

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

На правах рукопису

ХРЕБТО Тамара Степанівна

УДК 37.091.2-044.247:[7+8+93/94]

**ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ
ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ
В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

13.00.09 – теорія навчання

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Рибалко Людмила Сергіївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Харків – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛІВ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	12
1.1. Інтеграція змісту навчання школярів як науково-педагогічна проблема	12
1.2. Дидактичний потенціал предметів гуманітарного та мистецького циклів щодо інтеграції їх змісту.....	42
1.3. Теоретичне обґрунтування технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі.....	62
Висновки до розділу 1	97
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛІВ	100
2.1. Загальні питання організації і проведення експерименту	100
2.2. Реалізація різних способів технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі...	119
2.2.1. Візуально-емоційний спосіб.....	121
2.2.2. Процесуально-репродуктивний спосіб.....	141
2.2.3. Комбіновано-творчий спосіб.....	145
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	157
Висновки до розділу 2	180
ВИСНОВКИ	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	186
ДОДАТКИ	222

ВСТУП

Сучасна стратегія розвитку цивілізації наполегливо вимагає нової філософії освіти, визнає необхідність не просто підвищення рівня освіти, а формування інноваційного типу інтелекту, цілісного мислення молодої людини, що може їй допомогти скласти цілісну картину світу. За цих умов постала необхідність переходу до нової освітньої парадигми, суть якої можна визначити як безперервність і цілісність навчання, спрямованого на задоволення різнобічних інтересів особистості.

Формування у свідомості школярів системи знань про світ і цілісного ставлення особистості до нього найбільш оптимально здійснюється в умовах *інтегрованого навчання*. На необхідності впровадження в шкільну практику інтегрованого навчання наголошується в законодавчих і нормативних документах (Закон України «Про загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція 12-річної загальної середньої освіти).

Інтегроване навчання дає можливість учневі не тільки аналізувати велику кількість конкретних подій, що відбуваються навколо, але й установлювати залежності та взаємозв'язки між ними, що забезпечує створення нових інформаційних масивів, у яких більш адекватно відображаються сучасні тенденції інтеграції наукового знання й розвитку культури. Актуальною на сьогодні є думка видатного педагога К. Ушинського про те, що вивчення реальності через зміст різних навчальних дисциплін має забезпечувати формування в молоді цілісного широкого погляду на світ та життя взагалі.

У наш час, коли з особливою гостротою постає проблема бездуховності, зниження рівня культури підростаючого покоління, важливо об'єднати зусилля вчителів предметів гуманітарного (зарубіжна література, всесвітня історія, історія України, англійська мова тощо) та мистецького (образотворче мистецтво, музика) циклів – предметів, які значною мірою впливають на емоційно-почуттєву сферу учнів, сприяють формуванню в них активної

життєвої й світоглядної позиції, вихованню моральних якостей, розумінню сенсу життя через освоєння культурних і духовних цінностей, культурних традицій, моделей бажаної поведінки. У зазначених предметах поєднуються елементи раціонально-логічного та інтуїтивно-образного мислення.

Незважаючи на те, що дидактичний потенціал вказаних предметів підвищується в разі інтеграції їх змісту, результати пілотажного дослідження показують, що в шкільній практиці цьому питанню приділяється замало уваги, що негативно позначається на якості навчання школярів. Так, 41,4 % учнів основної школи (усього діагностовано 580 школярів) не вміють встановлювати зв'язки між фактами, явищами, подіями; тільки 28,5 % школярів продемонстрували знання, що характеризуються глибиною, системністю, цілісністю; 28,3 % учнів неповною мірою усвідомлюють роль мистецтва в житті окремої особистості й сучасного суспільства в цілому; майже в половини учнів виявлено низький рівень знань культурознавчого характеру; у 47,2 % учнів не сформовано емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, до національної культури тощо.

Вагомий внесок в обґрунтування теоретико-методологічних засад інтегрованого підходу в освіті зробили вітчизняні і зарубіжні вчені (О. Аверьянов, А. Анісимов, В. Афанасьєв, В. Біблер, Г. Біркгофф, Дж. Блек (J. Black), А. Ішмуратов, С. Клепко, М. Култаєва, Р. Мак-Клінтон (R. McClinton), М. Овчинников, Д. Перкінс (D. Perkins), Є. Режабек, В. Тюхтін, В. Шкода та інші). У працях В. Давидова, І. Лернера, В. Лозової, В. Онищука, В. Паламарчук, М. Скаткіна, В. Сухомлинського та інших педагогів розкрито ідеї формування цілісного світосприйняття учнів на основі інтеграції змісту навчальних предметів середньої школи

В останні десятиліття розробкою проблеми інтеграції змісту шкільної освіти активно займалися вітчизняні педагоги та психологи В. Андрущенко, М. Бібік, В. Бондар, М. Вакуленко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, С. Клепко, О. Мащенко, В. Моргун, Н. Ничкало, О. Носенко, І. Радіонова, В. Рижко, О. Сиротенко, В. Сухомлинський, Т. Яценко, В. Лозова та інші.

Інтеграція як принцип дидактики розкривається в працях О. Данилюка, І. Зверева, К. Колесіної, В. Максимова та інших учених. Як фактор підвищення рівня й міцності знань учнів навчальну інтеграцію досліджено в працях Л. Барсука, Т. Власенко, М. Комогорової, О. Малихіна, В. Разумовської та інших вітчизняних учених).

Проблеми забезпечення інтегрованого навчання досліджено науковцями в таких аспектах: філософсько-культурологічні основи організації інтегрованих уроків (Д. Данилюк, Б. Разумовський, Л. Тарасов, М. Сова, Н. Шишляннікова та інші); методика організації інтегрованих уроків (О. Біляєв, Г. Кіркков, П. Коложварі, М. Кононенко, С. Мельник, Н. Присяжник, А. Самодрин, Л. Сеченикова та інші); здійснення міжпредметних зв'язків під час інтегрованих занять (О. Алексеєнко, Н. Белянкова, Л. Вороніна, Т. Гладюк, О. Дудін, В. Іванцова, Л. Капічникова, Ю. Колягін, Ю. Мальований, Н. Нетребко, А. Степанюк, Г. Федорець та інші).

Аналіз наукових праць з означеної проблеми дає підстави для висновку про вагомий внесок науковців у дослідження різних її аспектів. Утім недостатньо розробленою та дискусійною залишається питання інтеграції змісту освіти на рівні навчального матеріалу предметів гуманітарного й мистецького циклів.

Отже, актуальність зазначеної проблеми зумовлюється виявленими під час дослідження *суперечностями*, що мають місце в педагогічній теорії та практиці сучасної середньої загальноосвітньої школи, зокрема:

- між декларуванням забезпечення цілісності знань, інноваційного мислення школярів і досить низьким рівнем вирішення цієї проблеми в сучасній середній загальноосвітній школі;
- між високим дидактичним потенціалом інтегрованого навчання школярів й досить низьким рівнем організації такого навчання учнів основної школи предметів гуманітарного та мистецького циклів;
- між нагальною потребою впровадження в шкільну практику інтегрованого навчання учнів основної школи предметів гуманітарного та

мистецького циклів та нерозробленістю технології інтеграції змісту вказаних предметів та її навчально-методичного забезпечення.

Актуальність, недостатнє теоретичне вивчення проблеми та необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Тема дисертації є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних закладах» (РК № 200199004104). Тему дослідження затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол № 8 від 20 листопада 2005 року) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 3 від 21 березня 2006 року).

Мета дослідження – виявити вплив науково обґрунтованих способів реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі на якість навчання школярів.

Відповідно до мети дослідження були сформульовані такі основні **завдання:**

1. Розкрити суть інтегрованого підходу в освіті та інтеграції змісту навчання.
2. Визначити види й механізми інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі та форми реалізації інтегрованого змісту навчання вказаних предметів.
3. Розробити й теоретично обґрунтувати технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі та експериментально перевірити різні способи її реалізації.

4. Уточнити критерії та показники рівнів якості навчання школярів.

Об'єкт дослідження – процес навчання учнів предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – способи реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі.

У процесі дослідження зроблено **припущення** про те, що якість навчання школярів предметів гуманітарного та мистецького циклів підвищиться, якщо реалізувати різними способами (візуально-емоційним, процесуально-репродуктивним, комбіновано-творчим) технологію інтеграції змісту вказаних предметів, що передбачає:

- конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклів на основі механізмів і принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів;
- комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо);
- розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого навчання;
- здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичних*: аналіз, узагальнення, систематизація філософських, психолого-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів із порушеної проблеми, нормативної та навчально-методичної документації щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах із метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, суті його основних понять, обґрунтування технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі та уточнення критеріїв і показників якості інтегрованого навчання учнів;

- *емпіричних*: діагностичні (анкетування, опитування, бесіди, контрольні роботи, тестування), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик), праксиметричні (аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності школярів, їхніх навчальних досягнень); педагогічний експеримент для виявлення ефективності різних способів реалізації педагогічної технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі;

- *статистичних*: методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, доведення вірогідності результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *уперше*:

- обґрунтовано й експериментально перевірено технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі, яка передбачає: 1) конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклів на основі механізмів і принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів; 2) комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо); 3) розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого навчання; 4) здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів;

- розроблено та експериментально перевірено способи реалізації вказаної технології (візуально-емоційний, процесуально-репродуктивний, комбіновано-творчий).

Уточнено: суть поняття «інтеграція змісту навчання» як процесу упорядкування системи структурних одиниць змісту навчальних предметів і зв'язків між цими одиницями; механізми інтеграції змісту навчальних

предметів (поєднання в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних предметів у загальнонаукові поняття та методи пізнання); критерії (мотиваційний, особистісний, змістово-діяльнісний) та показники якості навчання.

Подальшого розвитку набули форми, методи, засоби забезпечення різних способів реалізації технології інтеграції змісту навчання («інформаційні хвилинки», моделювання на основі 3D-технологій, методичне забезпечення (інтегровані підручники, тестові завдання), «інтегровані» проекти тощо).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі, що вможливорює широке впровадження відповідної технології в шкільну практику, розробці та впровадженні в освітній процес загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій м. Харкова та Харківської області авторської програми інтегрованого спецкурсу «Історія України та образотворче мистецтво в 5 класі середньої школи» (реєстраційний номер № 88), створенні навчально-методичного посібника «Образотворче мистецтво. 5 клас: Тематичне планування та розробки уроків».

Матеріали дослідження *впроваджено* в педагогічний процес Харківської ЗОШ–III ст. № 68 Слобожанського району (протокол № 3 від 25.09.2016 р.), Харківської ЗОШ I–III ст. № 35 Основ'янського району (протокол № 4 від 27.2016 р.), Харківської гімназії № 34 Основ'янського району (протокол № 7 від 20.09.2016 р.).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *можуть* *послугуватися* вчителі в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл при розробці навчальних програм, навчально-методичних матеріалів, а також педагогічні працівники при укладанні підручників, навчальних посібників й студенти при написанні курсових, дипломних і магістерських робіт. Матеріали дослідження *доцільно використовувати* в системі підготовки й перепідготовки

вчителів.

Особистий внесок здобувача в працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні інноваційних способів побудови змісту освіти, розкритті особливостей практичного впровадження технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у навчальний процес основної школи.

Апробація результатів дослідження здійснювалася через публікацію матеріалів дисертації, а також у виступах на міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях, а саме: «Національна школа України: закономірності становлення і розвитку» (Тернопіль, 1996); «Василь Сухомлинський і сучасність» (Київ – Кіровоград, 1999), «Разработка и использование гибких образовательных технологий в системе среднего профессионального образования» (Губкін, 2005), «Субъективное развитие студентов средних профессиональных образовательных учреждений» (Старий Оскіл, 2006), «Традиції та інновації у підготовці сучасного фахівця закладів культури і мистецтва (удосконалення організації навчальної та виробничої практики у вищих навчальних закладах культури і мистецтва I–II рівнів акредитації)» (Львів, 2007), «Осознание Культуры – залог обновления общества. Научный поиск в едином культурном пространстве» (Севастополь, 2008), «Истинное воспитание ребенка в воспитании самих себя» (Москва, 2009), «Вища і середня школа в умовах сучасних викликів» (Харків, 2016).

Основні положення й результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, у виступах на педагогічних зібраннях експериментальних шкіл, засіданнях методичних об'єднань учителів м. Харкова, семінарах і курсах підвищення кваліфікації вчителів Харківської академії неперервної освіти (2005–2016 рр.).

Публікації. Основні положення дослідження відображені у 20 одноосібних публікаціях, із них: 10 – статті в провідних наукових фахових

виданнях, 2 – в міжнародних наукометричних виданнях, 8 – тези доповідей на наукових конференціях.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛІВ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

1.1. Інтеграція змісту навчання школярів як науково-педагогічна проблема

Проблема інтеграції наукового знання має давню історію. Інтеграція наук була історично прогресивним явищем, оскільки знаменувала собою перехід до більш глибокого вивчення різних сторін дійсності. Диференціація наук, що було притаманним для середньовіччя, призвела до розриву наук, ізолюючи їх одну від іншої та втрати цілісного погляду на світ, характерного для античності.

Починаючи з другої половини XIX століття, поряд із диференціацією наукового знання посилюється його зворотній процес його розвитку – інтеграція. Імпульсом до взаємодії наук послужила поява таких загальних проблем, які потребують зусиль для їх вивчення не однією, а низкою наук. Інтеграція зумовила не тільки появу нових наук, але одночасно вплинула на розвиток процесів диференціації на якісно новій основі.

Методологічною основою дослідження проблеми інтеграції наукового знання є закони матеріалістичної діалектики, і насамперед закон взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ та процесів навколишнього світу.

Етапи процесу розвитку диференціації та інтеграції наук в історико-гносеологічному плані представлено в табл. 1.1.

Розглянемо етимологію поняття «інтеграція».

«Інтеграція (від лат. *integratio* – доповнення, від *integer*-цілий) - об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів» [53; 285].

**Розвиток диференціації та інтеграції наук
в історико-гносеологічному плані**

Час	Етапи	Передумови
Стародавній світ	Первісне єдине знання у вигляді синкретичної філософії натурфілософського характеру	Розвиток наукового знання характеризувався рівнем безпосереднього споглядання
Епоха Відродження	Первісна диференціація шляхом відпучкування від філософського знання «дочерних» наук	Вплив суспільно-історичної практики; перехід до капіталістичних підприємських відношень; необхідний розвиток знання «в ширину та в глибину»
Друга половина XIX с.	Повторна інтеграція шляхом об'єднання деяких сторін двох чи декількох наук в одну науку. Повторна диференціація шляхом стикування наук та подальшого їх «розходження».	Поява загальних проблем, що потребують зусиль не однієї, а декількох наук.
Кінець XX с.	Органічна єдність диференціації та інтеграції як єдиного процесу розвитку наук.	Нарощування темпів у розвитку наук; комплексне рішення актуальних проблем сучасності.

У довідковій літературі знаходимо визначення інтеграції як сторони процесу розвитку, пов'язаної з об'єднанням у ціле раніше роз'єднаних частин та елементів [307; 308]; як упорядкування, структурування раніше розрізнених явищ, частин цілого [285].

Інтеграція як поняття теорії систем означає стан зв'язку окремих диференційованих частин в ціле, а також процес, що приводить до такого стану [41]. У процесі інтеграції зростає обсяг, частота, інтенсивність взаємодії

між елементами системи, досягається велика ступінь їх цілісності та ефективності дії. Під інтеграцією розуміється результат процесу об'єднання, стан гармонічної урівноваженості, упорядкованого функціонування частин цілого.

Термін «інтеграція» застосовується також для характеристики процесу зближення та зв'язку наук, який проходить поруч із процесом їх диференціації.

Отже, *інтеграція* – закономірне явище, в основі якого лежить взаємозв'язок та взаємообумовленність предметів та явищ дійсності.

Інтеграція як наукове поняття, надійно закріпившись у філософії, з'являється в педагогіці наприкінці 70-х – початку 80-х років. У той час, як відмічає В. Ільченко, йшлося про інтегративний підхід в освіті переважно стосовно формування наук, світогляду учнів. У 90-х роках XX ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип [136, с. 356].

Інтеграція здатна вирішити чисельні проблеми освітянської системи. Проте, як свідчить аналіз наукових праць з проблеми дослідження та масової практики організації навчального процесу у ЗНЗ, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма вчителями. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має значний вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – викладачів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети [298].

Зазначимо, що цінні ідеї щодо необхідності інтеграції знань у навчанні, як було з'ясовано в процесі дослідження, висловлювали ще старогрецькі мислителі. Так, Платон писав про необхідність поєднання понять у родові. Така операція дає змогу, «охоплюючи все загальним поглядом, зводити до єдиної

ідеї те, що всюди розрізнено, щоб, надаючи визначення кожному, робити ясным предмет повчання» [239].

Не втратили своєї актуальності думки видатного дидакта Я. А. Коменський щодо забезпечення інтеграції знань в освіті. Підкреслюючи існування тісних взаємозв'язків між різними навчальними предметами, видатний педагог наполягав на необхідності навчати їх учнів саме в такому зв'язку. І тільки в такому разі в учнів може сформуватися загальне уявлення про навколишній світ [158, с. 335].

Плідні ідеї щодо інтеграції в навчанні висловлював і Ж.-Ж. Руссо. Так, заперечуючи необхідність викладання окремих навчальних предметів для молодих людей, він стверджував, що необхідні знання та вміння вони мають черпати з реальних життєвих ситуацій, які використовує чи цілеспрямовано створює вихователь [263, с. 195]. Слід також підкреслити, що Ж.-Ж. Руссо наводив конкретні приклади реалізації інтеграції в навчанні. Так, наприклад, він писав про те, що учні набагато краще усвідомлюватимуть інформацію про розміри та інші властивості тіл, якщо їм запропонувати намалювати ці предмети [263, с. 160].

Актуальні ідеї щодо інтеграції в освіті висловлювали й інші мислителі.. Зокрема, І. Ф. Гербарт стверджував, що навчання тільки тоді виконує своє призначення, коли воно, з одного боку, забезпечує можливість учням вивчати властивості окремих елементів певних явищ і процесів, а з іншого боку – системних характеристик їх цілісного поєднання [77, с. 157]. Дж. Локк звертав увагу на доцільність наповнення змісту одних навчальних предметів фактами з інших [195].

