матеріали – приладдя для письма, ресурсні матеріали (роздаткова інформація, підручники, книги, документи тощо) за темою пройденого матеріалу. Особливі вимоги до приміщення – столи, стільці. Процедура: тренер розподіляє учасників на три малі групи, присвоює кожній групі власний символ (номери – від 1 до 3; літери – від А до В; назви, які групи самі собі оберуть тощо); пропонує кожній малій групі сформулювати два запитання за тематикою заняття, яке пройшло раніше, користуючись розданими ресурсними матеріалами. Коли запитання підготовлено, всі ресурсні матеріали «закриваються» (здаються тренеру, відкладаються далеко від учасників тощо). Вправа починається з того, що перша мала група ставить своє перше запитання другій, яка має сформулювати максимально повну відповідь. Третя група після відповіді критикує другу і оцінює її відповідь за десятибальною шкалою, обґрунтовуючи свою оцінку. Далі групи міняються ролями: друга ставить третій своє перше запитання, а перша група оцінює відповідь і пояснює, як її можна поліпшити. Потім своє перше запитання третя група ставить першій, а друга оцінює відповідь. Процес триває, доки кожна група поставить по одному запитанню двом іншим групам. Корисно влаштувати символічний приз для членів групи, яка набере найбільшу загальну кількість балів, виставлених колегами.

Варто зазначити, що надання практичних нових знань під час тренінгу здійснюється не лише під час «мозкової атаки», а й в процесі самого тренінгу, за допомогою допоміжних матеріалів.

ІІІ. Завершення – спрямована на підведення підсумків, оцінка реалізації очікувань та бажань учасників, закріплення отриманих умінь, формування позитивного емоційного стану на весь день, налаштування членів групи на повсякденне життя.

Вправа «Очікування»: Мета – визначити, наскільки справдилися очікування кожного учасника семінару. Матеріали – стікери, ручки. Процедура – тренер малює гору на дошці, а учасникам семінару пропонується на стікерах записати, наскільки виправдались їхні очікування, проаналізувати власні очікування і по черзі висловитися, чи справдилися вони (повною мірою, частково), чи не справдилися, чи взагалі виявилися недоречними і ці стікери перенести на вершину гори.

«Минуле – сьогодні – майбутнє»: Мета – дати можливість учасникам відпочити. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – приладдя для письма та малювання. Особливі вимоги до приміщення – столи, стільці. Процедура: тренер пропонує кожному учаснику намалювати відрізок прямої лінії та розділити його на три частини, що відповідатимуть минулому, сьогодні й майбутньому; позначити, де учасник перебуває в цей час (яка частина життя вже пройдена, яка – попереду); поділитися своїми думками з групою, написавши коротко (умовно) або намалювавши символічно під відрізками відповідних частин, де корені людини, що відбувалося в дитинстві, юності, що відбувається в сьогодні, що займає, захоплює.

Важливим моментом тренінгу є проведення рухових вправ. Існує кілька загальних порад щодо проведення рухавок. Дуже небажано, коли рухавки виконує лише кілька учасників, а інші виступають у ролі спостерігачів. Корисно кожний черговий блок (частину) тренінгу (заняття) починати й завершувати руховими вправами. Рухавки допомагають, коли група стомлена або малоактивна. Не варто одразу після рухової вправи пропонувати міні-лекцію – учасникам потрібен деякий час, щоб заспокоїтися, налаштуватися на інтелектуальну працю. Краще після рухавки влаштувати групову дискусію або іншу вправу, яка не вимагає фізичної активності.

Орієнтовні рухавки:

«Шукаймося за зростом»: Мета – дати можливість учасникам розім'яти м'язи та відпочити. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – достатньо простору для виконання рухавки. Процедура: тренер розміщує учасників колом і пропонує заплющити очі. Не розплющуючи очей учасники мають вишикуватися за зростом. Можна робити кілька спроб.

«Порадуй мене»: Мета – дати можливість учасникам розім'яти м'язи та відпочити. Час – 5 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – достатньо простору для виконання рухавки. Процедура: тренер розміщує учасників на стільцях колом, до центру якого запрошує одного члена групи; пропонує решті

учасників уявити, що в цієї людини сьогодні день народження. Завдання групи – створити позитивну атмосферу. Один з членів кола мовчки презентує свій подарунок протягом 5-10 секунд, користуючись рухами, мімікою, позами тіла тощо. Потім називає, що він хотів зобразити, міняється місцями з «іменинником». Далі кожний учасник по черзі повторює вправу, останнім виступає той, хто був «іменинником» спочатку. Якщо подарунок учасника виявився зрозумілим іншим членам групи, вони нагороджують цього учасника бурхливими гучними оплесками. Якщо ні – оплески лунають тихо, ледве-ледве.

ПАМ'ЯТКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ

Пам'ятка 1

«Етапи технології інтегрованого навчання музичного мистецтва»

(розроблено на основі напрацювань О.Мариновської) [49].

Технологія інтегрованого навчання ґрунтується на концептуальній ідеї виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей тощо) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення загального образу світу.

Мета технології – створити оптимальні умови для розвитку та самореалізації школяра шляхом формування цілісних знань про об'єкт, що вивчається.

Концептуальні ідеї: визначення принципово важливої теми для інтегрованого уроку; виявлення однотипних елементів змісту суміжних навчальних предметів (проблем, тем, сюжетів, подій тощо) на основі аналізу навчальних програм, підручників; визначення контактних сюжетів інтегрованого уроку та добір фактичного матеріалу; структурування змісту смислових блоків на основі інтеграції змісту і організаційних форм, що передбачає об'єднання однотипних елементів спільною метою уроку; систематизацію набутих знань на уроці, що забезпечується їхнім включенням у цілісність, оскільки знання міжпредметного характеру розширюють горизонт розуміння об'єкту пізнання, допомагають школярам сприймати поняття і явища цілісно і водночас різнобічно; комплексне використання різних видів мистецтва, що є особистісно привласненими та емоційно підкріпленими, узгоджуються з образом світу учня.

Етапи реалізації технології інтегрованого навчання:

Перший – актуалізація опорних знань (підготовка до сприйняття; опора на особистісний досвід школярів; розкриття пізнавального інтересу).

Другий – цілепокладання (формування пізнавальних мотивів; повідомлення теми, мети уроку; узгодження особистісного досвіду учнів з навчальним завданням).

Третій – вивчення нового матеріалу (усвідомлення змісту смислових блоків, розроблених на інтегрованій основі; розкриття основних домінант уроку).

Четвертий – закріплення (закріплення нових знань і способів дій; цілереалізація; контрольна-оцінювальна діяльність; залучення учнів до проектування наступного уроку).

Інтеграція змісту слугує засобом формування цілісних знань. Зміст смислових блоків різних предметів має бути ретельно дібраний і структурований навколо однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій тощо), а згодом і об'єднаний спільною метою в рамках теми уроку.

Навчальна інформація повинна бути зрозумілою та усвідомленою дітьми. Цьому сприяє постійне звернення вчителя до особистісного досвіду дітей, його узгодження з навчальними завданнями, націленість на формування особистісної форми змісту.

Прогнозовані результати: формування цілісних знань учнів засобами інтеграції змісту суміжних дисциплін; розвиток творчого потенціалу.

Пам'ятка 2 «Вимоги до інтегрованого уроку»

1. Чітке визначення цілей та завдань.
2. Виявлення типу уроку, органічний взаємозв'язок усіх етапів уроку.
3. Зв'язок навчального матеріалу з матеріалом попереднього уроку, передбачення перспективи щодо наступного заняття.
4. Вибір оптимальних методів, виходячи із цілей і завдань уроку, вивчення і закріплення нового матеріалу.
5. Створення умов розвитку пізнавальних процесів в учнів (для сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення).
6. Взаємне співробітництво вчителя й учнів, педагогічний такт.