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський підкреслював, що вивчення існуючої реальності через навчальний матеріал різних навчальних дисциплін має забезпечувати формування в учнів цілісного широкого погляду на світ та життя в цілому [303].

П. Блонський [38] акцентував увагу на тому, що школа повинна дати учневі цілісне знання, повинна відмовитися від конгломерату відособлених

один від іншого навчальних предметів. Видатний педагог наголошував, що володіючи незв'язними знаннями, володіючи уривками знань, учні знаходяться в тупику, зустрічаючись зі сукупністю явищ у їх живому зв'язку.

На необхідності інтеграції в освіті наголошував і В. Сухомлинський. Аналіз його наукових праць дає підстави свідчити, що ідея навчальної інтеграції розкривається ним з декількох позицій. По-перше, видатний педагог звертає увагу на існування нерозривного зв'язку між процесами навчання й виховання учнівської молоді. Зокрема, він зазначав, що педагогічну взаємодію необхідно організувати таким чином, щоб забезпечити успішне формування цілісного наукового світогляду молоді, тобто не тільки «системи правильних поглядів на навколишній світ, але й суб'єктивне ставлення особистості, що проявляється в почуттях, волі, діяльності» [92, с. 100]. Продовжуючи свою думку, видатний педагог підкреслював, що важливо досягти такого педагогічного ефекту, щоб кожна особа вміла не тільки пояснити специфіку протікання різних процесів, але й була здатною «щось довести, ствердити, відстояти власною творчою працею» [292, с. 100].

По-друге, В. Сухомлинський висловлював ідею про необхідність забезпечення інтеграції на рівні різних навчальних предметів, що дає можливість запобігти однобічного сприйняття школярами явищ навколишнього світу. Навчальна інтеграція такого виду, на думку вченого, дозволяє створювати для учнів такі умови для інтелектуальної праці, щоб школярі проникали «у різноманітні складності й тонкощі, деталі й суперечності речей, фактів і явищ» [291, с. 100].

По-третє, В. Сухомлинський акцентував увагу на необхідності забезпечення інтеграції між різними видами діяльності учнів. Зокрема, значну увагу у своїх працях видатний педагог приділяв розкриттю взаємозв'язку між інтелектуальною, фізичною працею дітей і становленням їхнього емоційного світу. Як зазначав педагог, роль фізичної праці для учня не зводиться тільки до формування в нього певних практичних умінь і навичок. Така праця має водночас стимулювати моральне й духовне виховання дітей. Крім того,

позитивний вплив фізичної праці на формування особистості кожного учня значно посилюється, якщо ця праця стимулює розвиток його позитивних емоцій і переживань. Прикладом інтеграції такого виду є виконання учнями комплексних завдань, які, за словами В. Сухомлинського, мають «творчу світоглядну спрямованість» [292, с. 101].

У педагогічній науці на базі міжпредметних зв'язків, а пізніше інтеграції, будувались різні концепції дослідницьких позицій та підходів. Вони носили різні назви: цілісні, системні, інтегровані.

Щодо сучасних педагогічних концепцій інтеграції в навчанні, то на думку В. Кукушкіна, їх доцільно розділити на дві основні групи. Першу з цих груп складають концепції, в яких предметом дослідження є безпосередньо процеси інтеграції. Серед теорій цієї групи дослідник виокремлює такі концепції: 1) інтеграції виховних сил суспільства (В. Семенов, Ю. Бродський); 2) інтегративної картини освіти (Г. Сериков); 3) внутрішньопредметної інтеграції педагогічного знання (В. Загвязинський); 4) синтезу дидактичних систем (Л. Артемьєва, В. Гаврилюк, М. Махмутов); 5) інтеграції загальної та професійної освіти (М. Берулава, Ю. Тюнников); 6) інтеграції та диференціації форм організації навчання (І. Ібрагимов) та ін.) [171, с. 172].

До другої групи інтегративно-педагогічних концепцій В. Кукушкін відносить ті, в яких інтегративний компонент зовнішнє не проявляється, утім закладається на рівні внутрішніх характеристик. Серед теорій цієї групи він виокремлює такі: 1) концепцію культурно-освітнього центра (А. Найн); 2) концепцію голографічної освіти (А. Белкін); 3) концепцію цілісної школи (Р. Вінкель, Х. Редер, Х. Брюнгер та ін.) [171, с. 172-173].

У контексті нашого дослідження серед вище вказаних концепцій значний інтерес викликають: концепція інтегративної картини освіти Г. Серикова [279], концепція синтезу дидактичних систем Л. Артемьєвої, В. Гаврилюка та М. Махмутова [207; 208], а також концепція голографічної освіти А. Белкіна [28]. Так, відповідно до першої з визначених концепцій, в основу інтегративної картини освіти має бути покладено цільове замовлення суспільства –

«освіченість, що привласнюється». Загалом ця картина являє собою динамічну систему (модель) існування, функціонування та розвитку освіти. Важливу роль у цій системі відіграють освітні процеси які інтегративні поєднання викладання та вчіння, наставлянь і їх засвоєння. Для успішної реалізації цих процесів передбачається відповідне науково-методичне й ресурсне забезпечення, що включає зміст освіти, методи реалізації освітніх процесів, відповідну кваліфікацію педагогів тощо. Загалом інтеграція «освіченості, що привласнюється» спрямована на розвиток «самості» учнів через привласнення ними соціального досвіду, зокрема культурних досягнень людства, відображеного у відповідних суспільних вимогах до рівня освіченості [171; 279].

Стосовно другої з вищевказаних концепцій, її головна ідея полягає в необхідності розробки цілісної синтетичної педагогічної теорії, яка регулює перебіг освітнього процесу й здійснює водночас прогностичну функцію. Певною мірою схожі думки висловлюють М. Махмутов і Л. Артемьева, які також виступають за розробку цілісної освітньої теорії на основі інтегративного підходу [171; 207; 208].

Суть концепції голографічної освіти А. Белкіна розкривається через такі основні положення: 1) вітагенне навчання ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості та його інтелектуально-психологічному потенціалі у процесі вирішення поставлених навчальних цілей і завдань. Причому життєвий досвід трактується як вітагенна інформація, як інтегративний сплав певних індивідуальних переживань, думок, дій, вчинків людини, що має для неї самодостатню цінність; 2) в основу вітагенного навчання покладено голографічний метод; 3) грамотне застосування голографічного методу на основі врахування специфіки педагогічної діяльності забезпечує оптимальний вплив на становлення особистості [28].

А. Белкін зазначає, що під поняттям голографії в науковій літературі зазвичай мають на увазі вивчення об'єкта у відображеному багатомірному просторі. На думку вченого, голографічний метод навчання дає змогу найбільш

повно відобразити багатомірну сутність людини, яка виявляється через такі інваріанти: 1) просторово-часові орієнтації; 2) потрібнісно-вольові, естетичні переживання; 3) змістовну спрямованість особи; 4) рівні засвоєння нею діяльності; 5) форми реалізації діяльності.

У свою чергу, у таких інваріантах виокремлюються їх структурні складники. Наприклад, просторово-часові орієнтації складаються з минулого, теперішнього й майбутнього. Потрібнісно-вольові переживання поділяються на негативні, амбівалентні й негативні. Аналогічним чином розпадаються на певні компоненти й інші інваріантні структури [28].

Автор зазначеної концепції звертає також увагу на багатомірне розкриття змісту засвоєного знання за допомогою голографічного методу, який забезпечує як мінімум три його основні проекції: 1) вітагенну проекцію, тобто вітагенну інформацію, яка потрібна вчителю для підготовки до викладання нового знання; 2) стереопроєкцію – інформацію, яка поступає від учителя після опрацювання ним вітагенної інформації учнів; 3) голографічну проекцію – інформацію, яка надходить від інших додаткових джерел: вітагенного досвіду інших людей, книг, засобів масової інформації, творів мистецтва, наукових даних, зустрічей з фахівцями з різних галузей тощо.

Як зазначає А. Белкін, технологія голографічного методу забезпечує високий рівень інтеграції, оскільки в цьому випадку відбувається поєднання, «зведення» вітагенних даних з освітніми. Результат такого поєднання може бути дуже різним: збіг, розходження, суперечність тощо. Тому від викладача вимагається навчитися грамотно діагностувати рівень розходження між вітагенними й освітніми знаннями та на основі цього планувати свою подальшу діяльність. Науковець також підкреслює, що вітагенно-освітній синтез пронизує всі аспекти (рівні, форми) існування людської життєдіяльності. Це доводить актуальність розробленої ним концепції, що спрямована на формування в особистості багатопланових знань, умінь і навичок, які дають їй змогу своєчасно адаптуватися до змін в сучасному динамічному суспільстві, а також успішно реалізуватися як особистості [28].

Проблема інтеграції в освіті широко вивчається і зарубіжними ученими (Г. Біркгофф [38]; Дж Блек [382], І. Голль І. [82]; Р. Мак-Клінтон [388]; Д. Перкінс [390] та ін.). Як встановлено на підставі аналізу наукових праць, ними виокремлено такі основні підходи до інтеграції знань: 1) холістська інтеграція за принципом «ціле більше суми своїх частин», коли в результаті появи нової цілісності як поєднання раніше незалежних один від одного об'єктів у них фіксуються нові інтегративні якості та взаємозв'язки; 2) трансверсальна (поперечна) інтеграція за принципом «все у всьому», коли відбувається формування нових узагальнених структур на перетинанні різних галузей, оформлення інтегрованих наук; 3) економічно-естетична інтеграція, що зводиться до ущільнення, стиску, компактизації знання з метою економії часу на його засвоєння [215].

Значна кількість зарубіжних науковців [382; 388; 389; 390 та ін.], висловлює ідею про те, що головними завданнями впровадження інтеграції в освіті є не тільки формування в учнів завершеної системи «знань про світ», але і визначення актуальних підходів, засобів й методів мислення та діяльності. Зокрема, ця теза покладено в основу багатьох американських проектів щодо створення інтегративних навчально-дослідницьких середовищ – «інтегративної освіти», KIE, ICON, ESIP, SFAA, TAA та ін., спрямованих на формування загальнокультурної компетентності й науково-технічної грамотності учнів за допомогою використання сучасного технологічного забезпечення навчання [215]. Зокрема, Р. Мак-Клінтон вважає, що подальший розвиток педагогічної науки у ХХІ ст. буде відбуватися саме на підґрунті ідеї інтегративної освіти [388].

Отже, значна увага до інтеграції в навчальному процесі пояснюється, зокрема, тим, що з її допомогою за рахунок укрупнення змісту освіти та ліквідування його дублювання, узагальнення та систематизація частин змісту навчання, що вивчаються окремо, створюються умови для сформування в учнів цілісної картини світу. Повною мірою погоджуємося з Б. Краже [386], який стверджує, що інтеграція змісту різних дисциплін (мови, історії, математики,

біології, образотворчого мистецтва, музики тощо) стимулює формування в учнів системних знань про явища природи і суспільства, специфіку культурного розвитку різних етносів та епох, твори мистецтва.

Сучасні вчені під інтеграцією звичайно розуміють створення цілісної єдності з деяких компонентів, які раніш функціонували ізольовано один від одного, тобто як самостійні об'єкти. Інтеграція забезпечує формування нової цілісності, процес переплетіння, взаємопроникнення, взаємовпливу певних об'єктів. Звичайно інтеграція стимулює появу певних змін у цих об'єктах, в тому числі і принципово нових для них характеристик. Водночас цей процес супроводжується появою нових внутрішніх зв'язків і відношень [85; 215]. Отже, ключовим словом для переважної більшості прихильників інтегрування змісту освіти є «цілісність».

Розглянемо, як тлумачиться суть інтеграції в педагогічній теорії.

Розкриваючи сутність процесу інтеграції в освіті, французький філософ О. Ребоул підкреслює, що зміст освіти мають складати знання, які об'єднують, інтегрують особистість з іншими членами суспільства та взагалі зі світом, а також ті знання, котрі «роблять людину вільною» [391]. Подальше розвиваючи ці ідеї, С. Клеппко зазначає, що об'єднують тільки ті знання, які інтегрують особу в якнайбільш широку в географічному й історичному плані спільноту. А визволяють людину ті знання, які дозволяють звільнитися від забобонів, стереотипів, кліше, які допомагають їй мислити самостійно [155, с. 14].

Д. Ровкін визначає інтеграцію змісту навчального предмету як процес упорядкування системи структурних одиниць змісту та зв'язків між ними [263].

І. Зверев і В. Максимова визначають інтеграцію не тільки як процес, але і як результат створення нероздільно зв'язаного, єдиного, цілісного. У навчанні вона 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, комплексування та складання основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем [118].

Не тільки як процес, але і як результат «взаємодії його структурних елементів, які супроводжуються ростом системності та ущільнюванням знань учнів» розглядає інтеграцію і М. Берулава [29].

Г. Монахова [223] зазначає, що інтеграція виступає як провідна форма організації змісту освіти на основі загальності та єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу.

При безумовних досягненнях авторів по визначенню сутності інтеграції в освіті недоліком вище аведених визначень є те, що всі вони обмежуються філософським рівнем визначення інтеграції, доповнюючи до визначення педагогічні терміни: навчання, зміст, освіта, знання учнів. Тому погоджуємося з дослідниками [129; 133; 141-142; 215; 234 та ін.], які вважають, що невірно здійснювати простий переніс зазначеного поняття із інших галузей наукової діяльності в педагогіку без усвідомлення специфіки педагогічних функцій. Крім того, подання інтеграції як процесу злиття різних елементів навчального змісту має суттєві недоліки, оскільки інтеграція розглядається у відриві від своєї протилежності – диференціації і не відбиває специфіку організації педагогічного процесу.

Уважаємо доцільним розглядати інтеграцію як *вищу форму* взаємозв'язку, якій присутні нероздільність компонентів, нова об'єктивність – монооб'єкт, нова структура, нові функції компонентів, які вступають у зв'язок [29; 215; 234]. Адже таке визначення побудовано на визнанні інтеграції вищою формою взаємозв'язку та виділені її специфічних ознак. Водночас такої сумативної побудови визначення недостатньо для виявлення суті педагогічної інтеграції. Тому зазначене визначення потребує уточнення: педагогічна інтеграція як вища форма вираження єдності завдань, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання, реалізованих у двох циклах освіти спрямована на інтенсифікацію освітнього процесу [41].

Дослідники інтегративних процесів у освіті (О. Данилюк [97; 98], І. Зверев [118], К. Колесіна [159], В. Максимова [200], В. Фоменко [320] та ін.) підносять інтеграцію в дидактичний принцип, наслідуючи виділення принципу

міжпредметності. К. Колесина [159] вважає, що вказаний принцип не вписується в традиційну систему, а належить до нової системи, в ряду якої стоять принципи проблемності, випередження та інші.

На думку О. Данилюка [98], інтеграція належить не просто до числа дидактичних принципів, але представляє собою перший принцип дидактики. Не зменшуючи важливість інтеграції навчання, з останнім твердженням погодитися не можемо.

Признаючи фундаментальний характер інтеграції в освіті, ми можемо і згоджуватись, і не згоджуватись з тим, що інтеграція - дидактичний принцип. Інтегрованість притаманна освіті споконвічно, об'єктивно. Давно доказано, коли із навчання випадає один із його компонентів, то цей процес вважається нездійсненим.

У табл. 1.2 подано різні підходи вчених до визначення суті поняття «інтеграція» стосовно навчального процесу.

Таблиця 1.2

**Підходи вчених до визначення суті поняття «інтеграція» стосовно
навчального процесу**

<i>№ п/п</i>	<i>Зміст</i>	<i>Автор</i>
1	2	3
1.	Інтеграція – це взаємозв’язок змісту, методів та видів навчання.	С. Архангельський [11]
2.	Інтеграція – це створення цілого навчально-виховного процесу та науково-обґрунтованої системи цілеспрямованого керівництва процесом формування особистості.	Г. Батурина [21].
3.	Інтеграція – це цілісність системи навчання.	І. Зверев [118].
4.	Інтеграція – це визначення єдиних теоретичних основ природознавства, формуючих цілісність природничо-наукового світосприйняття учнів.	В. Ільченко [136].

Продовження табл.1.2

1	2	3
6.	Інтеграція – це різноманітні взаємозв'язки між структурними компонентами педагогічної системи.	Г. Федорець [309].

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

У сучасній педагогічній науці єдиного підходу до визначення суті поняття «міжпредметні зв'язки» немає (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Підходи вчених до визначення суті поняття «міжпредметні зв'язки»

Зміст поняття «міжпредметні зв'язки»	Автор
1	2
Така єдність задач, функцій, змістовних та структурних елементів предметів, яка реалізована в навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню умінь та навичок, в кінцевому результаті – формуванню цілосного наукового світосприйняття та якостей гармонічно розвинутої особистості.	Г. Беленький [26]
Дидактичний еквівалент міжнаукових зв'язків, що з'являються в процесі взаємодії наук при вивченні явищ природи та суспільства.	Н. Борисенко [45]
Міжпредметні зв'язки є однією із сторін основного дидактичного принципу – принципу системності.	І. Зверев [118]

Продовження табл.1.3

1	2
Дидактична умова, що означає послідовне відображення в змісті шкільних природничонаукових дисциплін об'єктивний взаємозв'язок, існуючих в природі.	Л. Бондаренко [43]
Система роботи вчителя і учнів в процесі оволодіння знаннями, де використовується зміст суміжних дисциплін з метою більш міцнішого засвоєння програмного матеріалу.	П. Кулагін [172]
Самостійний дидактичний принцип, який призначений об'єднувати в собі ряд вимог, пред'явлених до змісту освіти, до знань, умінь та навичок учнів, а також до методів та прийомів навчання.	Н. Лошкарьова [196]
Одна із форм загального методологічного принципу систематичності, який детермінує особливий тип розумової діяльності – системне мислення	В. Максимова [200]
Відображення в курсі, побудованому в окремій логічній структурі, ознак, понять, вивчаючих на уроках інших дисциплін.	М. Черкес-Заде [362]
Міжпредметні зв'язки належить розглядати як еквівалент зв'язків міжнаучних	В. Федорова, [310]

Звідси є очевидним, що «міжпредметні зв'язки» (далі – МПЗ) є педагогічною категорією для означення синтезуючих, інтегративних відношень між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знаходить своє відображення у змісті, формах та методах навчально-виховного процесу. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що провідними функціями МПЗ є об'єднувальна та інтегрувальна.