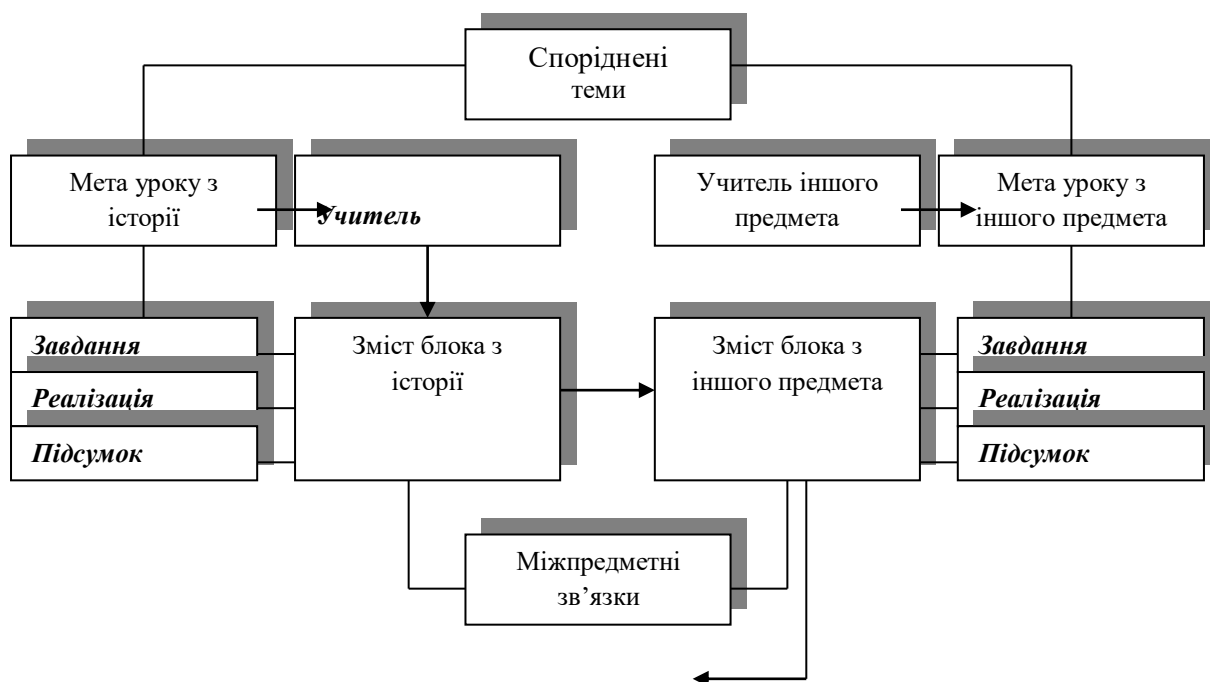


Рис. 1. Концептуальна схема інтегрованого уроку

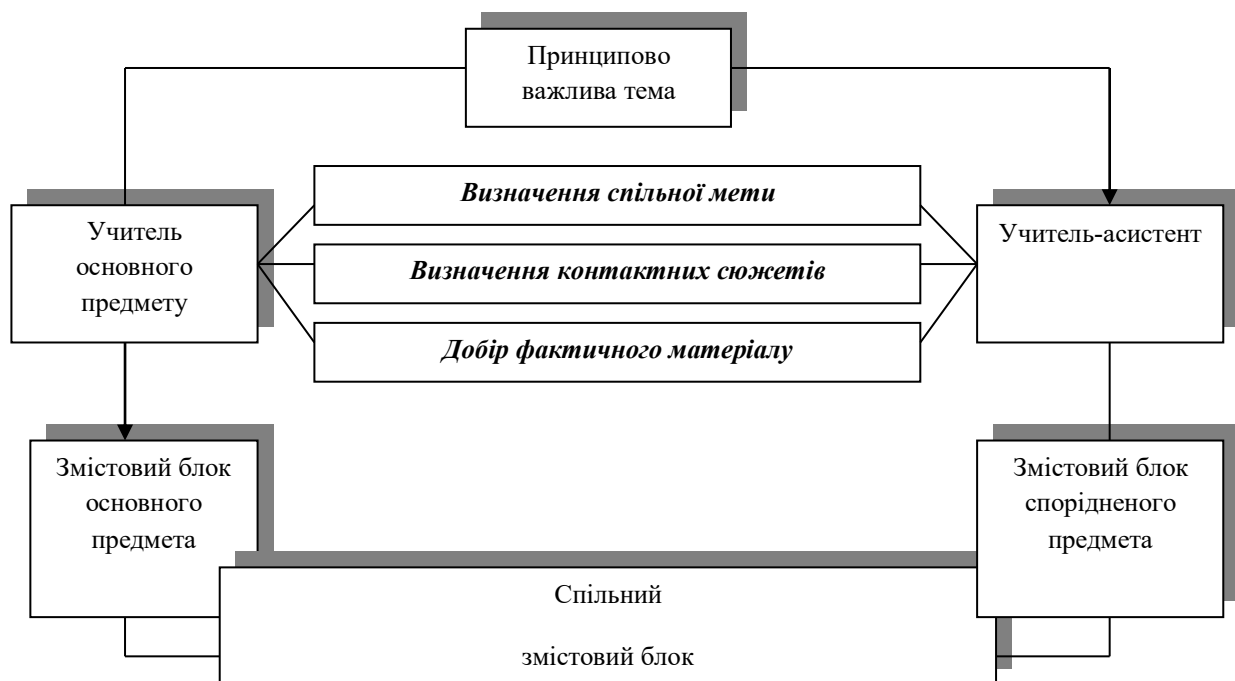


Рис. 2. Концептуальна схема інтегрованого уроку

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г.С. СКОВОРОДИ

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Декан _____ факультету

—

«___» _____ 20__ року

РОБОЧА ПРОГРАМА СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ УНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

(назва навчальної дисципліни)

рівня вищої освіти _____ Перший (бакалаврський)

(назва рівня вищої освіти)

галузі знань _____ 01 Освіта/Педагогіка

(шифр і назва галузі знань)

спеціальності _____ 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

(код і назва спеціальності)

освітня програма _____ Музичне мистецтво в закладах освіти

(шифр і назва)

Шифр за навчальним планом _____

1. Опис спеціального курсу

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, рівень вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Мова викладання: українська			
Кількість кредитів – 2	Галузь знань: <u>01 Освіта/Педагогіка</u> (шифр і назва)	Вид дисципліни: вибіркова	
	Спеціальність: <u>014 Середня освіта</u> (Музичне мистецтво)		
Модулів – 1	Освітня програма: <u>Музичне мистецтво</u> <u>в закладах освіти</u> (шифр і назва)	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		4	
Загальна кількість годин – 60		Семестр:	
		7	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи здобувача – 4	Рівень вищої освіти: <u>Перший (бакалаврський)</u>	Лекції:	
		6 год.	
		Практичні, семінарські:	
		14 год	
		Лабораторні:	
		Самостійна робота:	
		40 год	
		Індивідуальні завдання:	
		Вид контролю:	
		залік	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 20:40

для заочної форми навчання –

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою вивчення спеціального курсу *«Інтегроване навчання унів основної школи»* є: поглиблення знань і вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо інтегрованого навчання учнів, із урахуванням педагогічної технології, що сприяє успішному розвитку методично-інтегративної і поліхудожньої компетентностей студентів.

Основними завданнями вивчення спеціального курсу є:

1. формування в студентів системи знань про навчання учнів музичному мистецтву на засадах інтегративного підходу;
2. опанування знаннями і вміннями необхідними для інтегрованого навчання учнів основної школи;
3. оволодіння вміннями самостійно обирати навчально-методичний інструментарій (форми, методи, засоби) забезпечення інтегрованого навчання;
4. розвиток уміння осмислення значущості інтегрованого навчання для майбутньої професійної діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми формуються **програмні компетентності**:

ІК: Здатність критично осмислювати та розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі середньої освіти у процесі навчання основ мистецтва, художньої культури, теорії і практики художньо-творчого розвитку учнів, що передбачає застосування педагогічних технологій та методів освітніх наук і характеризується комплексністю організації навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти.

ЗК 1: Знання і розуміння предметної області та професійної діяльності.

ФК 1: Здатність користуватися символікою і сучасною термінологією музичної мови.

ФК 2: Здатність розкривати структурно-логічні зв'язки між музично-педагогічними, культурологічними, спеціальними методичними поняттями.

ФК 3: Здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмету «мистецтво» та «музичне мистецтво», структурування навчального матеріалу, проектування та організації власної діяльності.

3. Передумови вивчення дисципліни

Перелік дисциплін, які мають бути вивчені раніше: Історія зарубіжної музики, Народознавство та історія музичної культури України, Методика викладання музичного мистецтва у ЗЗСО, Методика викладання інтегрованого курсу "Мистецтво" у ЗЗСО, Хорове диригування, Постановка голосу, Основний музичний інструмент.

Перелік раніше здобутих результатів навчання: знає сучасні теоретико-практичні основи методики музичного виховання, педагогіки, художньої культури; знає психолого-педагогічні аспекти освітньо-виховного процесу учнів закладів загальної середньої школи, позашкільних закладів мистецького спрямування (мистецькі школи, студії естетичного розвитку особистості, дитячі центри мистецтва та культури); Здатний застосовувати сучасні педагогічні технології, в тому числі й музично-інформаційні, для забезпечення якості навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти, закладах мистецької позашкільної освіти.

4. Результати навчання за дисципліною

У результаті опанування змісту навчальної дисципліни здобувачі мають досягнути таких програмних результатів навчання:

ПРН 1: Володіє навиками організації та управління навчально-виховним процесом в закладах загальної середньої освіти (школи, ліцеї, гімназії) використовуючи сучасні музично-інформаційні технології, вміє аналізувати та розв'язувати професійні педагогічні ситуації в музично-педагогічній та мистецькій освіті.

ПРН 2: Знає музичну термінологію, розуміє основні концепції та загальну структуру музично-теоретичного, музично-історичного змісту дисциплін.

ПРН 4: Знає та розуміє специфіку використання методів, способів, форм музично-педагогічної та музично-інформаційної діяльності вчителя.