Розглянемо питання класифікації МПЗ, адже класифікація, відображаючи сутнісні ознаки феномену, що підлягає класифікації, допомагає усвідомленню зв'язків між ними, сприяє створенню науково-практичних передумов для реалізації виявлених зв'язків у змісті навчання.

Аналіз вивченої літератури дає підстави свідчити, що дотепер не існує загальноприйнятої системи класифікації МПЗ.

Більшість науковців (М. Антонов [7; 8], Г. Батурина [20; 21], М. Борисенко [44], І. Зверев [118], Д. Кірюшкін [310], Н. Лошкарьова [196], М. Скаткін [287; 289], В. Федорова [310] та інші) будує свої класифікації на основі змістового, часового та направленого критеріїв, також виокремлюють МПЗ за спільністю провідних теорій, законів, понять, факторів.

Численні дослідники наряду із змістовим критерієм розглядають такі часові зв'язки: попередні, супутні та перспективні (В. Федорова, Д. Кірюшкін); попередні, супутні та наступні (А. Ерьомкін, М. Скаткін, К. Корольова); синхронні та асинхронні (П. Кулагін, Ю. Вайтнявичюс, Н. Лошкарьова); ретроспективні, синхронні та перспективні (В. Максимова); асинхронні перспективні та ретроспективні (І. Зверев). По спрямованості дії виділяють прямі та зворотні зв'язки (Т. Воробйов, М. Сорокін); вертикальні, горизонтальні та перехресні (Н. Лошкарьова); висхідні та нисхідні (Є. Мінченков).

Існує також класифікація за іншими критеріями: логікою навчального процесу (Н. Черкес-Заде, М. Федорак); за спільністю розумової діяльності (Н. Лошкарьова, А. Усова); змістово-процесуальним критерієм (Г. Батурина, Н. Рахманіна); за ступенем самостійності учнів (Н. Шайденко); за рівнями узагальнення (Г. Бєленький).

МПЗ характеризуються перш за все своєю структурою. Виходячи із того, що склад МПЗ визначається змістом навчального матеріалу, формуючими навичками, уміннями та розумовими операціями, методами та організаційними формами, то в першій її формі можна виділити такі типи МПЗ: змістовні, операційні, методологічні, організаційні (табл.1.4)

Класифікація міжпредметних зв'язків у процесі навчання

<i>Форми міжпредметних зв'язків</i>	<i>Типи міжпредметних зв'язків</i>	<i>Види міжпредметних зв'язків</i>
За складом	змістовні	за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук
	операційні	за формуючими навичками, уміннями та розумовими операціями
	методичні	за використанням методів різних наук, а також педагогічних методів та методичних прийомів
	організаційні	за формами та способами організації навчально-виховного процесу
За направленням	односторонні; двосторонні; багатосторонні	прямі; зворотні або відроджені
За способом	хронологічні;	спадкові; синхронні; перспективні
	хронометричні	локальні (фрагментарні); середньодіючі; довгодіючі

Вивчення освітнього процесу як системи передбачає дослідження не тільки її елементів, але і взаємозв'язків між ними, а також зв'язків цих елементів і освітнього процесу в цілому, адже саме взаємозв'язки характеризують наявність у системі цілісності, а не простої сукупності елементів.

В. Безрукова [24] виділяє такі класи зв'язків:

- зв'язки походження, які засвоєні на єдності двох або декількох інтегрованих компонентів і породжують якісно нові явища;
- зв'язки побудови, що сприяють поєднанню, доповненню або ускладненню структур з'єднуючих елементів навчального процесу;
- зв'язки управління, які сприяють регулюванню, перебудові будь-якого із компонентів інтеграції;
- зв'язки породження, котрі можливі там, де елементи системи мають

Отже, інтеграція – ємне поняття, що включає в себе в числі інших компонентів МПЗ.

Зазначимо, що слід розрізняти поняття «інтеграція в освіті» та «педагогічна інтеграція». Якщо інтеграція в освіті (іншими словами – інтегрованість, цілісність освіти) відображає природну єдність процесів, що відбуваються в людині та її діяльності, пов'язаній з пізнанням, то педагогічна інтеграція передбачає здатність вчителя бачити, пояснювати та враховувати при організації діяльності (своїї та учнів) цілісність особистості та процесів з її формування. Отже, першим терміном позначається об'єктивна цілісність змісту освіти, другим – суб'єктивна. Причому вони тісно взаємопов'язані між собою [307; 377; 378].

Концепція інтегрованого підходу спирається на філософську теорію систем, тому будемо розглядати їх у єдності з системним підходом. Системний підхід до розгляду явищ і процесів навколишнього світу розкриває його об'єктивну цілісність, проникає в усі конкретні науки і філософське знання. Отже, весь світ представляється як ієрархія систем.

При визначенні суті інтегрованого підходу необхідно виявити не тільки інтегровані складові, але і визначити взаємозв'язки між ними і відношення їх із цілим (освітою).

Інтегрований підхід в освіті виходить із загальної об'єктивної цілісності світу та передбачає [46; 234; 376; 386 та ін.]:

- єдність життєдіяльності людини та її освіти;
- взаємозв'язок спадкових, соціальних та педагогічних факторів;

- цілісність особистості дитини, що формується ц розвивається;
- цілісність науково-педагогічного знання ;
- цілісність педагогічного впливу;
- єдність розвитку, виховання та навчання;
- цілісність процесу навчання (взаємообумовленність його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки);
- взаємообумовленність теоретичної та практичної діяльності людини;
- наслідування загальної та професійної освіти;
- єдність освіти та самоосвіти.

Інтегрований підхід передбачає комплексне дослідження освітнього процесу з одночасним вивченням його складових. Тільки при такому підході до освіти можна забезпечити цілісний розвиток особистості.

У процесі наукового пошуку [46; 136; 215; 223; 376; 378] дійшли висновку, що інтегрований підхід до конструювання змісту шкільної освіти базується на таких *принципах*, як-от:

- багаторівневність;
- єдність зі своєю протилежністю-диференціацією;
- креативність;
- гнучкість;
- урахування особистого досвіду учасників педагогічного процесу;
- практичність.

Схарактеризуємо ці принципи.

Принцип багаторівневості передбачає наявність певних рівнів інтеграції. Мікрорівень – внутріпредметна інтеграція – передбачає інтеграцію всередині предмета, що вимагає чіткого уявлення про навчальний предмет як інтегровану систему [98]. На цьому рівні складаються взаємозв'язки всередині однієї із змістових ліній навчання – «Людина», «Суспільство», «Природа».

Наступний рівень – *міжпредметна інтеграція* – передбачає наявність таких зв'язків «Людина – суспільство», «Людина-природа», «Суспільство-природа» та має декілька підрівнів:

- епізодичні міжпредметні зв'язки на уроках із різних предметів;
- окремі інтегровані уроки з двох та більше предметів;
- система уроків або інтегровані курси з двох та більше предметів.

На макрорівні здійснюється *міжциклова інтеграція* в рамках тріади «Людина-суспільство-природа». На цьому рівні передбачається конструювання та викладання інтегрованих курсів, об'єднуючих предмети однієї або декількох освітніх галузей. Об'єднання може здійснюватися на різній основі: питома вага предметів може бути однаковою або об'єднання предметів здійснюється переважно на базі однієї дисципліни. Причому ці курси можуть поєднувати в собі елементи предметів, які вивчаються в школі традиційно, і дисциплін, вивчення яких є обов'язковим.

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

Інший принцип – *принцип єдності інтеграції зі своєю протилежністю-диференціацією* – обґрунтовується тим, що процеси інтеграції забезпечують цілісність системи, а диференціація – її розділення та одночасне створення систем більш приватного порядку. Їх наступна інтеграція може привести вже до нової діяльності, нерідко – на більш високому рівні. У розвиткулюбих систем простежується зміна домінування цих процесів, а інколи в рідких випадках – їх гармонічність [234; 376]

Отже, інтеграція може існувати лише в єдності зі своєю протилежністю – диференціацією. Інтеграція та диференціація є сторонами одного і того ж процесу і не існують один без іншого.

Слід зазначити, що в поняття диференціація в педагогіці вкладається різний зміст. Диференціація в освіті пов'язана, передусім, із диференціацією в науці. З'являються, виокремлюючись від традиційних, нові наукові дисципліни. Часто вони з'являються на стику наук, і важко іноді визначити, що це – прояв диференціації чи інтеграції наукового знання. Надалі зазначені процеси в науці позначаються на змісті шкільного навчання: вводяться нові, в тому числі інтегровані навчальні предмети, що є наслідком процесів інтеграції та

диференціації. З іншого боку, під диференційним навчанням розуміється і попредметне навчання, і спеціальне навчання талановитих дітей, та окреме навчання дітей із обмеженими можливостями.

Попредметне навчання розділяє на частини його загальну мету і зміст, розмежовує специфічні методики, засоби та форми навчання. У результаті предмет пізнання розподіляється по окремих предметах, і цілісний образ його розмивається. Таким чином, учні одержують недостатньо узагальнені та систематизовані знання, слабкі уміння використовувати їх на практиці.

Як слушно зазначають учені [46; 118; 299; 300 та ін.], без знання структури змісту освіти і поетапного його засвоєння неможливо правильно організувати процес пізнання. До позитивних сторін предметної побудови шкільного навчання відноситься те, що вивчення предмету засновується на логіці та структурі тієї науки, основи якої вивчаються в школі. Це дає можливість дитині досягнути специфічний предмет науки та методи його дослідження.

Звідси постає проблемне питання – як краще організувати процес навчання: вивчати по частинах або прагнути до інтегрування. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави для висновку, що відповідь знаходиться в розумінні єдності аналізу та синтезу. Будь-яку підсистему можна вивчати тільки на основі знання всієї системи, а знання всієї системи, у свою чергу, неможливо одержати без вивчення підсистем.

Принцип креативності проявляється в тому, що вчителі, розробляючи зміст та форми інтегрованих уроків і інтегративних навчальних курсів, здійснюють творчу діяльність. У старших класах до такої діяльності слід залучати школярів. У спільній роботі вчителя та учнів проявляються і формуються якості, присутні лише творчій особистості. У процесі засвоєння цілісного змісту в школярів з'являється можливість розвивати здібність бачити явища в цілому, із розрізнених знань складати цілісне уявлення про об'єкти, які вивчаються, при необхідності поповнювати прогалини в знаннях з різних предметів тощо. Засвоєння досвіду творчої діяльності у шкільному віці

необхідно для подальшого життя учнів. Творча особистість зможе самостійно здобувати нові знання, переносити їх у незнайомі умови, освоювати та конструювати нові способи діяльності, успішно займатися самоосвітою.

Принцип гнучкості передбачає право вчителя вибирати рівень інтеграції, підходи до конструювання змісту освіти, форми, методи та засоби навчання.

Побудова предметного навчання на інтегрованій основі відповідає задачам особисто орієнтованого навчання, оскільки дозволяє виявити основні типи ставлення учня до навколишнього світу, який виступає для нього цілісно, багатосторонньо, динамічно. Інтегроване навчання допомагає знайти правильні та надійні орієнтири, які б захоплювали школяра своєю перспективністю. Знаючи учня, особливості його навчальної праці, можна більш точно прогнозувати його діяльність, можливі труднощі та досягнення.

Така побудова навчального процесу сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, не обмежує точку зору (через літературу, біологію, фізику, історію тощо), дає можливість самому учневі обирати опорні знання із різних наук з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався у нього під впливом як колишнього навчання, так і більш широкою взаємодією із навколишньою дійсністю [136; 376].

Існування двох видів інтеграції – попередньої та наступної – зумовлює принцип *урахування особистого досвіду та інтересів учнів*. Попередня інтеграція має потенціальні можливості для визначення напрямів пізнавального інтересу, а наступні – для їх розвитку. Діти із різними задатками (так названі «теоретики» і «практики») можуть реалізувати свої можливості: «практики» піднятися до рівня теоретичного осмислення навчального матеріалу, «теоретики» – поєднати свої теоретичні пізнання з практичним їх використанням. Крім того, сприйняття навколишнього світу крізь призму особистого досвіду перетворює отриману інформацію в особисто значиму та цікаву, що сприяє ефективному її засвоєнню.

Принцип практичності передбачає активну участь школярів у процесі навчання. Зазначений витікає із загально прийнятого у вітчизняній психології та

педагогіці закону єдності свідомості та діяльності, згідно якому свідомість виникає, формується та проявляється тільки в діяльності. Цей принцип потребує організації такої діяльності, в якій учні могли б переконатись у правдивості та життєвій силі одержаних знань, ідей, оволодівали б уміннями та навичками соціально цінної поведінки.

Для реалізації цього принципу необхідно постійно аналізувати, оновлювати та модифікувати зміст та методику проведення занять. Педагог повинен володіти не тільки вмінням формувати знання, але й правильно використовувати засоби навчання, а також організовувати індивідуальну та колективну (у тому числі самостійну) роботу, впливати на мотиваційну сферу школярів.

Наведені принципи характеризують інтегрований підхід із різних сторін, не розставляючи акцентів та не виділяючи ведучих положень, оскільки всі вони органічно пов'язані між собою і кожен виконує свою функцію у цій цілісності.

Кількість та різноманітність сучасних підходів ґрунтується на пошуках та виділенні ведучого елементу або зв'язку в педагогічній системі. Це об'єктивно, адже побудова освітньої концепції залежить від широти та пізнання авторів, їх ціннісних суджень, конструктивних здібностей, глибини аналізу педагогічної дійсності та наявності можливостей з її перетворення.

Особистий підхід орієнтується на цінність особистості, створення необхідних умов для її розвитку з урахуванням її потреб та інтересів. Системотворюючим елементом технологічного підходу є технологія взаємодії педагога та учнів. Процесуальний підхід опирається на необхідність активної участі школярів в процесі пізнання. Основним завданням аксиологічного підходу є визначення гуманістичної суті науки та її відношення до людини як суб'єкту пізнання, спілкування та творчості.

Отже, інтегрований підхід як цілісне явище навчання школяра акумулює в собі практично всі сучасні підходи до освіти. Це свідчить про недостатність односторонніх зв'язків підпорядкованих головному одному компоненту

системи (у контексті нашого дослідження – змісту навчання), і розкриває їх різноманітність, що дає можливість підняти рівень цілісності освіти.

На підставі теоретичного узагальнення й педагогічної інтерпретації поняття «*зміст освіти*» як базового фундаменту розвитку і виховання особистості і мобільної основи для конструювання системи навчання можна стверджувати, що зміст освіти «перетворює ідеалізовану інформативну структуру програм і підручників у реальності шкільної практики» [22]. На підставі вивчення наукових праць (Л. Беземчук [22], І. Лернер [184], В. Лозова [194], М. Скаткін [289] та інші) дійшли висновку, що *компоненти змісту освіти* відображають основні елементи соціального досвіду: досвід пізнавальної діяльності (знаннявий компонент), досвід здійснення різних способів діяльності (діяльнісний компонент), досвід творчої діяльності (творчий компонент), досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (емоційно-ціннісний компонент).

Інтеграцію змісту навчання розглядаємо як процес упорядкування системи структурних одиниць змісту навчальних предметів та зв'язків між ними. На підставі вивчення наукових праць (М. Берулава, І. Зверев, В. Максимова, Д. Ровкін та інші) 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 інтегрованого підходу до змісту навчання пов'язане з певними умовами. Важливою умовою є *визначення основи для об'єднання*. Так, наприклад, Г. Монахова в якості факторів інтеграції розглядає такі компоненти змісту освіти, які можуть включатися в інший зміст, об'єднуватися або зливатися з ним в системи більш високого порядку, не втрачаючи в той же час своєї специфіки) [223]. У своєму дослідженні дослідниця розглядає інтеграцію історичного знання, математики, інформатики, екології.

Загальним для всіх навчальних предметів дидактичним положенням буде

також орієнтація на домінуючі для навчального предмету знання та операційно-діяльні структури цих знань.

У соціальному досвіді як цілісному результаті освоєння дійсності поряд із знаннями, що представляють теоретичне засвоєння такої дійсності, є способи діяльності, що є практичним засвоєнням світу. Ці способи діяльності, по засвоєнню учнем знань, передбачають оволодіння відповідними вміннями й навичками.

К. Колесина [157] виділяє дві групи факторів інтеграції: фактори загального плану (проблема, діяльнісний характер змісту, інтелектуальні технології як компонент змісту, образ «Я» як основа змісту, регіональний та екологічні компоненти змісту) та фактори предметного плану (історія, математика, інформатика, література, музично-образотворчий фактор та іноземна мова).

Основою для інтеграції може служити з великими чи меншими можливостями кожен предмет програми, кожен елемент процесу навчання. Усі вони генетично взаємозв'язані, і якщо займають відповідне положення у системі, то загальну картину світу можна формувати на основі будь-якого з них, устанавлюючи зв'язки з іншими в процесі навчання [157].

Як слушно зазначає С. Клепко, педагогічну діяльність не можна сприймати як універсальний канал усередині культури, крізь який відбувається механічна трансляція учням найбільш цінних її здобутків, щоб потім на більш високому рівні через їх діяльність повернутися знов у царину культури. Гарантоване забезпечення в кожного учня цілісної картини світу може відбутися тільки в тому випадку, коли освітній процес являє собою не інтегровану кальку з накопиченої людством системи знань, а певну процедуру, за допомогою якої учень сприймає простір людської культури в її цілісності.

На основі врахування ідей різних авторів щодо інтеграції в освіті С. Клепко [155] дійшов таких слушних висновків:

1. Зміст шкільної освіти сьогодні не можна будувати навколо будь-якого одного центру інтеграції знань як деякого абсолюту. Освітній процес у сучасній

школі має ґрунтуватися на ідеї полііцентричної інтеграції, яка характеризується наявністю декількох основних центрів інтеграції – мови, філософії, математики й технології.

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

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

На підставі вищевикладених міркувань учений підсумовує, що сучасна полііцентрична 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 цієї дисципліни; 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*, котра спрямована на оволодіння учнями знаннями й уміннями за допомогою сучасних інформаційних технологій; 5) *технологічна інтеграція*, яка забезпечує опанування молодими людьми сучасними суспільними й особистісними технологіями для задоволення загальносуспільних та особистісних потреб; 6) *особистісно-зорієнтована інтеграція*, що передбачає на основі вищеназваних форм інтеграції створення кожним учнем власної системи знань, формування в нього інтегративного мислення, яке дозволяє йому самовизначитися в житті, стимулює до вільної життєтворчості й соціально-психологічної інтеграції з іншими людьми на засадах загальнолюдських цінностей [155, с. 45, 223-226].

У контексті нашого дослідження доцільно також розглянути інші підходи до визначення видів інтеграції в освіті. Так, відповідно до одного з них виділяють такі види інтеграції: 1) побудова інтегрованих навчальних курсів, що

об'єднують кілька дисциплін одного циклу; 2) групування навчальних предметів навколо важливої проблеми [351].

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 шкільних закладах поширена інтеграція на основі спільності предметного матеріалу в межах однієї освітньої галузі. Така інтеграція є цілком логічною, адже освітня галузь є ширше предметної та звичайно включає декілька предметних галузей. Наприклад, інтеграція такого типу може здійснюватися навколо галузі «Мова й література», що включає різні мови й літератури (рідну й іноземні) [215].

Інтеграція може відбуватися і на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей, тобто на перетині декількох предметних галузей. Як приклад, такий інтеграційний зв'язок можна встановити між матеріалом з фізики (освітня галузь «Системи неживої природи»), хімії (освітня галузь «Речовина»), системне поєднання навчального матеріалу з екології (освітня галузь «Земля») та хімії (освітня галузь «Речовина») [106, с. 127-128].

В. Фоменко [320] запропонував свій підхід до визначення видів міжпредметної інтеграції, а саме: за способом розгортання змісту навчального матеріалу у часі. За таким принципом автором визначено такі типи інтеграції: 1) «вертикальну»; 2) «горизонтальну». Так, при «вертикальній» інтеграції логічні й часові відносини утворюють певну послідовність.

Прикладом такої інтеграції є інтегрований курс «Історія цивілізацій». Зокрема, під час засвоєння змісту фрагмента цього курсу, присвяченого старогрецькій цивілізації, учні послідовно вивчають: 1) головні історичні події цієї епохи; 2) старогрецьку міфологію та літературу; 3) скульптуру та архітектуру; 4) старогрецьку музику. У забезпеченні «горизонтальної» інтеграції навчальний матеріал звичайно пов'язується з різними навчальними предметами чи освітніми галузями. Утім зміст цього матеріалу обмежується одним часовим періодом [320].

Важливим у контексті дослідження є і питання про рівні інтеграції в навчанні. Деякі науковці (В. Кукушин, О. Чекіна та ін.) виділяють три рівні такої інтеграції. Так, на думку вчених, *інтеграція на елементарному рівні* зводиться до епізодичного, фрагментарного, нерідко компілятивного поєднання різного матеріалу. Інтеграція такого рівня широко застосовується в освітньому процесі сучасної загальноосвітньої школи [215].

Середній рівень інтеграції в навчанні характеризується суттєвим взаємопроникненням різнопланового матеріалу. Прикладом такої інтеграції може бути одночасне вивчення системи координат в курсі математики й фізичної географії.

Високий рівень інтеграції виявляється в глибокому поєднанні, повному злитті навчального матеріалу різного плану. Прикладом такої інтеграції є курс «Мистецтво». Під час вивчення цього курсу школярі засвоюють зміст двох базових мистецьких дисциплін (музики та образотворчого мистецтва), а також знання, що стосуються інших видів мистецтва (хореографії, театру, кіно тощо) [171; 172].

Інший підхід до визначення рівнів інтеграції у шкільній освіті пропонують Т. Давиденко й Т. Шамова [368]. На думку вчених, *перший рівень* забезпечує інтеграція природничонаукової й гуманітарної культур як необхідної передумови формування в учнів цілісного бачення світу. Науковці вважають, що чільне місце в такій інтеграції займають вступні й узагальнювальні уроки. Зокрема, під час проведення вступних уроків рекомендується широко використовувати твори мистецтва, які через художні образи стимулюють розвиток духовності учнів, активізують їх суб'єктивний досвід. За висновками Т. Давиденко й Т. Шамової, такий досвід має для людини навіть більшу цінність, ніж отримання нових знань. Як підкреслюють науковці, інтеграція такого рівня загалом сприяє засвоєнню школярами нової інформації філософсько-культурологічного змісту, дає можливість забезпечити їй статус особистісно значущої для кожного з них [368].

Другий рівень реалізується через інтеграцію навчальних дисциплін на основі розроблення комплексних програм формування провідних понять міжпредметного характеру. Зокрема, це може бути здійснено через виділення стрижневих ліній змісту навчальних предметів.

Третій рівень – це інтеграція через посилення практичної спрямованості як окремих навчальних предметів, так і їх циклів на основі реалізації «горизонтальних» структур взаємозв'язків між навчальними дисциплінами. Створення сприятливих умов для опанування учнями життєвих реалій передбачає постійне звертання вчителів до суб'єктивного досвіду школярів, його переосмисленню. Прикладна спрямованість змісту шкільної освіти реалізується і через опанування школярами технологічними знаннями та вміннями на заняттях інтегрованого характеру.

Як зазначають Т. Давиденко й Т. Шамова, четвертий рівень інтеграції пов'язаний із використанням на урочних заняттях загальнонаукових методів пізнання, забезпечення оволодіння школярами цими методами. На думку авторів, структурування змісту дає змогу не тільки забезпечити інтеграцію знань, але і раціонально скоротити її обсяг, систематизувати навчальний матеріал. Також інтеграція цього рівня забезпечує єдність різних видів, форм пізнавальної діяльності учнів. Це сприяє системному оволодінню ними способами самоуправління власною діяльністю. І нарешті, ця інтеграція сприяє включенню школярів у соціум школи, а також, навпаки, соціуму в освітній процес [368].

У контексті нашого дослідження доцільно звернутися до ідеї А. Термова щодо забезпечення навчальної інтеграції [302]. 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 спадкоємність у формуванні знань і умінь школярів за роками, під час вивчення різних навчальних дисциплін тощо.

У системі інтегративного знання А. Теремов виділив такі структурні компоненти-галузі: загальнонаукова, частково наукова й загальнокультурна. До загальнонаукової галузі автор відносить: науку як систему, етапи й рівні наукового пізнання, загальнонаукові поняття, інтегральну природу людини тощо. Ця галузь створює перший рівень уявлень, що пов'язаний з інтеграцією змісту освіти на підґрунті спільності понять, теорій, законів і т. ін. в межах розділів одного навчального предмета. Така інтеграція забезпечує навчальному матеріалу з окремої дисципліни внутрішню єдність, реалізує внутрішньопредметні зв'язки [302].

Друга галузь – частково наукова – досліджує природу й суспільство, природознавство й суспільствознавство, фактори розвитку природи й суспільства, людину як об'єкт природничих, суспільних і гуманітарних наук тощо. Ця галузь забезпечує другий рівень уявлень, який реалізує відповідний рівень інтеграції, що відображає синтез навчального матеріалу в межах декількох навчальних дисциплін на основі використання певних загальних методів, засобів чи форм організації навчального процесу.

Третя галузь – загальнокультурна – забезпечує вивчення таких феноменів реальності: цивілізацію й культуру, взаємозв'язки науки та культури, науку і мистецтва, образ світу й образ людини тощо. Цей рівень інтеграції знання вимагає створення окремих навчальних курсів. Зокрема, автор зазначає, що на цьому рівні інтеграції її джерелом виступають комплексні науки: для словесності – лінгвістика та літературознавство, для суспільствознавства – філософія та соціологія, для мистецтво-художнього комплексу – естетика та мистецтвознавство. Зрозуміло, що такі інтегративні курси забезпечують найвищий рівень цілісності, системності змісту, спільності понять, теорій, ідей і

концепцій. Тому розробка таких курсів, констатує автор, є актуальною вимогою сьогодення [302, с. 12-13].

Співзвучні ідеї знаходимо в працях Т. Браже [46]. Як зазначає науковець, 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 тощо). Такий вид інтеграції традиційно використовуються, наприклад, під час проведення бінарних уроків. Іноді такий вид інтеграцій може привести до створенню нових спецкурсів, в яких 2-3 навчальні предмети певний термін вивчаються в інтегрованому вигляді. Третій напрям – це створення нових інтегрованих предметів, під час вивчення яких учня вивчають зв'язок між людиною та природою, людиною й суспільства тощо.

Отже, з педагогічної точки зору, інтеграція – це взаємопроникнення елементів, які є роз'єднані, але мають генетичну спорідненість: внутрішні зв'язки наук, мистецтв, знань та уявлень про світ та людину тощо. Педагогічна інтеграція – це різновид наукової інтеграції, яка, однак, здійснюється в рамках педагогічної теорії і практики, передбачає пояснення, прогнозування конкретних проявів інтеграції в педагогічному процесі. Тобто інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості.

Навчальна інтеграція як доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи веде до саморозвитку особистості.

Метою інтегрованого навчання є: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь; досягнення якісної, конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для навчання учнів, формування в них критичного і асоціативного мислення в процесі вивчення

предметів гуманітарного і мистецького циклів; активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

На основі аналізу наукової літератури з дослідженої проблеми, ми виділили деякі теоретичні положення, що складають вихідні позиції дослідження: інтеграція знань предметів є двостороннім процесом, здійсненим по типу зворотного зв'язку, коли методи та теорії однієї із наук, які взаємодіють, асимілюються в іншій системі наукових знань. Важливим фактором у забезпеченні інтеграції наук є дія механізму «зворотнього зв'язку». Взаємовідображення змісту одного предмета в іншому забезпечується завдяки міжпредметним зв'язкам. Установлення зв'язків між навчальними предметами в процесі навчання є необхідною педагогічною умовою для формування цілісних та системних знань учнів; наявність узагальнених знань та умінь допомагає учням швидко знайти необхідні прийоми вирішення нових завдань.

1.2. Дидактичний потенціал предметів гуманітарного та мистецького циклів щодо інтеграції їх змісту

Динамічний розвиток сучасного світу досить складний, процес його пізнання ще складніший. Теперішня традиційна система навчання заснована на різноманітності навчальних предметів і перешкоджає формуванню в учнів загальної картини світу. Як і у суспільстві, де стають все більш стійкими інтегровані процеси (в економіці, науці, культурі), так і в системі освіти закономірне прагнення до інтеграції.

Інтеграція людських знань складає основу сучасних загальноосвітніх технологій. Знання по суті своїй не можуть бути педагогічними, філософськими або технічними, адже сама людина є гармонійною цілісністю. Як уже зазначалось, розрізненість знань та свідомості людини породжує, у кінцевому результаті, фрагментарність у пізнанні світу.

Сьогодні інтеграція культури, науки та природи стала імперативом наукового підходу до пізнання світу. Сучасна людина уже не може мислити фрагментарно. Фрагментарне, позбавлене гуманістичної спрямованості мислення XX століття, уже призвело людство на край екологічної катастрофи. Тому вирішення проблеми духовного розвитку людини сьогодні стала обов'язковою умовою виживання суспільства, що підсилює необхідність інтеграції змісту навчальних предметів гуманітарного та мистецького циклу. Актуальність дослідження проблеми інтеграції змісту навчальних предметів гуманітарного та мистецького циклів і способів її реалізації в системі середньої освіти зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей, які існують у процесі організації традиційного навчання в середніх навчальних закладах України, про що йшлося у вступі дисертації.

Важливим стратегічним напрямом сучасної середньої освіти є гуманітаризація, що визначають її мету – виховання школяра як творчої особистості, якій притаманні високі духовні та інтелектуальні якості.

Під гуманітаризацією розуміємо підвищення питомої ваги гуманітарних навчальних предметів (рідна та іноземні мови, література, історія та ін.), удосконалення їх змісту й методики викладання з метою підвищення рівня засвоєння гуманітарного знання, формування та забезпечення розвитку високих моральних якостей і духовності школярів.

Гуманітаризація навчання школярів у ЗНЗ передбачає створення матеріально-істотних, організаційно-економічних і духовно-психологічних умов для наукового та культурного розвитку учня, збагачення його морального та світоглядного образу з акцентом на загальнолюдські та національні цінності, удосконалення творчої особистості школяра, його самовираження та самореалізації [86; 192; 201].

Гуманітаризація покликана вирішити такі взаємопов'язані завдання освітнього процесу: 1) здійснити комплексне поєднання та взаємодію загальнонаукової, природничо-математичної та гуманітарної освіти як сукупності цілісних знань про людину; 2) створити гуманітарні основи

загальної культури і духовності школярів шляхом перебудови системи виховання та самовиховання; 3) сформувати інтелектуально-образне, гуманно-суспільне мислення.

Вищезазначене переконує в необхідності більше уваги в процесі навчання приділяти забезпеченню інтеграції гуманітарних знань школярів. Розв'язання такої проблеми вчений вбачає в можливості на принципово новому рівні конструювання змісту освіти, що передбачає функціонування гуманітарних навчальних дисциплін, у зміст яких «органічно поєднуються предметні та інтегративні блоки» [156].

А. Хуторський підкреслює, що гуманітарні знання як єдині загальнолюдські та загальнокультурні основи не є надбанням однієї науки, а підлягають вивченню в різних дисциплінах. Такі знання складають загальнокультурний та гуманітарний потенціал кожної людини [351].

За умови сучасній переважно фрагментарній побудові навчання в сучасних ЗНЗ, що вимагає жорсткої прив'язки знань, прийомів мислення до окремих завдань та сфер науки, обмежується здібність до синтезу даних, зникає можливість вирішувати проблеми на межі наук. Поряд з тим необхідною умовою гуманітарного навчання є особистісне освоєння картини світу, виявлення суб'єктивного ставлення до неї, з'ясування власної ролі в її розвитку, і як наслідок, з'являється потреба в самореалізації. Тому, інтеграція одержаних знань є особливо ефективною на основі гуманітарних предметів, які безпосередньо «звертаються» до свідомості та почуттів людини і дають оптимальні можливості для реалізації самостійного мислення та самовираження.

Інтеграція різних навчальних предметів необхідно передбачає врахування їх специфіки, що визначає можливості для їх об'єднання. Тож розглянемо специфіку предметів гуманітарного (література, історія) і мистецького (образотворче мистецтво, музика) циклів.

Як зазначає В. Шуляр [378], поглиблення інтеграції має передбачати під час літературної освіти школярів формування міждисциплінарного підходу до

вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учня, який здатний толерантно увійти у світ вітчизняного і світового мистецтва, відчутти та пережити естетичну насолоду, достойно оцінити художню вартість творів, щоб збагатити своє духовно-естетичне «Я».

Інтеграція гуманітарних знань дає можливість успішно вирішувати проблему формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціального та гуманістичного мислення в учнів, а також розширення загальнокультурних інтересів.

Літературно-мовні предмети (українська та іноземні мови, українська література, зарубіжна література) безпосередньо формують світогляд національно свідомої особистості, її національну картину світу, сприяють вихованню патріотичних почуттів.

Вивчення української літератури у взаємозв'язку з курсом української мови, зарубіжної літератури, історії посилює дієвість знань учнів, підвищує ефективність оволодіння школярами мовленнєвими навичками, грамотністю, творчим та аналітичним мисленням, до того ж, формує системне уявлення про рідну літературу та її вершинні здобутки, яскраво презентує духовний поступ нашого народу, значно посилює виховне спрямування освіти, зокрема любов до своєї національної культури, історії, характеру, плекає національну гідність, виступає оберегом споконвічних цінностей і звичаїв, важливим чинником в утвердженні національних інтересів [135].

Інтегроване навчання літератури створює ситуацію, коли на вивчення кожного програмового твору відводиться більше навчального часу – це дає змогу уникнути калейдоскопічності програми й водночас сконцентрувати увагу на вивченні тексту, тобто на здобутті учнями основної компетенції, набуття якої покликана забезпечити літературна освіта. У такому випадку з'являється можливість переформатувати програми за новими принципами, за новою філософією, яка була б зорієнтована на здобуття учнями основних компетенцій у світлі вимог нової української школи [135].

Інтегровані курси літературної освіти мають будуватися таким чином, щоб учень здобував уміння аналізувати текст, розумів його смисли і художню значущість, розвивав свої усні і письмові мовленнєві вміння та навички. Іншими словами, замість екстенсивно-поверхового засвоєння літературного матеріалу, інтегроване навчання літературної освіти дає можливість перейти до його інтенсивно-поглибленого вивчення.

На думку, Г. Беленького, взаємозв'язок між предметами гуманітарного циклу за допомогою тематичної інтеграції може здійснюватися на різних рівнях: інформаційному, узагальнено-понятійному, методологічному [26]. Крім того, відповідно до цілей та змісту тем домінують різні підходи до їх вивчення: репродуктивні чи евристичні, логіко-раціональні або емоційно-естетичні. Наприклад, інтегровану тему «Запорізька Січ» (історія, українська та зарубіжна літератури) найкраще вивчати на інформаційному рівні, з перевагою репродуктивних методів.

Інтегративна тема «Специфіка української культури та її вплив на розвиток світової культури» має узагальнюючий характер, при вивченні переважає емоційно-естетичний підхід.

Інтеграція змісту літератури і предметів мистецького циклу спрямована, зазвичай, на інтеграцію знань про літературно-мистецьке явища, поняття, факти, які є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін (за С. Гончаренком). Інтегрований урок із указаних предметів, як правило, проводиться тоді, коли вчитель хоче активізувати увагу школярів до іншого предмета. Наприклад, під час створення літературно-мистецького проекту.

Можливості інтеграції змісту літератури і предметів мистецького циклу полягають у проведенні літературних паралелей і міжмистецьких аналогій, під час вивчення життєопису письменника або літературної спадщини, художніх творів; під час розвитку зв'язного мовлення (наприклад, твір-розповідь, твір-опис за картиною, ілюстраціями художника, які створені за мотивами літературного тексту, художнього твору); виразного читання з використанням

відео-сюжетів вистав, акторського виконання художніх творів письменника, записом і наступним переглядом читання текстів школярами).

Інтеграція змісту літератури и предметів мистецького циклу спрямована, зазвичай, на інтеграцію знань про літературно-мистецьке явища, поняття, факти, які є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін (за С. Гончаренком). Інтегрований урок із указаних предметів, як правило, проводиться тоді, коли вчитель хоче активізувати увагу школярів до іншого предмета. Наприклад, під час створення літературно-мистецького проекту.