ПРН 6: Інтегрує і розрізняє знання про зміст методичного інструментарію музично-педагогічної діяльності вчителя мистецтва, вчителя музичного мистецтва, пояснює суть засобів і методів активізації мистецько-творчого розвитку учнів, виховання художньо обдарованої особистості.

ПРН 10: Здатний реалізовувати навчальні (профільні, авторські) програми з музичного мистецтва та інтегрованого курсу «мистецтво», здійснювати різні види позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, позашкільній роботі з учнівською молоддю.

ПРН 13: Демонструє інтегровані професійні уміння (гра на музичних інструментах, спів, диригування); здатність до музичного сприймання, запам'ятовування та інтерпретації музичних творів; артистизм, виконавську надійність (самооцінку, самоконтроль, саморегуляцію).

5. Програма навчальної дисципліни

7 семестр

Модуль 1.

Змістовий модуль 1. Теоретичні питання щодо інтегрованого навчання учнів основної школи.

Тема 1. Історія ідеї інтегрованого навчання. Концептуальні положення інтегрованого навчання, його мета і завдання.

Тема 2. Особливості й принципи навчання учнів музичному мистецтву на засадах інтегративного підходу. Види інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.

Тема 3. Конструювання змісту інтегрованого навчання учнів.

Змістовий модуль 2. Особливості професійно-педагогічної готовності педагога-музиканта до інтегрованого навчання учнів.

Тема 4. Форми і методи інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.

Тема 5. Інтегрований урок: його мета, завдання, принципи. Інші форми інтегрованого навчання учнів.

Тема 6. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах інтегрованого навчання на уроках та в позанавчальній роботі.

Тема 7. Вимоги до особистості вчителя в умовах інтегрованого навчання. Аналіз досвіду з інтегрованого навчання досвідчених учителів.

6. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	с	лаб	інд	с.р.		л	с	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1							Модуль 1					
Змістовий модуль 1. Теоретичні питання щодо інтегрованого навчання учнів основної школи.							Змістовий модуль 1.					
Тема 1. Історія ідеї інтегрованого навчання. Концептуальні положення інтегрованого навчання, його мета і завдання.	12	2	2			8						
Тема 2. Особливості й принципи навчання учнів музичному мистецтву на засадах інтегративного підходу. Види інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.	12	2	2			8						
Тема 3. Конструювання змісту інтегрованого навчання учнів.	6		2			4						
Разом за змістовим модулем 1	30	4	6			20						
Змістовий модуль 2. Особливості професійно-педагогічної готовності педагога-музиканта до інтегрованого навчання учнів.							Змістовий модуль 2.					
Тема 4. Форми і методи інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.	6		2			4						

Тема 5. Інтегрований урок: його мета, завдання, принципи. Інші форми інтегрованого навчання учнів.	12	2	2			8						
Тема 6. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах інтегрованого навчання на уроках та в позанавчальній роботі.	6		2			4						
Тема 7. Вимоги до особистості вчителя в умовах інтегрованого навчання. Аналіз досвіду з інтегрованого навчання досвідчених учителів.	6		2			4						
Разом за змістовим модулем 2	30	2	8			20						
Усього:	60	6	14			40						

7. Теми лекційних занять

№ п/п	Назва теми	Години	Кількість балів
1.	Історія ідеї інтегрованого навчання.	2	6
2.	Особливості й принципи навчання учнів музичному мистецтву на засадах інтегративного підходу.	2	6
3.	Інтегрований урок: його мета, завдання, принципи.	2	6
	Разом	6	Максимальна кількість балів – 18

8. Теми семінарських занять

<i>№ n/n</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Години</i>	<i>Кількість балів</i>
1.	Концептуальні положення інтегрованого навчання, його мета і завдання.	2	6
2.	Види інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.	2	6
3.	Конструювання змісту інтегрованого навчання учнів.	2	6
4.	Форми і методи інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.	2	6
5.	Інші форми інтегрованого навчання учнів.	2	6
6.	Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах інтегрованого навчання на уроках та в позанавчальній роботі.	2	6
7.	Вимоги до особистості вчителя в умовах інтегрованого навчання. Аналіз досвіду з інтегрованого навчання досвідчених учителів.	2	6
	<i>Разом</i>	14	<i>Максимальна кількість балів – 42</i>

9. Самостійна робота

<i>№ n/n</i>	<i>Опис завдання</i>	<i>Час для виконання (год.)</i>	<i>Критерії оцінювання</i>
1.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття.
2.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з

			програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття
3.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття
4.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття
5.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття
6.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	6	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття

7.	Опрацювати джерела літератури та виконати завдання (повідомлення, доповідь, есе, реферат).	4	Здобувач виконує всі види самостійної роботи, опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде активну підготовку до аудиторного заняття. Здобувач виконує не всі види самостійної роботи, погано опрацьовує матеріали з програмного курсу, веде пасивно підготовку до аудиторного заняття
	<i>Разом</i>	40	<i>Максимальна кількість балів – 40</i>

10. Контроль навчальних досягнень

10.1. Система оцінювання навчальних досягнень здобувачів

Вид діяльності здобувача	Максимальна кількість балів за одиницю	Модуль 1		Модуль 2	
		Кількість одиниць	Максимальна кількість балів	Кількість одиниць	Максимальна кількість балів
Відвідування лекцій	18	6	18		
Відвідування семінарських занять	18	14	18		
Робота на семінарському занятті	24		24		
Виконання завдань для самостійної роботи	40	40	40		
Разом		60	100		
Максимальна кількість балів		100			

10.2. Форми проведення семестрового контролю та критерії оцінювання

Залік.

Форма проведення: комбінована (письмова/усна).

Тривалість проведення: 2 години.

Максимальна кількість балів: **100** балів.

Критерієм успішного проходження здобувачем освіти підсумкового оцінювання є досягнення ним мінімальних порогових рівнів оцінок за кожним запланованим результатом навчання навчальної дисципліни.