На інтегрованих заняттях із вищевказаних предметів заповнюється інформаційне поле учнів із різних галузей знань: література й образотворче (малярське) мистецтво; література – кіно – театр – телебачення – використання технічних засобів [378].

За М. Пентилюк, інтегративний урок літератури – одноосібна модель уроку чи заняття, яку розробляє та реалізує вчитель-словесник за участю учня-читача з метою вивчення складних питань, що є предметом розгляду суміжних навчальних дисциплін, наприклад, літератури й мови; літератури й історії; літератури та різних видів мистецтва (живопис, музика, театр тощо); літератури, мови й образотворчого мистецтва [378].

Інтегративний уроки з літератури і образотворчого мистецтва розрізняють за дидактичною метою: уроки здобуття нових знань (вивчення життєпису письменника, художнього твору тощо); уроки систематизації та узагальнення знань (за тематичним спрямуванням; за проблемою під час реалізації складових державної програми з позакласного читання чи літератури рідного краю); комбіновані уроки (урок-літературно-музична композиція; урок-театралізація).

Інтеграція літератури, історії і предметів мистецького циклу (створення інтегрованих курсів предметів – навчальний базовий чи/та елективний (вибірковий) курс), здійснюється на підставі об'єднання в єдине ціле здобутків і досягнень із різних галузей знань у навчальний предмет для заповнення

інформаційного та літературно-мистецького простору учня, поглиблення його умінь, навичок, норм, формування здібностей жити в гармонії з собою, у системі вітчизняних (національних) і світових ціннісних орієнтацій, не втративши своє «Я».

Історія як навчальний предмет є складноорганізованою системою.

Основна функція навчального предмета «Історія» світоглядно-ідеологічна: формування в школярів важливих світоглядних ідей оволодіння знаннями про закономірності розвитку суспільства. Отже головним компонентом змісту цього предмету – знання. Водночас історія виконує й виховну функцію, що є важливою основою для інтеграції історії, літератури та предметів мистецького циклу.

Історія не обмежується простим описом подій, фактів. Вона досліджує конкретно-історичні особливості прояву суспільних закономірностей, діяльність народних мас та окремих особистостей тощо. Тому закономірна потреба вивчати гуманітарні предмети у взаємозв'язку, тому що вивчення гуманітарних предметів у їх ізоляції один від іншого не може привести до цілісного пізнання окремого соціального явищ [215].

На уроках історії створюється цілісний образ вивчаючої культурно-історичної епохи. Робота з різноманітними історичними джерелами дає можливість розвивати навички розумової діяльності.

Якщо заложити в основу шкільного навчання історичний принцип, то учні мають можливість побачити опис реального процесу народження та розвитку науки. Завдання такого опису або дослідження – розкриття конкретних умов, обставин та передумов різних явищ, їх історичної послідовності та зміни одних стадій розвитку іншими. Історичний принцип навчання забезпечує зв'язок із життям, показує, чому і як виникла та чи інша галузь знання і, що вельми важливе, чи має вона практичне значення чи є лиш одним із етапів становлення науки [215].

Взаємозв'язок між історією та мистецтвом (комплексом мистецтв) є найбільш яскравим прикладом проникнення знань одного предмету в галузь

іншого. Історія вивчає розвиток людського суспільства, держави, політичних формацій суспільства. Цей розвиток знаходить відображення в культурі того чи іншого народу: поезії, музики, живопису тощо. Тож цей предмет має широкі можливості для формування творчих здібностей дитини.

Різним аспектам використання образотворчого мистецтва при вивченні історії присвячено чимало праць, що представляють глибокий теоретичний та практичний інтерес. Так, на великому значенні творів мистецтва при вивченні історичної науки акцентувала увагу О. Іванова [126], проте її точка зору носила декілька односторонніх характер, тому, що твори мистецтва вона розглядала в основному як засіб наочності в загальноприйнятому значенні. Як джерело історичних знань, як засіб пізнання епохи твори мистецтва розглянули І. Гіттіс [79] і В. Карцев [150]. Для нашого дослідження певний інтерес мають наукові праці І. Чеснокової [356], яка розкрила пізнавальну та виховну ролі мистецтва у викладанні історії; Г. Косової [162], дослідження якої присвячене використанню творів мистецтва у викладанні історії стародавнього світу та середніх віків проводила; Н. Мічуріної [221], яка дослідила можливості, котрі представляє історія як навчальний предмет для естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва.

Вдалою спробою застосувати твори мистецтва у вивченні історії став методичний посібник «Ілюстрована історія СРСР», в якому за допомогою репродукцій пам'ятників архітектури, творів мистецтва розкривались найбільш видатні події та основні етапи історії.

Аналіз навчальних програм історії та предметів мистецького циклу дав можливість дійти висновку, що для інтеграції цих предметів існує низка близьких за змістом інформаційних елементів знань, що роблять необхідним застосування інтеграції знань указаних предметів.

Мистецтво (образотворче мистецтво, поезія та музика) це, перш за все, людинознавство, його цікавить людина, його доля, неповторність характеру. Але історію та соціальну обумовленість індивідуальної долі мистецтво відображає своїми засобами, типизує та узагальнює, тим самим розкриває життя

суспільства, народу, держави. Отже, залучення засобів літературної, художньої, музичної освіти допомагає формувати емоційно-ціннісне ставлення до матеріалу, який вивчається (наприклад, під час вивчення теми за програмою М. Жулинського, Р. Мовчан «Історичне минуле нашого народу»).

Процес формування історичного мислення передбачає загальне розуміння історичного процесу в його різновиді та протиріччі, застосування історичних знань та придбаних умінь в житті. Пізнати історію – це значить, перш за все, накопити конкретні уявлення про роль людини в історії, відповідальності особистості за свої вчинки, про повагу до історії та культури свого та інших народів. Пізнати історію – це достатньо складний навчальний процес. Використовуючи свої творчі малюнки, дитина складає образне уявлення про конкретні історичні події. У спостережливого учня, внаслідок зображеного ним малюнку, народжується уявлення узагальнений художній образ. Увага будь-якого учня стає активною, зростає спостережливість. Враження від таких малюнків є сильним і вагомим. Інформаційна точність цього зображення потім буде використовуватися для виконання творчих композицій графічних ілюстрацій, закріплення зображальних навичок у вивченні образотворчого мистецтва, а також для засвоєння історичного навчального матеріалу. Навіть самий пасивний учень зуміє відповісти на задане вчителем запитання з навчального матеріалу.

Учні оцінюють свої знання по двох предметах одночасно: історії та образотворчого мистецтва; вони навчаються говорити, спілкуватися, доповнювати товаришів, обговорювати зображений ними історичний навчальний матеріал, тим самим, аналізуючи і художні досягнення композиції малюнку або акварельної композиції на задану історичну тему. Прикладом можуть служити всі види та жанри живопису: портрети військових начальників, героїв боїв, батальний історичний жанр; археологічний краєвид, натюрморт предметів побуту того часу, графіка, скульптура та живопис тої історичної епохи.

Зміст, зображення та форма предмету, взаємнообумовлюють один одне.

Зміст наштовхує нас до відображення, та, надаючи йому форму, ми впливаємо на сам предмет. Обидва предмети складають щось єдине, обидва розвиваються разом, один посеред іншого.

Слід підкреслити, що гуманітарна освіта потрібна не тільки талановитим дітям, але і всім без винятку, так як це відповідає віковим потребам учнів. Згідно дослідженням [72-74; 180; 207; 369 та ін.], виражені естетичні нахили спрощують саморегуляцію емоційних стресових переживань. В кінцевому результаті гуманітарні дисципліни є найбільш інтегративними, тому, що гуманітарне мислення підпорядковує ціннісному осмисленню всю практику людства. І сьогодні світ фіксує народження нових напрямків науки та нових форм мислення, інтегруючих всі сфери знань на гуманітарній основі.

Головною функцією навчального предмету «Мистецтво» є художнє освоєння дійсності. В зв'язку з цим, однією із важливих завдань цього предмету є формування у школярів образотворчих умінь, що є дидактичною основою для формування змісту навчального предмету «Образотворче мистецтво». Висловлюючись словами Л. Виготського, «мистецтво систематизує зовсім особливу сферу психіки людини – саме сферу його почуття» [72].

Значення інтеграції предметів гуманітарного і мистецького циклів значною мірою обумовлюється складністю сприйняття навчальної інформації.

Знання та інформація – поняття не ідентичні. І. Подберезін підкреслює, що в знаннях містяться два види інформації про пізнанні об'єкти:

1. Інформація про об'єктивні властивості, якості, цих об'єктів.
2. Інформація про значення, які мають ці об'єкти для людини, для школяра [245].

Мабуть, саме цим і відрізняється інформація, засвоєна людиною, від інформації, яка кодована в автоматах чи машинах. Тільки в людській пам'яті інформація зберігається у вигляді знань, в формі уявлень та понять. У будь-якому випадку одержання знань пов'язане з великими та складними змінами в психологічних діях учня. Здобуті знання обов'язково перетворюються, проходячи скрізь призму індивідуального сприйняття.

Широке використання художніх образів при навчанні предметів гуманітарного циклу диктується їх особливостями. У процесі вивчення літератури, історії учні стикаються з різноманітним фактичним матеріалом, із закономірностями та особливостями розвитку суспільства, із логічними категоріями.

Ученими-психологами доведено, що взаємодія мистецтв під час сприйняття навчальної інформації визиває активні психологічні процеси, причиною яких є взаємодія та посилення збудження, що з'являється в слухових та зорових центрах головного мозку людини. У результаті такої реакції у свідомості учня з'являються переживання нової якості, що в результаті дії асоціативного механізму викликає в уяві яскраві образи, які оптимізують процес засвоєння гуманітарних знань, сприяють розширенню художнього та історичного світосприйняття.

Будь-який твір мистецтва розглядається психологами як система подразників, свідомо і навмисно організованих із таким розрахунком, щоб викликати «естетичну реакцію». Цей термін, яким позначається особлива форма людської активності увів до наукового обігу Л. Виготський [74] після того, як ученому вдалось по-новому осмислити категорії деяких наук – біології, нейрофізіології, соціології, психології, літературознавства. Звідси, зрозуміти поетичний текст, твір живопису або музики в їх гармонії та єдності як «структуру подразників», означає поставити його за якістю об'єктивності, незалежно від свідомості, в один ряд з природними подразниками – фізичними, хімічними тощо, які спричиняють відповідні реакції організму. Отже, мистецтво – особливий спосіб мислення, який, решт у решт, приводить до того ж самого, до чого приводить і наукове пізнання.

Мистецтво є образним відображенням дійсності, воно збуджує думку, розвиває фантазію, конкретизує літературний чи історичний матеріал, впливаючи на почуття та свідомість учнів, впливають на формування способів діяльності. Так, графічні вміння в образотворчому мистецтві виступають в ролі узагальнених способів діяльності та служать одним із спеціальних дидактичних

основ для виділення системи вмінь та навичок, якими учні мають оволодіти під час навчання предметів гуманітарного циклу. Наприклад, під час навчання історії – локалізації історичних фактів та процесів в часі та просторі; уміння аналізувати історичний матеріал; уміння його синтезувати та узагальнювати; уміння формулювати та здійснювати висновки із класових позицій, опираючись на факти та узагальнення; уміння відтворювати історичний матеріал; уміння образно, емоційно, переконливо відповідати на запитання та формулювати їх [44; 258].

Предмети мистецького циклу, як і гуманітарні предмети мають значний вплив на емоційно-почуттєву сферу, що є фундаментом формування морально-ціннісних основ особистості. Це не передається безпосередньо через знання. Із цього приводу Б. Неменський зазначав, що тут потрібен особливий педагогічний інструментарій, який вимагає передбачення, крім науковості, ще й художності як другий рівнозначний дидактичний принцип загальної педагогіки. Тоді виникає як один з головних і рівнозначних методів пізнання шлях засвоєння змісту через його переживання [227]. А це найбільшою мірою може забезпечити включення під час навчання гуманітарних предметів мистецтва.

Саме мистецтво здатне активно залучати і розвивати всі сфери психіки людини. Мистецтво-символ гармонійної людської діяльності, воно здатне будь-який шкільний предмет перевести в стан невідокремлюваного учнем, а навпаки, легко ним сприйнятого знання чи вміння. Тому і головна функція навчального предметів мистецького циклів – художнє пізнання дійсності, формування особистості учня, здатного глибоко проникнути в суть художнього твору чи історичну подію й адекватно сприйняти їх, щоб суб'єктивне ставлення до твору чи історичного факту не суперечило його об'єктивній цінності. Водночас графічні навички або вміння образно-музичного мислення виступають у цьому предметі як узагальнені способи діяльності.

Роль позитивних та негативних емоцій у навчанні, як відомо, обґрунтована дослідженням І. Павлова про вищу нервову діяльність [233]. Створенню позитивного емоційного фону навчання служать яскраві описання

історичних подій, природи засобами комплексу мистецтв. Твори мистецтв, використані вчителем при вивченні історії або літератури, впливають не тільки на почуття, але і на свідомість учнів, формуючи узагальненні знання, уміння та навички. Наприклад, використання комплексу мистецтв аудіовізуального ряду (музики, літератури та живопису) в процесі аналізу історичної події збільшується ефективність сприйняття навчальної інформації, що подається вчителем, підключається більше органів почуттів в акті запам'ятовування.

Предмети та явища навколишнього світу відбиваються у свідомості людини в певних образах, що виконують звичайну роль у процесах пам'яті, уяви, мислення. Але окрім образу-уявлення у свідомості виникає й більш глибокий образ-узагальнення як складна форма мислення, що вбирає до себе загальне та особливе. Таке узагальнення є основою художнього образу, який відбиває реальний стан співвідношення форми та змісту життєвих явищ та несе в собі все естетичне багатство дійсності [191, с. 20-21]. Як слушно зазначає Ю. Борєв [44, с. 119], художній образ є узагальнення, яке розкриває в конкретно-чуттєвій формі суттєве для низки явищ. Аогоджуємося з О. Мигуновим, який зазначає, що типізуюча сторона художнього образу підпорядковується ідеалізуючій, у результаті чого з'являється певний образ-схема, завдяки якому досягається найвищий ступінь художнього абстрагування [216, с. 26].

Художній образ є основною формою художнього мислення. Такий тип мислення можна визначити як активну інтелектуальну діяльність, спрямовану на таке перетворення образів, яке б забезпечувало функцію сутнісного відбиття дійсності, тобто дозволяло б репрезентувати одиницям образної системи загальні, внутрішні, необхідні зв'язки. Але спосіб перетворення повинен бути таким, щоб об'єкт не втрачав властивостей образної наочності [338, с. 10].

Художній образ, як і поняття, несе в собі інформацію про найбільш суттєві ознаки предмета. Але поняття як основна форма наукового мислення є абстракцією, яка не здатна відбити усе багатство та розмаїття естетичної суті навколишньої дійсності. Художній образ, на відміну від понятійних абстракцій

є органічною єдністю типового та конкретного, загального та одиничного, нерідко буває багатіше, глибше та повніше, ніж поняття

Одне й те саме явище може бути відбито в різних художніх образах [191]. Г. Тарасенко пояснює різницю між образом і поняттям тим, що поняття цілком охоплює певний клас, включає в себе всі можливі значення об'єктів, що належать до цього класу, а образ представляє лише один об'єкт з цього класу, але об'єкт яскравий, типовий. Якщо поняття виражає загальні ознаки цілого класу, то художній образ відбиває такий об'єкт, який у своїй індивідуальності найбільш відповідає ознакам загального [301, с. 68-69].

Зміст художнього образу передається художньою формою, для створення якої автор використовує комплекс різних засобів виразності: колір, світлотінь, композиція, фактура, перспектива та інші засоби – в живопису; тембр, інтонація, ритм, артикуляція, динаміка, агогіка тощо – в музиці; метафора, епітет, гіпербола, антитеза – у літературі. Вплив мистецтва на свідомість та почуття людини залежить від того, наскільки повно виразні засоби в певному творі розкривають зміст художнього образу та від здатності людини диференційовано відчувати, аналізувати та розуміти виразність цих засобів. Процес пізнання художнього образу, усвідомлення головної ідеї твору являє собою рух від цілісного сприйняття образу через емоційно-чуттєве освоєння до його теоретичного осмислення, від теоретичного осмислення до емоційно-раціонального осягнення на якісно новому рівні.

Отже, як нерозривна єдність емоційно-почуттєвих та смислових моментів художній образ одночасно виступає засобом і формою опанування дійсності в мистецтві.

З огляду на природу мистецьких явищ важливим механізмом здійснення процесу сприйняття та осмислення художніх образів можна визначити художнє та образно-асоціативне мислення, які взаємодіють як цілісна система інтелектуальних форм відбиття та є необхідними для опанування мистецтва, розуміння образного змісту, художньої та естетичної цінності творів, набуття відповідних знань.

Отже, література формує мову, музика – слух, а образотворче мистецтво – зір, тобто, образно-візуальне сприйняття. Виховання та навчання через мистецтво (художнє виховання за Г. Рідом) є не тільки енергетичним центром виховання почуттів, але є також головним педагогічним об'єктом естетичного навчання та виховання. Прийоми роботи можуть бути різними.

Під час пояснення нового матеріалу вчитель спочатку відкриває окреме історичне явище за допомогою змісту творів живопису та музики, що має щось загальне зі змістом літературних творів, характером ілюстрації живопису або музики, близької з настроєм літературного твору, і тому допомагає учням виразніше відчувати, повніше пізнати літературний образ чи історичне явище або подію розкриті засобами мистецтва. Ця самотвора суб'єктивна інтегрована інтерпретація творів різних видів мистецтва (літератури, музики та живопису) збагачує зміст гуманітарних предметів і дає можливість повніше розкрити цей зміст.

Дидактичний потенціал інтеграції предметів гуманітарного і мистецького циклів визначається також можливостями художньо-музичної інтерпретацією навчального матеріалу предметів гуманітарного циклу. Розрізняють різні типи *інтерпретацій*, як-от: виконавча, художньо-образна, вербально-змістова, візуально-асоціативна, інтегральна.