Мінімальний пороговий рівень оцінки визначається за допомогою якісних критеріїв і трансформується в мінімальну позитивну оцінку використовуваної числової (рейтингової) шкали.

10.3. Орієнтовний перелік питань для семестрового контролю

1. Сформулюйте ідею інтегрованого навчання.
2. Визначте види інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.

3. Покажіть варіанти конструювання змісту інтегрованого навчання учнів.
4. Підберіть наукову літературу до інтегрованого уроку.
5. Запропонуйте форми і методи інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву.

10.4. Шкала відповідності оцінок

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Значення оцінки
90 – 100	Відмінно – відмінний рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу з можливими незначними недоліками
74-89	Добре – в цілому добрий рівень знань (умінь) з незначною кількістю помилок
60-73	Задовільно – посередній рівень знань (умінь) із значною кількістю недоліків, достатній для подальшого навчання або професійної діяльності
35-59	Незадовільно з можливістю повторного складання – незадовільний рівень знань, з можливістю повторного перескладання за умови належного самостійного доопрацювання
1-34	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням курсу – досить низький рівень знань (умінь), що вимагає повторного вивчення дисципліни

11.Методичне забезпечення

Навчально-методичний комплекс дисципліни: конспект лекцій, програма спецкурсу, структурно-логічна схема вивчення дисципліни, тексти контрольних робіт, завдання для самостійної роботи, ілюстративні матеріали. Здобувачі мають доступ до електронних варіантів методичних вказівок до семінарських занять, силабус навчальної дисципліни.

12.Рекомендовані джерела

Базова

1. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М. : Педагогика, 1993. 172 с.
2. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К. : Українська видавнича спілка Варта, 1997. 415 с.
3. Зязюн І. А., Філіпчук Г. Г., Отич О. М. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навч.-метод. посібн. Бердянськ : Берд. держ. пед. ун-т, 2013. 340 с.
4. Іванчук М. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. Чернівці : Рута, 2004. 400 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К. : Промінь, 2006. 432 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

10. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навч. посіб. Серія "Альма-матер". К. : ВЦ "Академія", 2016. 240 с.

Допоміжна

1. Данько Н. П. Характерні особливості інтегрованих уроків та уроків з міжпредметними зв'язками. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 32. С. 36-44. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkhnpu_zntndr_2010_32_8
2. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Проблема інтеграції в дидактиці. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 2001. Вип. 16. С. 92-106.
3. Жуков В. П. До питання організації інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву. Освіта у констеляціях постсучасності : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (5-6 грудня 2017 року). Харків : ХНПУ, 2018. С. 67-68.
4. Жуков В. П. Інтегроване навчання в музичній освіті. *Studia Slobozhanica «Слобожанський гуманітарій – 2017»* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, ХНТУСГ, 3 березня 2017 р.). Харків : ФОП Тарасенко В. П., 2017. С. 195-200
5. Жуков В. П. Особливості інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу. *Методологія сучасних наукових досліджень* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. (15-16 листопада 2018 р., м. Харків) : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. С. 33-35.
6. Жуков В. П. Суть інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Х. : Видавець Рожко С. Г., 2017. Вип. 57. С. 54-62.
7. Масол Л. М. Культурологічні та психолого-педагогічні детермінанти інтеграції змісту дисциплін художньо-естетичного циклу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: зб. наук. праць. Педагогічні науки: У 3-х т. Миколаїв : МДУ, 2006. Вип. 12. Т. 3. С. 58.
8. Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин. 2013. № 1. С. 203-206.
9. Стріхар О. І. Основні принципи інтеграції в освітньому процесі навчання музичному мистецтву. *Наукові записки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки..* Миколаїв : Микол. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 157. С. 23-29.
10. Хребто Т. С. Дидактична підготовка майбутнього вчителя до розробки інтегрованих форм навчання. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків, 2011. Вип. 38. С. 112-118.

13. Додаткові ресурси

1. <http://www.wdl.org/ru/> — Світова цифрова бібліотека.
2. <http://www.europeana.eu/portal> — Європейська цифрова бібліотека.
3. <http://elib.nplu.org/collection.html?id=33> — Національна парламентська бібліотека України.
4. <http://www.rsl.ru> — Російська державна бібліотека.
5. <http://www.ukrbook.net> — Державна наукова установа «Книжкова палата України імені Івана Федорова».
6. <http://www.nbuv.gov.ua> — Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського.
7. <http://korolenko.kharkov.com> — Харківська державна наукова бібліотека ім. В. Г. Короленка.
8. <http://www.twirpx.com/files/art/music> — Музичне мистецтво (все для студента)

ПРИКЛАДИ УРОКІВ

Е1. Інтегрований урок музичного мистецтва та літератури в 6 класі

Тема уроку: «Велика сила мистецтва».

Цілі уроку:

1. Розвиток досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва як соціально-культурної форми освоєння світу, що впливає на людину і суспільство.
2. Розвиток емоційно-естетичного сприйняття дійсності, художньо-творчих здібностей.
3. Виховання культури сприйняття творів мистецтва, через узагальнення уявлень учнів про взаємозв'язки музики, літератури та живопису.
4. Розвиток пізнавальних і вокально-хорових навичок.

Завдання уроку:

1. З'ясувати які питання і проблеми піднімають в своїх творах художники, музиканти і поети.
2. Які загальнолюдські цінності несуть крізь час витвори мистецтва.
3. Закріпити поняття виразні засоби в музиці, літературі та живописі.

Музичний матеріал:

1. Е. Гріг «Ранок» з сюїти «Пер Гюнт».
2. С. Рахманінов «Весняні води», «Бузок».
3. Д. Тухманов «Чудо – Земля»
4. Пісня «В ім'я життя».

Твори літератури:

1. Ф. Тютчев «Весняні води», «Не те, що мислить ви, природа ...».
2. М. Жоголева «Бережіть ліс».
3. Підручники та навчальні посібники за навчальною програмою.

Слайди з репродукцій картин І. Левітана. Слайди з фотографіями композиторів. Мультимедійна презентація.

Хід уроку.