Вербально-змістова інтерпретація, яка складає драматургійну концепцію єдиного художнього образу музичного та художнього творів, включає підбір літературного твору відповідно емоційній характеристиці музичного твору або його понятійній, тематичній чи історичній основі; синтез музичної думки з поетичною або художньою.

Візуально-асоціативна інтерпретація пропонує інтерпретацію двох або трьох творів різних видів мистецтва: музики чи живопису; відносного настрою, стилю, жанру, музичного, живописного та літературного творів.

Складним типом інтерпретації є інтерпретація, яка складається з трьох видів мистецтва оригінальним їх зв'язком у вербально-візуальній та виконавчій інтерпретаціях. Зв'язок трьох видів мистецтв проходить на основі єднання

стилю, жанру, образно-змістового характеру матеріалу, який вивчається, за допомогою виділення єдиних понять, таких як «ритм», «форма», «композиція» тощо.

Так, за допомогою різних форм інтерпретації вчитель розкриває образ літературного твору, а через «художньо-образний» тип інтерпретації формує у свідомості учнів образ певного героя літературного твору.

У зв'язку з цим особливу актуальність набуває проблема формування в учнів підліткових уявлень про художній образ. Як показують сучасні психологічні дослідження, на кожному віковому етапі проявляються різні здібності, до створення узагальненого знання [46; 73; 74; 207].

Так, у молодшому підлітковому віці розвивається засвоєння такої складної загальнономистецької категорії, як художній образ у плані формування уявлень, тобто, узагальнення на рівні «елементарних понять». Дослідники [191; 227 та ін.] виділяють різні шляхи та засоби розвитку в учнів здібності сприймати художні твори в їх емоційно-образній специфіці. Це, передусім, озброєння школярів теоретичними знаннями в області окремих видів мистецтва, керівництво процесом естетичного сприйняття, розвиток образного та візуального мислення, навчання аналізу творів в єдності форми та змісту.

Суть нашої позиції з указаного питання міститься в тому, що ми вважаємо необхідним у процесі формування уявлення про художній образ виходити за рамки одного виду мистецтва та використовувати комплексний вплив мистецтв, під яким існує не лише одночасне використання художніх творів на одному уроці, але і комплексний вплив, спільне вивчення загальнономистецького матеріалу на всіх предметах гуманітарного циклу. Саме такий підхід, за нашим переконанням, дозволяє сформувати в школярів цілісний погляд на художньо-образну природу мистецтва.

У контексті нашого дослідження важливо зазначити, що для цього існують досить сприятливі умови саме в 5-6 класах: системне вивчення не одного, а трьох видів мистецтва. У такому способі інтеграції знань предметів гуманітарного циклу є можливість підключити до свідомості школярів як

можна більше органів сприйняття для участі в акті запам'ятовування навчального матеріалу. Правомірність звернення до комплексу мистецтв саме в період вивчення гуманітарних предметів учнями молодшого підліткового віку є найбільш своєчасно. Ураховуючи ту обставину, що в 7-м класі завершується вивчення 3-х мистецьких предметів, центр активної діяльності з формування уявлень про художній образ припадає на 5-й клас, де учні вже мають деякі базові знання з мистецтвознавства в обсязі програми початкової школи, що створює передумови для розкриття творчого потенціалу в наступних класах.

Кожен вид мистецтва, окремо взятий, не здатний вирішити всю повноту завдань естетичного сприйняття та всебічного розвитку людини, хоча кожен із них бере участь у вирішенні зазначених проблем. Лише вся сукупність мистецтв може розвивати всю повноту людських потенцій, сформувати особистість дійсно багатогранною, допомогти удосконаленню всіх сторін її психіки та багатств внутрішнього світу [227; 369].

Отже, взаємоз'язок мистецтв у процесі вивчення гуманітарних та мистецьких предметів у ЗНЗ сприяє ефективному засвоєнню програмного матеріалу, розвиває творчі навички емоційну пам'ять та вміння естетично оцінювати явища мистецтва, мотивувати й аргументувати оцінювальні судження, які вдосконалюються; допомагає розкривати учням знання як елементи цілісної, єдиної системи, формувати світогляд учнів та художньо-історичну картину світу.

Зупинимось на дидактичному потенціалі інтеграції предметів *гуманітарного циклу і образотворчого мистецтва*. У процесі дослідження дійшли висновку, що інтегроване навчання предметів гуманітарного циклу і образотворчого мистецтва відповідає потребам педагогіки та дитячої психології.

Образотворча діяльність для людини має значення специфічної інформації. Людина спілкується за допомогою слова. Значна частина інформації (80%) подається за допомогою зображення. Для того, щоб свої думки та почуття були повнішими, учні звертаються до графічного зображення.

Поряд із мовною грамотністю людині потрібна ще і грамотність графічна, уміння зображати та знати найбільш важливі закони зображення. У контексті нашого дослідження актуалізується відома думка Д. Дідро про те, що країна, в якій всіх дітей будуть навчати малюванню, подібно письму, в майбутньому випереджатиме інші країни у всіх відношеннях.

Образотворче мистецтво за своїм змістом, структурою та засобами матеріального створення образу багатозначне, художники оперують формою, кольором, об'ємом – художніми засобами, які зв'язані з основним видом людського сприйняття – зоровим. Поділяємо позицію тих науковців, які вважають, що образотворче мистецтво є однією з найбільш сама універсальна сфера людської діяльності. Подібно тому, як універсальним є зір.

Зорові аналізатори людини доставляють найбільш повну, необхідну їй інформацію, на основі якої у неї з'являється одна із самих високих форм оцінювального ставлення до явищ життя навколишнього простору – естетична оцінка. Важливо зазначити, що основну роль на інтегрованих заняттях навчання образотворчого мистецтва та предметів гуманітарного циклів відводиться розвитку зору як одному із найважливіших функцій людини.

Ученими, зокрема, доведено, що інтегроване навчання історії та образотворчого мистецтва створює умови для глибокого пізнання історії. Викладання історії може розширятися та поглиблюватися до віддзеркалення тих великих прикладів, які дає нам історія та вчить оцінці чужих вчинків, адже основний принцип дії вимагає художнього та пластичного зображення просторових історичних об'єктів. Сюди відносяться: географічні ескізи історичного характеру, схематичні зображення забудов, зброї, предметів побуту, костюмів історичних персонажів та постатей, характерних для того чи іншого архітектурного стилю, художні зображення об'єктів історії та творів мистецтв «відповідного віку».

Отже, проведений аналіз дидактичного потенціалу предметів гуманітарного і мистецького циклів дає підстави для висновку, що інтеграція

змісту вказаних навчальних предметів сприяють створенню *цілісної інтеграційної системи гуманітарно-мистецької освіти школярів*.

У сучасній науці виділяють три рівні інтеграції навчання [89], які адаптовано до предметів гуманітарного і мистецького циклів [378]:

1) *рівень асиміляції* інструментарію (теоретичного або технічного) літератури як науки з суміжними базовими науками (українська чи зарубіжна література, мистецтво, музика, суспільні науки, інформатика тощо), зберігаючи при цьому кожен свою автономію (тобто міжпредметні зв'язки);

2) *рівень синтезу* взаємодіючих наук, які взаємодіють на основі однієї із них (базової) як частковий, так і повний (міждисциплінарний) на своїй концептуальній основі (базова інтегрована дисципліна: «Література», «Історія», «Образотворче мистецтво», «Музика» тощо);

3) *рівень цілісності* у створенні елективного курсу, що може мати інтегративний характер і власний предмет вивчення (наприклад, курси за вибором: «Байкарство в Україні і світі», «Фольклор народів світу», «Література бароко», «Література постмодернізму» та інші в системі допрофільної підготовки та/чи під час профільного навчання суспільно-гуманітарного та філологічного напрямку.

Визначені сучасні дидактичні рівні інтеграції різних навчальних предметів сприяють створенню цілісної інтеграційної системи навчання школярів.

Упровадження рівневої системи інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів у навчально-виховний процес ЗНЗ складають набір впливів (за В. Шуляр [378]):

На рівні загальнопедагогічного міжпредметного впливу: робота міжпредметних комісій, груп, об'єднань із проведення літературно-мистецького краєзнавства; здійснення історичного підходу у вивченні літературно-мистецьких творів; формування культури мовлення під час вивчення навчальних предметів; лексико-стилістична робота на уроках мови з

використанням міжпредметного матеріалу; інформаційні технології навчання під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу та інші;

На рівні загальнометодичного міждисциплінарного впливу: робота семінару-практикуму для вчителів-предметників щодо технології планувальної діяльності на інтеграційній основі.

На рівні міжфахового методичного впливу (методичні об'єднання, динамічні, творчі групи тощо).

На рівні експериментально-дослідного впливу (апробація, впровадження, розроблення нових курсів, методик на інтеграційній основі, аналіз і коректування): за напрямками: інтегроване навчання, інтегрований курс, інтегрований елективний курс, інтегрований (інтегративний) урок (заняття), комплексні навчальні екскурсії.

Отже, проведений аналіз дидактичного потенціалу предметів гуманітарного і мистецького циклів дає підстави для висновку, що інтеграція змісту вказаних навчальних предметів сприяють створенню *цілісної інтеграційної системи гуманітарно-мистецької освіти школярів*. Так, інтегрованість курсу історії полягає в тому, що він включає в себе факти і теоретичні узагальнення із археології, етнографії, економіки, мистецтвознавства. Література як навчальний предмет вбирає в себе мистецтво слова, історію літератури, літературознавство та мистецтвознавство.

Забезпечення інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів має орієнтувати вчителів на об'єднання гуманітарно-мистецького знання в цілісну систему, що відображає об'єктивний світ у його єдності й розвитку, та сприяти вибудові стрункої і цілісної технології її реалізації як на інтегрованих уроках, так і позакласній діяльності.

Установлено, що інтеграція змісту навчальних предметів передбачає, передусім, виділення одиниць їх змісту, що тісно пов'язано з аналізом структури навчальних предметів та їх типологією, узгодження навчальних програм і на цій основі розроблення інтегрованих форм і методів навчання.

У процесі дослідження дійшли висновку, що основною дидактичною одиницею інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів є формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до фактів, явищ, подій навколишньої дійсності. Широке використання художніх образів при вивченні предметів гуманітарного циклу зумовлюється тим, що впливаючи на емоційно-ціннісну сферу особистості учня, вони здатні будь-який шкільний предмет перевести в стан невідокремлюваного учнем, а навпаки, легко ним сприйнятого знання і вміння; сприяють формуванню особистості учня, здатного глибоко проникнути в суть навчального матеріалу, допомагає учневі адекватно сприймати навчальний матеріал (тобто так, щоб суб'єктивне ставлення школяра до змісту навчального матеріалу не суперечило його об'єктивній цінності), запам'ятовувати і відтворювати його; уміння образно, емоційно, стверджено відповідати на запитання тощо.

На відміну від образотворчого мистецтва, у предметах гуманітарного циклу (історія, література) інтегрувальну роль виконують знання, які служать однією із спеціальних дидактичних основ для набуття вмінь та навичок. Таким чином спеціальні, властиві лише конкретному навчальному предмету елементи конкретизуються в більш загальні дидактичні одиниці.

1.3. Теоретичне обґрунтування технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі

Мета і завдання нашого дослідження вимагають наукового обґрунтування технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі.

У сучасній педагогічній науці та практиці педагогічна технологія розглядається як науково структурований педагогічний процес, який передбачає відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій (В. Євдокимов і І. Прокопенко [253]; В. Лозова [193]; О. Падалка, В. Нісімчук і І. Смолін [240]; А. Попов [249], Т. Сальнікова [238], Г. Селевко [280; 281] та ін.).

У нашому дослідженні педагогічну технологію розглядаємо як систему, що включає уявлення планованих результатів навчання, засоби діагностики стану учнів і прогнозування їх найближчого розвитку, безліч моделей навчання та критерії вибору оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов. У такому разі, на думку В. Гузєєва [92], модель навчання – система, що складається з дидактичної основи і педагогічної техніки, що використовуються на певному етапі навчання. Дидактична основа моделі навчання складається з методу навчання і організаційної форми, в якій він реалізований, а педагогічна техніка об'єднує засоби і прийоми, які безпосередньо застосовуються в навчальному процесі.

Розвиток суспільства привів до усвідомлення необхідності гуманізації і гуманітаризації освіти. Однак екстенсивні заходи (введення нових гуманітарних предметів, розширення існуючих та зміна їх змісту, відкриття гуманітарних освітніх установ) не привели до повного вирішення проблеми. Погоджуємося з В. Гузєєвим, що одна з причин бачиться в технологічній незабезпеченості процесу. Гуманітаризація освітнього процесу розуміється нами як орієнтація його на інтереси і можливості особистості, розвиток індивіда як соціально значимої мети, а не тільки насичення когнітивної сфери систематичними знаннями про людину і суспільство. У комунікативному плані це проявляється в гуманізації навчального процесу, що забезпечується засобами педагогічної техніки. У змістовому і технологічному плані це відмова від селективної диференціації, перехід до інтегративних і інновативних освітніх моделей [92].

Стратегії формування і стратегії розвитку в освіті відповідають певні технології навчання. Так, наприклад, раціоналістичні або технократичні моделі реалізуються при використанні технологій повного засвоєння, модульного навчання, програмованого навчання і деяких їх сучасних варіантів [92]. Наявні розвиваючі методичні системи (П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов,

Л. Занков, К. Вазин, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, О. Бассіс) не є технологіями в повному розумінні [176, с.62-63].

Інтегральна освітня технологія базується на ідеології укрупнення дидактичних одиниць, трирівневий планування результатів навчання у вигляді систем задач, проектування освітнього процесу на основі психологічних і кібернетичних закономірностей і використання цілісного комплексу засобів навчання з особливою роллю комп'ютерів, використовує весь набір методів навчання і широкий спектр організаційних форм уроків.

За В. Гузеєвим, технологічний процес інтегральної технології навчання складається: з етапів вступного повторення (актуалізація відповідної функціональної системи мозку, основна форма – бесіда), вивчення нового матеріалу основного обсягу (переважна форма – лекція, у перспективі – практикум та семінар), тренінгу мінімум (доведення до автоматизму вміння вирішувати завдання, що відповідають вимогам освітнього стандарту форми послідовно змінюються від бесіди через практикум до самостійної роботи), вивчення нового матеріалу додаткового обсягу у формі семінару, диференційованого розвивального закріплення (для чого сконструйована спеціальна форма уроку семінар-практикум) із безперервним моніторингом успішності, узагальнюючого повторення теми в формі консультації, тематичного контролю (зазвичай у формі заліку) та індивідуальної корекції результатів навчання.

Ця технологія була створена для навчання математики, потім успішно застосована для навчання інформатиці та географії, потім – рідної та іноземної мови. Проявився значний інтерес до неї з боку учителів багатьох інших предметів. Масштабні експерименти і досвід впровадження інтегральної технології привели до припущення, що в цій технології є значний потенціал, який робить її універсальною технологією особистісно орієнтованого навчання.

Такий підхід дає можливість розглядати освітній процес як складну систему, що включає інформаційні, психологічні та кібернетичні процеси. Ця система відноситься до класу гуманітарних, внаслідок чого їй властива невизначеність, і тому повна алгоритмізація освітніх технологій малоімовірна. Як зазначає В. Гузєєв, спроби визначити педагогічну технологію як жорстку послідовність процедур, що гарантовано приводять до планованих результатів навчання, не завершилися практичним успіхом [92].

Створена нами технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів являє собою сукупність процедур та операцій, здійснених з урахуванням окремих педагогічних способів інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів, що забезпечують досягнення поставлених цілей навчання.

У структурі технології інтеграції предметів гуманітарного та мистецьких циклів нами були враховані *загальні механізми інтегрованих процесів у навчанні та способи їх реалізації у ЗНЗ*.

Предметом аналізу під час розробки технології виступали багатопланові об'єкти, інформація про суть яких зберігається в різних навчальних предметах. Структура змісту освіти, як і структура будь-якої системи, характеризується сукупністю компонентів (навчальних предметів) та їх взаємозв'язками. Тому поряд з аналізом набору структурних елементів необхідно виявити і основні взаємозв'язки навчальних предметів.

Як відомо, загальна картина світу складається з абстрактно-логічних і чуттєво-наочних образів. Цим обумовлено виділення в навчальному матеріалі, з одного боку, дидактичної і логічної структури, а з іншого – психологічної та образно-емоційної. Для того щоб жити і діяти в реальному світі, переробляти і частково створювати його, необхідно засвоїти систему абстрактних понять і принципів і водночас виробити цілісну картину дійсності, що відображає взаємозв'язок речей, які сприймаються чуттєво [107, с. 8].

Розглянемо докладніше виділені структури навчального матеріалу.

Дидактична структура являє собою модифіковану систему компонентів знань, умінь і навичок В. Оніщука [229]. Погоджуємося з Л. Голєєвою, яка вважає доцільним класифікувати навчальний матеріал на текстовий, ілюстративно-схематичний і операційний. Найбільшу групу складає текстовий матеріал, оскільки основний спосіб передачі знань словесний. Він включає в себе всю усну та письмову інформацію, яка підлягає засвоєнню.

Навчальний матеріал, який відносимо до *ілюстративно-схематичної структури*, сприяє формуванню образів і включає в себе різного роду наочність і музику.

Операційний матеріал являє собою комплекс умінь і навичок, необхідних для успішного засвоєння матеріалу, розвитку розумових здібностей і виробленню вмінь.

Усі компоненти тісно взаємопов'язані, переплітаються між собою, переходять один в одне. У шкільних предметах з основ наук більше представлений текстовий і операційний матеріал, а предмети естетичного циклу – ілюстративно-схематичний.

На кожному конкретному уроці співвідношення компонентів може бути різним, що залежить від цілей і задуму вчителя (учителів). Однак навчальний курс і предмет повинні певним чином поєднувати всі ці компоненти для різнобічного розвитку особистості учнів. Навчальний матеріал буде інтегративним у тому випадку, якщо в ньому матеріал, що створює образні уявлення, поєднується з поняттями, фактами, якщо він містить методологічні знання в поєднанні з оціночними тощо. Навчальний матеріал тим і відрізняється від наукового знання, що він містить в собі потенціал емоційного впливу на учня [83; 193; 229]. Це можливо, як слушно зазначає Л. Головеєва, лише за допомогою використання засобів мистецтва [83].