I. Організація учнів. Оголошення теми, цілей, завдань уроку.

Привіт, діти! Сідайте. До сьогоднішнього уроку ви повинні були розподілитися по групах. Перша група – музикознавці; друга група – літературознавці; третя група – мистецтвознавці. Протягом уроку кожна група представить свої матеріали. Приготуйте підручники, зошити, щоденники музичних роздумів. Сьогодні у нас з вами інтегрований урок музичного мистецтва і літератури.

Як ви вже знаєте музика і література – це два види мистецтва, які мають один загальний джерело натхнення – це навколишнє нас реальне життя.

Сьогодні нам належить провести дослідження в деяких областях мистецтва і визначити роль мистецтва в екологічному вихованні людини. Повторити художні, музичні та поетичні засоби виразності.

Отже, цілі намічені, і ми починаємо наш урок.

1. Ведення в тему. Постановка основоположного питання. (Музичне оформлення: звуки природи, слайди з зображенням природних зон екологічного лиха.)

Але, що це за звуки? Діти, ви чуєте? По-моєму, це голос природи. Але чи не здається вам, що в ньому чується тривога, занепокоєння. Щось порушує його милозвучність? Сама Мати – Природа звертається до нас з проханням.

Люди! Озирніться навколо себе. Ви кожен день знищуєте всю, мною століттями створену, красу. Якщо ви не перестанете отруювати своєю діяльністю навколишнє вас природу, то скоро ви будете жити в пустелі. Як тоді ви зможете існувати? Допоможіть зберегти навколишній вас природний світ для майбутнього покоління, так як це робили для вас ваші предки.

Діти, ми повинні відгукнутися на звернення Матері – Природи. Давайте донесемо її прохання до всіх людей, що живуть поруч з нами. А допоможе нам в цьому – Велика сила мистецтва. Саме в творах мистецтва, немов у

дзеркалі, відбивається чарівна і, в той же час, вразлива краса оточуючого нас світу. Художники, музиканти, поети в різні часи, зображуючи красу рідної природи, висловлювали своє ставлення до неї і показували роль людини в цьому прекрасному світі. Вслухайтесь в слова поета і філософа першого століття до нашої ери Тита Лукреція, що нині стали епіграфом нашого уроку.

«Я бачу, як, з чого і чому відбувається те, що зветься життям природи, але я не знаю, навіщо це відбувається. Я людина і не можу відчувати себе спокійно і впевнено, поки не знаю, навіщо я народився, навіщо я потрібен цьому миру і чому мені так незнищенна хочеться жити». *Тит Лукрецій (I століття до н.е.)*

Отже, на яке питання, що впливає з теми уроку, ми сьогодні повинні знайти відповідь. Які практичні дії ви повинні будете робити, щоб допомогти Матері – Природі?

Обговоріть в своїх групах тему і запропонуйте свій варіант питання. (На роботу пропонується 1 хвилина, далі висувається питання, сформульований під час дискусії)

Ключове запитання:

Чи може мистецтво допомогти людині по-новому поглянути на свою життєдіяльність, згубно відбивається на навколишній світ?

II. Основна частина уроку. Робота по темі.

1. Як все взаємопов'язано в природі розповідається у вірші М. Жоголева «Бережіть ліс». (Звучить п'єса Е. Гріга «Ранок», демонструються слайди з репродукціями картин І. Левітана).

Учень читає вірш...

Діалог:

До чого закликає автор вірша?

Під час читання вірша звучала музика. Скажіть, що це за твір і хто його створив?

Чи перегукується зміст вірша з музичним змістом п'єси?

Які виражальні засоби музичної мови Е. Гріга допомагають побачити нам красу оточуючого нас світу? (Варіаційна форма музичного побудови п'єси, невігядлива пастуша мелодія, що виконується по черзі флейтою і гобоєм; динамічні відтінки ...)

Е. Гріга вважають одним з найяскравіших музикантів – живописців. Музика п'єси «Ранок», поетичного музичного пейзажу, передає не тільки фарби світанку, але і той душевний настрій, яке виникає при вигляді сонця, що сходить. Композитор використав своєрідні музично-художні засоби – регістрові, темброві, ладові, динамічні.

А що таке музичний пейзаж? (Музичний пейзаж – це пейзаж настрою, в якому виразність інтонацій зливається з образотворчими подробицями музичної мови.)

Поняття пейзажу використовується в різних видах мистецтва.

Отже, слово надається мистецтвознавцям.

2. Учні представляють свої роботи, підготовлені самостійно вдома.

Увага!!! Новий термін. ПЕЙЗАЖ (франц. *Paysage*, від *pays* місцевість), вид, зображення якої-небудь місцевості; в живописі та графіці, жанр (і окремих твір), в якому основний предмет зображення – природа.

Ви зараз розглядали слайди з репродукціями пейзажних картин відомого живописця І. Левітана. Зверніть увагу на автопортрет художника. ЛЕВИТАН Ісаак Ілліч (1860-1900), відомий живописець-передвижник. Найбільший майстер пейзажу кінця 19 століття, який заклав в цьому жанрі принципи символізму і модерну.

Увага!!! Нові поняття. ПЕРЕДВИЖНИКИ, художники, що входили в художнє об'єднання – Товариство пересувних, художніх виставок, утворене в 1870 р. Вони звернулися до зображення повсякденного життя і історії народу, природи, соціальних конфліктів, викриттю громадських порядків.

СИМВОЛІЗМ, напрямок у світовому мистецтві 1870-1910-х рр.; зосереджений переважно на художньому вираженні за допомогою символу

інтуїтивно осягаємих сутностей і ідей, неясних, часто витончених почуттів і видінь.

І. Левітан – творець «пейзажу настрою», якому притаманні багатство поетичних асоціацій, мажорна або скорботна одухотвореність образу, розкриття найтонших станів природи.

Важливу роль у творчості художника грають музичні, філософські асоціації, а також його власна особистість.

Учитель: – Дякую, учням з третьої групи, за надані матеріали.

3. А зараз ми з вами зробимо невеликий відступ від теми уроку.

Я пропоную вам налаштувати себе на подальшу роботу з допомогою простих вокальних вправ.

Отже, встаньте, будь ласка, рівно, красиво. Посміхніться один одному і глибоко вдихніть, затримайте дихання і потім, зробіть довгий, спокійний видих – повторити 2 рази.

1. Виспівування тризвуків.

2. Виспівування звуків «І», «А».

3. Діти, а яку ми з вами розучували пісню, яка перегукується з темою уроку?

Давайте її згадаємо і заспіваємо.

Виконується пісня Д. Тухманова "Чудо-Земля".

4. Ми знову повертаємося до обговорення проблеми нашого уроку.

А ви знаєте, що в літературі теж є таке поняття як «ліричний пейзаж»?

Розмову продовжує вчитель з літератури.

Учні з другої групи – літературознавці підготували додатковий матеріал.

Увага!!! Нові терміни. ЛПРИКА (від грец. *Lyrikos* – вимовний під звуки ліри), рід літературний (поряд з епосом, драмою), предмет відображення якого – зміст внутрішнього життя, власне «я» поета, а мовна форма – внутрішній монолог, переважно у віршах. Охоплює безліч віршованих

жанрів (елегія, романс, сонет, пісня, вірш). Будь-яке явище і подія життя в ліриці відтворюються в формі суб'єктивного переживання.

Рядки з ліричного вірша Е. Бекетовой лягли в основу ліричного романсу С. Рахманінова. У романсі композитор показав багатогранність музичного образу.

Вчитель музики:

Я пропоную вам послухати романс С.В. Рахманінова «Бузок».

Композитор звертає увагу слухача на перші травневі квіти, порівнює їх красу і невинність з людською юністю, такою ж світлою і чистою.

Під час слухання зверніть увагу на нотний малюнок акомпанементу, даний в підручнику, який має чисто зорову схожість з формою квітки бузку.

Звучить романс «Бузок» С. Рахманінова.

Просто страшно уявити собі, на одну тільки хвилину, що людина власними руками може знищити таку красу ...

5. Отже, ми перейшли до наступного етапу нашого уроку. Знайомство з творчістю композитора, аналіз музичного і поетичного змісту твору.

Надаємо слово першій групі – музикознавцям.

Учні підготували додатковий матеріал по творчості С. Рахманінова (діти роздають свої роботи іншим групам для знайомства).

Рахманінов Сергій Васильович (1873-1943), композитор, піаніст, диригент. З грудня 1917 жив за кордоном (з 1918 в США). У творчості Рахманінова з особливою силою втілена тема батьківщини. Його твори для фортепіано, його романси, кращі симфонічні й оперні твори увійшли в золотий фонд світової музики.

6. Завдання для роботи в групах.

Музикознавці. Знайти в своїх музичних вікторинах такі поняття: романс, фактура.

Літературознавці. Знайти в підручнику передісторію появи романсу Рахманінова «Бузок».

Мистецтвознавці. Доведіть і знайдіть у підручнику підтвердження наступним висловлюванням: твори мистецтва, що втілюють у собі образи природи – це своєрідний, живий, прекрасний пам'ятник всього навколишнього нас світу.

На підтвердження ваших слів, прозвучить романс Рахманінова на вірші Тютчева «Весняні води».

Рядки з вірша Ф. Тютчева – «Весна» звучать як епіграф до романсу – може бути, самому радісному і лікующому в історії вокальної лірики.

Слухання. С.В. Рахманінов «Весняні води».

Аналіз твору. Проводиться діалог шляхом перехресного спілкування вчителя музики і літератури з учнями, з використанням навідних запитань.

Приблизний перелік питань.

- Яке загальний настрій твору? (Радісне передчутті швидкої весни)
- Визначте тональність романсу (мі-бемоль мажор), характер мелодії.

Знайдіть визначення фактурного викладу романсу в підручнику.

- Короткий літературний аналіз вірша.

Для знайомства з творчістю Тютчева, знову надамо слово літературознавцям.

Короткий життєпис і творчість Тютчева (напрямок і характерні риси творчості).

Учні обмінюються своїми роботами.

Тютчев Федір Іванович (1803 – 1873) – відомий поет, один з найвидатніших представників філософської і політичної лірики.

Які висновки можна зробити людині після знайомства з романсом? (Композитор і поет прославляють торжество природи).

7. Діти, ми підійшли до відповіді на поставлене нами на початку уроку питання?

Чи може мистецтво допомогти людині по-новому поглянути на свою життєдіяльність, згубно відбивається на навколишній світ?

Яких же висновків ви прийшли сьогодні.

Узагальнені висновки:

1. Природа в мистецтві одухотворена;
2. Любов до краси протистоїть руйнуванню;
3. Сучасній людині необхідно вивчення різних видів мистецтва, так як мистецтво вчить любити світ.

Підведення підсумків роботи. На який бал ви б оцінили свою сьогоднішню роботу на уроці, а також роботу вдома. Хто, на вашу думку, сьогодні був активніший, яку оцінку ви б дали цим учням?

У висновку, прозвучить пісня «В ім'я життя». А нам би хотілося ще раз нагадати всім: «Бережіть те, що подарувала нам Природа – Мати».

Е2. Урок мистецтва в 5 класі
(музичне мистецтво + образотворче мистецтво)

Тема: «У хвилини неробства. Тема моря в музиці і в живописі».