Усі елементи навчального матеріалу є не тільки дидактичну, а й логічну структуру. Логічна побудова навчального матеріалу, відповідно до їх смислового навантаження, може бути лінійним, коли попередні ланки є основою для наступних. Нелінійне побудова передбачає наявність відгалуження від основної лінії, що містять додаткові пояснення.

Теза підкріплюється аргументами і формулюються висновки-наслідок. За наявності всіх цих елементів дидактична одиниця є гармонійним цілісним утворенням. Причому в якості і тез, і аргументів, і наслідків може виступати не тільки текстовий, а й ілюстративно-схематичний, і операційний матеріал. Побудова навчального матеріалу може бути також циклічним, ієрархічним (у вигляді «логічного дерева») і змішаним [124, с.112].

Побудова навчального матеріалу (дидактичної одиниці) має також урахувати досягнутий учнями рівень розвитку логічного мислення, активізувати їх розумову діяльність, стимулювати постановку питань і пошук відповідей на них. Водночас навчальний матеріал вибудовується так, щоб бути доступним розумінню школярів на всіх його рівнях: лексичному, синтаксичному, семантичному [148].

Школярі повинні розуміти не тільки всі елементи (слово, речення, абзац, художній або наочний образ тощо), але і зв'язки між ними: Від логічної структури навчального матеріалу залежить його розуміння учнями: розпливчастість логічної організації дидактичної одиниці змісту навчання істотно ускладнює розуміння. Звідси найважливішим завданням учителя в процесі структурування інтегрованого змісту навчання є попередження нерозуміння, тобто розпад або відсутність при сприйнятті навчального матеріалу зв'язку між змістом його окремих частин і тексту в цілому з реальною дійсністю. Якщо ж текст виявляється навпаки занадто легким, то постає завдання його ускладнення, щоб викликати необхідну напругу пізнавальної діяльності учнів [218].

Оскільки труднощі навчального матеріалу залежить не тільки від його характеристик, але і від закономірностей засвоєння, здібностей та навчальних умінь школярів, логічна структура навчального матеріалу тісно пов'язана з його *психологічною структурою*. Логічна смислова складова сама по собі не забезпечує розуміння, але обумовлює рівень розуміння навчального матеріалу учнями. Доступність навчального матеріалу залежить від складності описуваних об'єктів, їх зв'язків і відносин, від ступеня абстрактності тексту і його літературно-стилістичних особливостей [111, с. 112].

Психологічна структура навчального матеріалу включає в себе мотивацію навчання. Мотивація може бути пов'язана з безпосереднім змістом уроку або з навчальною діяльністю. Мотивуючий матеріал специфічний для кожного навчального предмета та школярів різного віку і різних інтересів. Такий матеріал робить інформацію близькою, необхідної і особистісно значущою, що викликає в учня емоційні переживання. Іншим елементом психологічної структури є установчо-цільовий матеріал, що дозволяє формувати пізнавальні здібності учнів, направляти розвиток довільної уваги і пам'яті.

Як зазначають учені [205; 206; 183-187; 192-194; 229], основний блок психологічної структури складається з навчального матеріалу, що формує раціональну та емоційну сфери дитини, його логіку і образи, що розвиває різні види уваги, пам'яті, мислення. Матеріал, який формує загальнонавчальні вміння, націлений на надійність і міцність сприйняття (коли задіяно слухове, зорове і кінестетическое сприйняття), правильний розподіл уваги і навчання різним видам самостійної роботи. Поєднання засвоєння знань, піднесених в готовому вигляді, з розвитком самостійності, критичності, гнучкості, глибини творчого характеру мислення, вирішує завдання не тільки успішного навчання в школі, а й подальшого самоосвіти.

У контексті нашого дослідження важливо підкреслити, що важливим компонентом психологічної структури є *дозованість* за обсягом навчального матеріалу і його розподіл на головний і фоновий матеріал [246, с. 37].

Роль *емоційного ставлення школярів* до педагога і тому, що і як вивчається, важко переоцінити. Тому навчальний матеріал, поряд з формуванням знань і розвитком розумових здібностей повинен впливати на почуття учнів, тобто володіти образно-емоційною структурою. Емоційні переживання формують риси особистості школярів, її моральність, ставлення до минулого і сучасності, визначає характер сприйняття, запам'ятовування, мислення. Навчальний матеріал повинен будити у школярів почуття подиву і допитливості, співчуття або протесту, радості або печалі, любові або гніву, захоплення або відрази, поваги тощо.

Виходячи з таких взаємопов'язаних структур навчального матеріалу, Л. Головеєвою були виокремлені показники інтегративності навчального матеріалу. На думку дослідниці, навчальний матеріал можна вважати інтегрованим, якщо він: 1) сприяє вирішенню триєдиної мети; 2) оптимально співвідноситься теоретичний і подібний матеріал; 3) поєднується текстовий і операційний матеріал; 4) міститься значний виховний потенціал; 5) у ньому простежуються міжпредметні зв'язки; 6) шикуються міжпредметні зв'язки; 7) впливає на розвиток усіх психічних процесів; 8) сприяє формуванню мотивації навчання; 9) розвиває загальнонавчальні вміння та самостійність; 10) формує творчі здібності учнів; 11) логічно вибудований [83].

Між показниками інтегративності і виділяються в навчальному матеріалі структурами існує взаємозалежність. Один і той же показник може належати одночасно до двох або кількох структур. Так, наприклад, спрямованість матеріалу на формування творчих здібностей може розглядатися і як дидактичний, і як психологічний, і як образно-емоційний показник. На основі цих показників розроблена карта інтегративності навчального матеріалу, яка

дозволить вчителю проаналізувати наявний матеріал і врахувати при підготовці до уроку фактори, що впливають на формування цілісної особистості школяра і загальної картини світу.

Отже, в інтегративному навчальному матеріалі виділяються дидактична, логічна, психологічна і образно-емоційна структури, і він відповідає показникам інтегративності. Основою змісту навчального матеріалу, сконструйованого на основі інтеграційного підходу, є інтегральність світу, цілісність особистості та її освіти.

Виділення одиниць змісту навчальних предметів тісно пов'язано з аналізом структури навчальних предметів та їх типологією. Основними одиницями кожного навчального предмету належить вважати елементи ведучого для нього компоненту змісту. Так, в навчальних предметах ведучим компонентом "основи наук" одиницями являються наукові теорії, закони, системи понять, методи науки, поняття, факти. В навчальних предметах, головною функцією яких є формування відносин, в якості одиниць виступають ідеї, ідеали, ствердження. В предметах мистецького циклу, як вони побудовані сьогодні, в якості одиниць виступають мистецькі твори.

Ми спиралися також на результати дослідження Т. Браже [46], у яких доведено, що інтеграція навчальних предметів можлива за таких умов: 1) об'єкти дослідження або співпадають, або достатньо близькі між собою; 2) в інтегрованих навчальних дисциплінах використовуються або однакові, або близькі методи дослідження; 3) інтегровані навчальні предмети базуються на загальних закономірностях і загальних концепціях.

Теоретико-методологічне підґрунтя розробленої технології склали:

— *положення:*

- теорії інтегрованого навчання;
- теорії конструювання змісту освіти;
- теорії розвитку особистості;

- досліджень із психології і педагогіки мистецької творчості;
- *наукові підходи:*
 - інтегрований;
 - системний;
 - холістський;
 - особистісно-діяльнісний;
- *принципи інтеграції змісту навчання:*
 - *загальні:* цілеспрямованості; інтегративності; урахування індивідуальних особливостей школярів; функціональності; неперервності; системності; лінійності; концентричності;
 - *спеціальні:* взаємозв'язку логічного й емоційного; співпраці й співтворчості учня й вчителя; комплексного використання мистецьких засобів; асоціативності, образності; художності; імпровізаційності.

У процесі дослідження було з'ясовано, що в процесі визначення підходів до конструювання інтегрованого змісту навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів слід виходити із загальної теорії змісту освіти [177; 183; 193 та ін.]. Це дало можливість нам сформулювати положення, які було покладено в основу нашої технології:

1. У процесі конструювання інтегрованого змісту навчальних предметів (у нашому випадку – предметів гуманітарного і мистецького циклів) слід виходити не тільки з цілей і логіки цих предметів, а й з педагогічної доцільності й логіки навчального процесу.
2. У процесі проектування інтегрованого змісту освіти слід намагатися відбити всі елементи соціального досвіду.
3. У процесі проектування інтегрованого змісту освіти необхідно передбачити процесуальну сторону навчання, тобто обрати оптимальні форми, методи і засоби навчання.

Отже, дидактична модель інтегрованого навчального предмета має складатися з двох блоків: основного (змістового) і допоміжного (процесуального).

Процес конструювання інтегрованого змісту навчання предметів гуманітарного і мистецького має здійснюватися в такій послідовності [378]:

- 1) осмислення інтегрованого змісту освіти на рівні загального теоретичного уявлення;
- 2) розробка інтегрованого змісту освіти на рівні навчальних предметів;
- 3) конструювання інтегрованого змісту навчальних предметів на рівні теми уроку.

Нами були проаналізовані технології конструювання інтегрованого змісту освіти [22; 104; 141-142; 360; 377 та ін.]. Було виявлено недоліки існуючих підходів у зазначеному питанні. По-перше, деякі технології мають занадто узагальнений (схематичний) характер, що не дозволяє ефективно користуватися ними в процесі конструювання змісту навчальних предметів. По-друге, існує небезпека відособленості навчального предмету, який підлягає інтеграції, від інших, оскільки не містять етапу, орієнтованого на визначення ролі і місця проєктованого інтегрованого курсу в системі загального змісту освіти. По-третє, спостерігаються порушення логіки побудови навчального предмету.

З урахуванням вищевказаних положень розробленою технологією передбачаються такі етапи конструювання інтегрованого змісту навчальних предметів:

1 етап – формування видення предмета на рівні загального теоретичного представлення.

2 етап – конструювання інтегрованого змісту навчання на рівні навчального предмету.

Наступним завданням теоретичного обґрунтування нашої технології було *визначення способів інтеграції змісту* досліджуваних нами навчальних предметів, адже саме спосіб інтеграції людських знань складає основу більшості сучасних загальноосвітніх технологій. Ефективність засвоєння цілісного досвіду, а саме знань учбових предметів, забезпечується інтегрованим процесом мислення та цілісним засвоєнням знань. Таке мислення розвивається у процесі створення системи інтегрованих знань у свідомості учнів.

У процесі аналізу наукових праць з проблеми дослідження було встановлено що єдиної позиції науковців щодо способів інтеграції змісту освіти не існує. Проте слід підкреслити, що підходи вчених із указаного проблеми в деяких аспектах є досить близькі. Так, В. Безрукова [24], В. Лозова [193], М. Чапаєв [360], Н. Щуркова [384] єдині в підході до побудови інтеграції на діяльнісній основі, а також на основі загальних понять. Позиції Ю. Діка, А. Пінського, В. Усанова і О. Яворук близькі в аспекті створення нових інтегрованих курсів на основі злиття кількох самостійних предметів [104; 386]. Відсутність єдиних підходів до визначення способів інтеграції свідчить про недостатню розробленість цього питання.

Сучасними науковцями пропонуються два основні способи інтеграції змісту навчальних предметів: центричний і спіралеподібний.

Суть центричного способу полягає в наступному: розвиток системи знань відбувається радіально від центру до периферії. Із збільшенням радіусів, зазначає А. Пайгусов [378], збільшується і число можливостей дотику предмета пізнання з різними знаннями, які мають міждисциплінарний характер. У результаті тема, яка вивчається, стає центром інтеграції різнохарактерних знань.

Спіралеподібний спосіб конструювання змісту навчальних предметів заснований на пізнавальних інтересах школярів. Тож програми розробляються за принципом інтеграції знань навколо цих інтересів. Інтерес учня до конкретної теми породжує нові пізнавальні інтереси, при цьому рух від незнання до знання відбувається у вигляді спіралі.

Слід зазначити, що центричний і спіралеподібний способи конструювання змісту навчальних предметів за своєю суттю є досить близькими. Обидва способи дають можливість установлювати міждисциплінарні зв'язки в процесі вивчення теми, але, як уважають вчені, при цьому виникає небезпека, що в процесі навчання будуть формуватися не системні, а фрагментарні знання з конкретних галузей наукових знань [378].

У вітчизняній педагогіці найбільш поширеним є лінійний принцип формування змісту освіти. У такому випадку логіка вивчення матеріалу підпорядкована поступовому лінійному руху від незнання до знання, від простого до складного.

У нашій технології передбачено застосування різних способів інтеграції змісту навчальних предметів (залежно від мети навчання в цілому і вивчення кожної окремої теми; особливостей класу, індивідуальних особливостей учнів тощо).

Конструювання інтегрованого змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів здійснюється за такими *етапами*:

1. Виділення провідних одиниць змісту навчальних предметів на основі аналізу їх дидактичних функцій та структури.
2. Узгодження навчальних програм на основі встановлення міжпредметних зв'язків.
3. Розроблення інтегрованих форм і методів навчання та навчально-методичного інструментарію їх забезпечення.

Зазначимо, що в розробленій нами технології сфокусовано знаннявий та ціннісно-змістовий складники змісту навчальних предметів.

Основна функція розробленої нами педагогічної технології полягає в тому, щоб сконструювати і здійснити такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей. Дидактичне проектування цієї педагогічної технології опирається на використання психологічної закономірності розумового розвитку та реалізується переважно інтегрованими уроками в їх системі. Запропонована технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів передбачає:

- планування результатів навчання;
- психологічне обґрунтування когнітивних та інших процесів, які забезпечують успішний перебіг навчального процесу;
- укрупнення дидактичних одиниць;

- комп'ютерізація.

Взаємне *узгодження навчальних програм*, обумовлене системою наук та дидактичною метою, відображає комплексний підхід до виховання та навчання, дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу та детермінуючу функцію завдяки інтеграції знань, вони також піднімають продуктивність проходження психологічних процесів.

У процесі розробки і обґрунтування нашої технології було враховано моменти, без яких реалізація інтегрованого навчання школярів буде неможливою, а саме: повне злиття навчального матеріалу в єдиному курсі; комплексні навчальні заняття; механічне злиття змісту навчального матеріалу із різних предметів; побудова загальноосвітнього процесу на принципах гуманітаризації; використання в процесі навчання інтегрованих курсів; повна побудова навчального процесу на основі ідеї інтеграції.

Технологія передбачає такі дії вчителів:

- знайомство вчителів зі змістом програм та підручників суміжних навчальних предметів;
- єдність навчально-виховних дій вчителів суміжних навчальних предметів;
- суміжна методична робота вчителів школи;
- взаємовідвідування занять;
- сумісне планування реалізації міжпредметних зв'язків та систематичність їх здійснення.

Розроблена нами технологія передбачає застосування *специфічних форм навчання*.

Основною формою реалізації інтегрованого навчання є *інтегрований урок*, хоча останнім часом ученими, вчителями-практиками розроблено і впроваджено інші форми інтегрованого навчання — оглядові лекції,

міжпредметні конференції, комплексні семінари, літературно-музичні композиції тощо.

Нами пропонується таке розуміння інтегрованого уроку: інтегрований урок – це урок, на якому здійснюється синтез знань предметів, у результаті якого створюється нова якість, що становить собою нероздільне ціле, досягнуте широким і глибоким взаємопроникненням цих знань.

Мета інтегрованого уроку – дати учням цілісну картину навчального процесу чи явища в усій багатозначності внутрішніх та зовнішніх зв'язків.

Інтегровані уроки характеризуються:

- вибором комплексної навчальної проблеми, яка включаючої знання та уміння;
- відображенням принципу інтеграції в завданнях уроку та його плануванні;
- реалізацією у структурі уроку загального алгоритму вирішення інтегрованого завдання, актуалізацією опорних знань та вмінь із інших навчальних предметів, їх переносом в нову ситуацію, узагальненням та синтезом, закріпленням та реалізацією нових узагальнених знань та вмінь на практиці;
- складним механізмом організації при підготовці та проведенні уроку;
- поетапною методикою вирішення комплексної, міжпредметної задачі;
- реалізацією комплексу наочних посібників з інтегрованих предметів;
- особливістю моніторингу засвоєння школярами інтегрованих знань та вмінь.

Реалізація технології передбачає організацію уроків різного типу (вивчення нового матеріалу, повторення, узагальнення знань тощо).

Інтеграція на інтегрованому уроці реалізується через різні види міжпредметних зв'язків:

- за змістом навчального матеріалу – фактичний, понятійний, теоретичний, філософський, ідеологічний;

- за часом вивчення інформації із суміжних курсів – випереджувальні, супутні, перспективні;
- за видами загальнонавчальних умінь – розрахунково-вимірювальні, графічні, експериментально-практичні [215; 378].

Проведений теоретичний аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив констатувати, що існують різні підходи до визначення послідовності етапів побудови інтегрованого навчального курсу. Нами запропоновано такі етапи конструювання інтегрованого змісту навчання на окремому уроці:

- 1) визначення ролі і місця інтегрованого уроку в системі навчальних занять;
- 2) виявлення функцій, складу і структури інтегрованих компонентів;
- 3) визначення ядра інтеграції (інтегратора), на основі якого буде конструюватися зміст інтегрованого уроку;
- 4) розробка структури інтегрованого уроку;
- 5) визначення системи методів, використовуваних на уроці;
- 6) визначення критеріїв оцінки засвоєння навчального матеріалу учнями.

Упровадження інтегрованого уроку відбувається за такою загальною схемою:

- усвідомлення суті уроку як інтегрованого, міжпредметного завдання;
- актуалізація знань із різних предметів; перенос знань та їх узагальнення;
- закріплення та використання в творчій діяльності учнів.

У визначенні інтегрованого уроку ми повинні говорити не про синтез діяльності двох учителів, а про синтез різних за характером знань: злиття процесів засвоєння знань і процесу формування на їх основі практичних умінь та навичок; матеріально-технічне, методологічне забезпечення одночасного засвоєння нових знань і формування на їх основі практичних умінь і навичок.

Як показує практика, конструювання і проведення інтегрованих уроків цілеспрямовано здійснюється за таким планом:

1. Теоретична підготовка вчителів: знайомство з поняттям інтеграції, методологічними основами, специфікою та способами реалізації.
2. Детальний аналіз навчальних програм з предметів і виявлення сумісних питань, винесених на інтегроване вивчення.
3. Визначення рівня узгодження предметів (рівень теорії, законів, понять, загальної методики взаємодії, конструювання інтегрованого уроку (добір відповідних форм, методів, прийомів і засобів навчання).
4. Відбір навчального матеріалу, винесеного на інтегроване вивчення.
5. Тематичне планування.