Цілі формування універсальних навчальних дій:

- особистісні: виявлення асоціативних зв'язків музики з літературою, образотворчим мистецтвом через знайомство з імпресіонізмом;
- предметні: познайомити з творчістю К. Дебюссі і його твором «Море» (3 частина «Діалог вітру з морем»), формувати вміння аналізувати музичні твори;
- навчити учнів використовувати музичну термінологію для позначення змісту, засобів виразності при інтонаційно-образному аналізі твору;
- познайомити з творами К. Моне «Море і Альпи», «Хвилювання моря в Етреті», проаналізувати імпресіонізм і виділити ознаки даного напрямку;
- актуалізувати процес сприйняття картин І. Айвазовського «Хаос. Створення світу», «Веселка», «Вітрильник біля берегів Криму», ознаки романтизму;
- формувати вокально-хорові навички через вправи Г. Струве «Алфавіт», «Братик Яків», закріпити пісню «Хочу на море» Л. Дубініна;
- навчити учнів знаходити аналогію і порівнювати твори в образотворчому й музичному мистецтвах;
- скласти порівняльну таблицю засобів художньої виразності імпресіонізму в музиці і образотворчому мистецтві, розвивати мотиви навчальної діяльності, опановувати навичками співпраці з учителем і учнями, формувати навички самостійної роботи при виконанні навчальних завдань зображення «штиль», «шторм» мазками, «цифровий диктант»;
- комунікативні: самооцінка і інтерпретація власних комунікативних дій в процесі сприйняття, виконання музики,
- регулятивні: вміти контролювати і оцінювати свою діяльність при виконанні завдань.

Обладнання: ілюстрації, пам'ятки, підручники та навчальні посібники комп'ютер, дзвіночки, фортепіано, презентація.

Висновок

Підводячи підсумки проведеного теоретичного та практичного дослідження проблеми інтеграції змісту освіти, однією з форм реалізації якої є проведення інтегрованих уроків, можна зробити висновок про те, що дана проблема досить актуальна і різнобічна, вивчення якої на практиці дає можливість підійти по-новому до побудови навчального процесу, до конструювання змісту навчання.

Музика в ракурсі мистецтв займає особливе місце завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину. Але часто, щоб навчити чути музику і виховати музичну культуру школяра потрібно на уроках музичного мистецтва виходити за межі самої музики (в суміжні види мистецтва, історію, поезію, літературу, життєві ситуації й образи). Тому предмет «музичне мистецтво» часто стикається з багатьма іншими шкільними предметами: історією, літературою, математикою, інформатикою, фізкультурою і іншими.

Інтеграція на уроках музичного мистецтва вносить в музичне навчання новизну і оригінальність. Має певні переваги для учнів: формує пізнавальний інтерес, сприяє створенню цілісної картини музичного світу, дозволяє систематизувати музичні знання, сприяє розвитку музичних умінь і навичок, розвитку естетичного сприйняття, уяви, уваги, музичної пам'яті, мислення учнів. Проведення інтегрованих уроків підвищує зростання професійної майстерності вчителя, так як вимагає від нього володіння методикою нових технологій навчально-виховного процесу, здійснення діяльнісного підходу до навчання.

Список використаних джерел

1. Алієв Ю. Б. Настільна книга шкільного вчителя-музиканта. 2000.

2. Безбородова, Л. А. Методика викладання музики в загальноосвітніх установах: Навч. посібник. 2002.
3. Дьячкова Л. М. Інноваційні форми роботи на уроках музики. 2004.
4. Колеченко А. К. Енциклопедія педагогічних технологій. 2001.
5. Сухарєвська Є. Ю. Інтегроване навчання в початковій школі. 2003. 1 *серія* «Вчення із захопленням».
6. Тализіна Н. Ф. Педагогічна психологія. 2013.
7. Трацевська О. Система інтегрованих уроків мистецтва. *Мистецтво*. 2008. № 1. С.71-74.
8. Школяр Л. В. Музична освіта в школі: Навч. посібник. 2001.
9. Явгільдіна З. М. Інтеграція мистецтв в шкільній освіті. «*Інтеграція освіти*» № 1, 2006.

Додаток

Методичні рекомендації для вчителя музичного мистецтва по застосуванню інтеграції мистецтв на уроці.

1. На уроці музичного мистецтва інтегрованого типу слід приділяти увагу інтонаційно-образній стороні різних творів мистецтва. Інтонація – своєрідний код, в якому зашифровано все різноманіття будь-якого виду мистецтва, будь то музика, література, поезія, хореографія, театр, образотворче мистецтво. Жанр, стиль, форма, засоби виразності – все це різноманіття зводиться до визначення «інтонація».
2. Необхідно визначити, яке завдання покликаний вирішувати кожен вид мистецтва використовуваний на уроці музичного мистецтва.
3. Виходячи з конкретних умов і особливостей класу, педагог повинен спланувати, як використовувати музичний, літературний і образотворчий матеріал, щоб він мав певний художній вплив на учнів, сприяв би найбільш цікавій драматургії уроку.
4. Використання на уроках музичного мистецтва різних видів мистецтв має сприяти більш глибокому емоційному сприйняттю музичного твору.

5. Уроки інтегрованого типу повинні підвести учнів до усвідомлення того, що мистецтва народжуються не на порожньому місці, а виникають з реального життя.

6. Допомогти учням визначити «родинні» засоби виразності різних видів мистецтв, таких як інтонація, ритм, образ, настрій, контраст, симетрія, відтінки тощо.

7. На взаємопроникнення засобів художньої виразності вказує використання термінів: ритм в живопису, мелодійність вірша, колорит в музиці, ритмічний малюнок, пейзажність в музиці, гармонійне забарвлення, музична картина, симфонічна картина, зображальність вірша тощо.

8. Під час аналізу творів мистецтва, і в процесі сприйняття важливо зберегти емоційне ставлення самої дитини до твору, не перевантажуючи його термінологією, сухими фактами.

9. Серед методів аналізу художнього твору використовуються:

а) метод зіставлення творів різних видів мистецтва

б) метод порівняння творів за принципом подібності, відмінності, контрасту, повторності

10. Враховувати вікові особливості учнів при підборі музичного, образотворчого та літературного ряду.

11. Мистецтва, використовувані на уроці повинні формувати естетичне сприйняття творів, удосконалювати у школярів мистецтвознавчі знання, навички художньо-образного мислення, уяви, емоційної чуйності.

Наукове видання

Попова Олена Володимирівна, Жуков Василь Павлович

**Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва
до організації інтегрованого навчання учнів»**

Монографія

Редактор О. Попова

Оригінал-макет підготовлено В. Жуковим

Підписано до друку
Формат 29,7×42¼. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. др. арк. 18,5
Наклад 300 прим. Зам №

Відомості про видавництво