На інтегрованих уроках доцільно використовувати методи, які засновані на співдружності, співтворчості, на рівноправному діалозі учасників педагогічного процесу. До таких методів можна віднести, зокрема, інтерактивні методи, метод проектів, опорно блочне вивчення навчального матеріалу, колективний спосіб навчання занурюванням тощо.

Нами розроблено різні *способи реалізації технології* інтеграції предметів гуманітарного і мистецького циклів, а саме: візуально-емоційний, процесуально-репродуктивний, комбіновано-творчий.

Обґрунтуємо доцільність застосування вказаних способів.

Візуально-емоційним спосіб. Психологи (Л. Виготський, П. Якобсон та ін.) довели, що взаємодія мистецтв під час художнього сприйняття викликає активні психологічні процеси, причиною яких є посилення збудження, що з'являється в слухових та зорових центрах головного мозку людини. У результаті такої цілісної реакції пізнання в учня з'являються переживання нової якості, що в результаті дії асоціативного механізму викликають в уяві яскраві образи, поглиблюють поняття художнього змісту твору та засвоєння знань, сприяють розширенню світосприйняття.

Таким чином, при включенні в пізнавальну діяльність естетичних та художніх об'єктів збільшується пізнавальний, а також естетичний та творчий потенціал особистості школяра, що можливо, на нашу думку, здійснити

візуально-емоційним способом інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецького циклу.

Візуально-емоційний спосіб інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецьких циклів надає учням можливість осмислити та виявити одиниці художнього відображення в літературі, образотворчому мистецтві, музиці та реалізувати їх для формування та становлення художнього образу, створення образно-емоціональної атмосфери відтворення навчального матеріалу з історії або літератури.

У навчанні предметів гуманітарного і мистецького циклів важливе значення має *сприйняття*. Аналіз наукових праць з фізіології дозволяє дійти висновку, що сприйняття визначається в залежності від тих функцій та характеру, які виконують у живих істотах органи почуттів у процесі пристосування цілого організму до навколишнього середовища [232; 233]. У людини тип сприйняття визначається його активністю по відношенню до навколишнього світу. Для підтвердження вказаного положення ми обрали один із способів реалізації міжпредметних, зв'язків інформаційного характеру – ілюстрація навчального матеріалу.

Із позиції психофізіології сприйняття характеризується двома протилежними процесами: збудженням та гальмуванням. Якщо в процесі навчання працюють одні й ті ж органи почуттів, то вони швидко стомлюються, сигнали просто не доходять до свідомості, створюється гальмування, яке вчителі називають неуважністю. Звідси другий важливий висновок – у навчанні необхідно задіяти всі або більшість органів сприйняття. Тому в основі такого способу реалізації технології інтеграції предметів гуманітарного та мистецького циклу передбачає покладено психологічний феномен сприйняття – синестезію (з грецького – *ouvalodyoig* – «одночасне сприйняття»), який складається з появи в людині сприйняття не тільки в тому органі почуттів, на який діє подразник, а і в іншому органі почуттів. В даному випадку

застосовується так званий кольоровий слух та, навпаки, звукові враження під час сприйняття кольору.

Однією з особливостей впливу художнього образу є те, що цей вплив має *асоціативну природу*.

Поняття «асоціація» (від латинського *associatio* – з'єднання) визначається як закономірний зв'язок між окремими подіями, фактами, предметами або явищами, що відбиті у свідомості та закріплені в пам'яті [57; 170].

Явище асоціації було відомо ще за часів Аристотеля, але вперше термін «асоціація» як науковий термін було введено у науковий обіг Дж. Локком. Поняття «асоціація» зустрічається у психології пам'яті, уяви, мислення та поєднує всі психічні пізнавальні процеси в єдиний комплекс [169; 258].

Асоціація, за І. Павловим, – це тимчасовий нервовий зв'язок, що виникає у певних умовах. Тож утворення тимчасових зв'язків, тобто асоціацій, є фізіологічними механізмами процесу пам'яті, уяви, мислення. Суть асоціативного зв'язку між окремими нервово-психічними актами (уявленнями, думками, почуттями, образами, тощо) полягає у тому, що актуалізація одного з них тягне за собою появу іншого [233].

Асоціації становлять одну з корінних ознак мислення людини на всіх рівнях життєдіяльності: практичному, науково-теоретичному, художньо-творчому. Асоціації у мистецтві як образне уявлення виступають засобом опанування художніх явищ. Асоціативність – одна з характерних властивостей художньо-естетичного сприйняття [258].

А. Семашко та У. Суна характеризують специфіку процесу естетичного сприйняття як зіставлення чуттєвого образу, що виникає в процесі відбиття певних предметів або явищ дійсності, з раніше створеними образними уявленнями або асоціаціями, які зберігаються в пам'яті або закріплені в культурно-історичному досвіді людства [282, с. 16].

Образи, які виникають у свідомості суб'єкта діяльності під час сприйняття об'єктів пізнання, пов'язані між собою за принципом подібності, аналогії, протиставлення тощо. Відповідно до цих принципів асоціації поділяють на декілька видів. Традиційно розрізняють прості та складні асоціації. Прості асоціації пов'язують між собою тільки два уявлення: асоціації за суміжністю, за схожістю, за контрастом, за каузальністю [39; 170; 267].

Асоціації за суміжністю являють собою встановлення зв'язків між предметами та явищами за ознакою просторово-часових відносин. У цьому випадку асоціації виникають під час сприйняття предметів, що розташовуються близько один від одного в просторі або йдуть безпосередньо один за одним у часі. Асоціації за схожістю виникають у тому випадку, коли предмети або явища чимось схожі один на одне. За контрастом асоціюються контрастні, протилежні факти або явища. Асоціації за каузальністю створюються за ознакою причинно-наслідкових відносин [170; 258].

Основу знань складають асоціації більш високого рівня, складні, або смислові, що відбивають об'єктивні зв'язки між декількома уявленнями і утворюють асоціативні комплекси. Л. Виготський [73], використовуючи поняття асоціацій у розробленій ним теорії розвитку мислення, розглядав асоціативний комплекс як етап онтогенезу мислення, який передуює становленню наукових понять.

У контексті нашого дослідження досить вагомий інтерес має класифікація рівні розумової діяльності залежно від поєднання асоціацій за фактором «системності», яку запропонував один із авторів асоціативно-рефлексивної концепції навчання Ю. Самарін [276]:

- локальні, або «однолінійні», які уявляють собою зв'язок між окремими фактами (сприйняттями), безвідносно до системи цих явищ;
- частково-системні – найпростіші системні асоціації, що виникають під час вивчення предмета або явища й передбачають прості порівняння та

узагальнення (але при цьому отримані знання не зіставляються із суміжними знаннями);

- внутрішньо-системні, що забезпечують пізнання цілісних систем знань у межах предмета (причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та інші зв'язки);

- міжсистемні, міжпредметні, які поєднують різні системи знань, зв'язки на межі систем (предметів), де виникають спільні поняття. Останні характеризують найвищий ступінь розумової діяльності.

Кожен вид мистецтва має свою художню мову (стійкі структури, прийоми, засоби виразності), пов'язану з певними художніми асоціаціями (локальними, частково-системними, внутрішньо-системними), практичне оволодіння якими дає можливість розуміти даний вид мистецтва. Художні образи можуть викликати в людини різні емоційні, образні, зорові, слухові, рухові та інші асоціації, які пронизують художньо-пізнавальну діяльність, створюючи різнопланові асоціативні комплекси [73; 170; 258].

Уміння користуватися асоціаціями, навичка їх комбінування виступає як здатність особистості до образного асоціативного мислення, що визначає якість художньо-естетичного сприйняття. У контексті нашого дослідження важливе значення для формування в школярів цілісної картини світу мають міжсистемні, міжпредметні асоціації, які допомагають учням установлювати зв'язки між художніми явищами, літературними образами та культурно-історичними фактами, з одного боку, з іншого – розуміти життєву основу художнього образу, більш глибоко сприймати твори мистецтва.

Спираючись на вищенаведені положення дійшли висновку, що для реалізації розробленої технології за візуально-емоційним способом доцільно використовувати візуально-асоціативну інтерпретацію, яка об'єднує три види мистецтв оригінальним їх об'єднанням, створює драматургійну концепцію єдиного художнього образу музичних, літературних та живописних творів,

відповідно з емоційною та тематичною характеристикою літературного або історичного навчального матеріалу.

Уважаємо, що переваги візуально-емоційного способу реалізації запропонованої нами технології полягає в тому, що він активізує процес пізнання. Сприймаючи зображення художньої композиції за допомогою аудіовізуального ряду комплексу мистецтв, учні постають перед необхідністю перевести образно-художню інформацію у вербальну, понятійну. Таким чином, процес сприйняття навчального матеріалу стає активним та діяльним. Інтеграція знань навчальних предметів реалізується за допомогою включення пізнавальних завдань у структуру уроку, які сформувалися в образній формі, образно-вербальній формі і, на решті, тільки у вербальній.

Для реалізації візуально-емоційного способу подачі навчальної інформації доцільно використовувати слухо-зорові засоби, які в сучасних дослідженнях позначаються терміном «аудіовізуальні засоби навчання» (від лат. *audio* – «чую» та *visus* – «бачу»). Важливо підкреслити, що формування аудіовізуального сприйняття навчального матеріалу гуманітарних предметів (історії, літератури) комплексно вирішує завдання цілісного освоєння знань. У формуванні цілісної, єдиної системи знань, системи взаємозв'язку пізнавального та художньо-естетичного інтересів школярів, з'являються можливості синхронного розвитку сенсорних процесів учнів.

Аудіовізуальне («екранне») подання творів мистецтва може виступати як особлива форма мислення, як засіб розвитку художнього сприйняття в специфічних умовах звукопластичного відображення, виділеного часу та простору, як новий вид спілкування школярів, їхньої творчості на матеріалі особливої комунікації – відеописьма.

Сучасні методи відображення інформації за допомогою комп'ютера містять в собі не тільки текст, малюнки, креслення, але й звукові та відео фрагменти, які забезпечують наочність подачі навчальної інформації та її

використання у навчальному процесі, а також містять систематизований матеріал із відповідної галузі знань, що забезпечує творче та активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками з певної галузі.

Розробляючи «технічну модель» особистості, фахівці по художній педагогіці використовують електронні нововведення для розвитку в учнів асоціативно-образного мислення, формуючи у дітей основи просторового та образного мислення, розвиваючи уяву, «візуалізуючи» думку. Візуалізація в останні роки всієї системи інформації виробничих процесів визвала гостру необхідність в перебудові основних навичок візуального сприйняття, розробці спеціальних методів навчання візуальному мисленню.

На відміну від друкарського, комп'ютерні засоби відображення інформації з конкретного навчального предмету можуть містити матеріал декількох рівнів складності. При цьому на одному лазерному компакт-диску може бути розміщений весь підручник та програмний відеоматеріал, багатоваріантні завдання для перевірки знань в інтерактивному режимі для кожного рівня. Важливо підкреслити, що наочність в електронному носії навчальної інформації у декілька разів вища, ніж у друкарському. Вона забезпечується застосуванням мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу і гіперпосилань, відеосюжетів тощо [370].

Електронні носії інформації за своєю структурою є відкритими системами. Їх можна доповнювати, редагувати, модифікувати в процесі експлуатації. Під час створення електронного інтегрований підручник необхідно враховувати, що:

- сучасні світові тенденції розвитку освіти, вимоги до його якості і до сучасної науково-методичної літератури;
- технічно-педагогічні особливості передачі інформації від персонального комп'ютера до людини;

- основні дидактичні прийоми організації і подачі навчального матеріалу;
- можливості програм, орієнтованих на створення мультимедійних додатків [370].

При підготовці сценарію окремих структур електронного інтегрованого підручника та розробці змісту його окремих тем необхідно: виділити основне ядро навчального матеріалу та другорядні моменти у його вивченні, виділити зв'язки з іншими темами навчального курсу, підібрати практичні різнорівневі багатоваріантні завдання по кожній темі ілюстрації, графіки, демонстрації, анімаційні і відеофрагменти до понять, формулювань, подій і тощо

Сценарій електронного інтегрованого підручника - це покадровий розподіл змісту навчального курсу і його процесуальної частини в рамках програмних структур різного рівня і призначення. Процесуальна частина включає все те, що необхідно представити на екрані монітора для розкриття і демонстрації змістовної частини.

Структуру педагогічних програмних засобів різного рівня, у тому числі електронного підручника, складають компоненти мультимедійних технологій: гіпертекст, анімація, звук, графіка тощо. Використання цих засобів здійснюється для активізації зорової і емоційної пам'яті, для розвитку пізнавального інтересу, підвищення мотивації навчання.

Після підготовки «сценарію» матеріал інтегрованого підручника інтегрованого навчання предметів (у нашому випадку предметів гуманітарного і мистецького циклів) передається програмістам для перетворення його в електронну версію. Залежно від цілей розробки, завдань вибирається вид електронних носіїв для підручника і мова програмування, яка повинна враховувати вид носія. Електронним носієм може бути флешка та компакт-диск. При програмуванні сценарію бажана участь психолога та дизайнера.

Для забезпечення поліфункціональності при використанні і залежно від цілей розробки електронні підручники можуть мати різну структуру.

Наприклад, для використання на уроках можна створювати електронний підручник, що підтримує шкільну програму по конкретному предмету і навчальний матеріал подавати згідно наявного тематичного планування. Ми розробляємо електронний інтегрований підручник без прив'язки до тематичного планування, а просто згідно до навчального плану з конкретного шкільного предмету.

Навчання предметів мистецтва за візуально-емоційним способом базується на навчальному матеріалі гуманітарного знання, яким наповнюється образотворча форма. Вивчення гуманітарних предметів засобами мистецтва та відображення навчального гуманітарного навчального матеріалу сприяє могутньому впливу на свідомість та душу школярів.

Учні досить емоційно ставляться до образотворчого чи музичного мистецтва – вони з радістю виступають і як творці, виконавці і як спостерігачі, слухачі. Саме твори мистецтва допомагають учневі глибше пізнавати навколишню дійсність, навчальний матеріал, яскравіше відчувати та більше помічати.

Так, наприклад, у дитячих малюнках оживають літературні герої, явища та події історії, вони стають конкретними, реальними. Використання конкретного зображення дозволяє зв'язати реальне життя з гуманітарними знанням, сприяє усвідомленню школярами, що гуманітарні предмети є не тільки цікавими шкільними предметами, але й мають велике практичне значення.

Отже, візуально-емоційний спосіб реалізації розробленої технології був заснований на інтеграції знаннєвого і емоційного компонентів змісту навчання з метою засвоєння знань учнями як єдність образів, почуттів, цінностей шляхом переведення змісту навчання у внутрішній світ емоційно-естетичних переживань і морально-естетичних ставлень.

Указаний спосіб інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів спрямований на забезпечення впливу на свідомість та емоційно-почуттєву сферу особистості учня за допомогою комплексного використання

мистецьких засобів (музики, літератури, живопису), що сприяє опануванню художньою мовою та засобів художньої виразності окремих видів мистецтва, їх вплив на процеси взаємопроникнення, трансформації елементів гуманітарних і мистецьких знань у нову цілісність.

Процесуально-репродуктивний спосіб. В основі такого способу інтегрованих зв'язків лежить головна ознака відповідного виду навчання – відтворення зафіксованих в пам'яті школярів учбових знань різних предметів у практичній діяльності. До числа способів реалізації зв'язків відносимо: повторення, закріплення, відображення, використання, порівняння, зміна способів діяльності.

В епоху Відродження, коли стала відроджуватися наука та була проведена реформація в усіх галузях духовного життя, М. Монтень зазначав: «Мій учень повинен не стільки відповідати урок, як виконувати його, він заучує його діючи» [265].

Я. Коменський [158], який ретельно вивчав Ф. Бекона та інших філософів, потребує у своїй дидактиці, поряд з умінням говорити вміння діяти, для того щоб учень розвивав свої здібності, позбавлявся помилок. Г. Песталоцці [241] наполягав на тому, що внутрішня та зовнішня сторона зображення, тобто, сенсорні уяви та моторні дії, починаючи з колиски, повинні бути одночасно викликані до життя та знаходились між собою в тісному взаємозв'язку.

Біологічна наука навчає, що основним елементарним життєвим процесом є реакція організму, яка починається подразненням та закінчується дією. Це означає, що відчуття, асоціація та дія, які слідкують один за одним у всьому інстинктивному та у вольовій дії утворюють єдине ціле. Сприйняття, духовна переробка та передача (зовнішня дія) являються трьома тісно пов'язаними частинами одного цілого, інстинктивної вольової реакції. Зазначимо, що не тільки анатомія та фізіологія, але і факти еволюції показують нам, що подразнення та дія, враження та зовнішня дія, спостереження та зображення знаходяться в тісній залежності.

Згідно основного дидактичного принципу, навчальні предмети повинні

бути об'єднані з однієї сторони в сенсорну групу, де центром являлося б спостереження – предметне навчання, з іншої сторони – у моторну групу, де на першому плані були б елементи зображальні-відображення навчальної інформації. Обидві сторони знаходяться в тіснішій взаємодії, зливаючись в сенсорно-моторну єдність.

З урахуванням вищезазначеного в основу процесуально-репродуктивного способу інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецького циклу закладено основний педагогічний принцип дії, фізіологічна та психологічна єдність сприйнятого враження, перетворення та вираження.

У процесі дослідження ми переконалися, що слід використовувати перевагу таких предметів, як образотворче мистецтво, література, музика в їх поєднанні. При цьому проведене пілотажне дослідження дало підстави констатувати, що ці предмети не належить до числалюбимих багатьох учнів. Накопичений педагогічний досвід та наші спостереження переконують у тому, що викладання гуманітарних предметів у разі поєднання з мистецькою діяльністю, підвищуються. Із цього питання В. Штерн зазначає, що за останні роки часто підтверджувалося, що не сприйняття, внутрішня переробка складає первісну форму психологічного існування, а навпаки, перетворень вражень у зовнішні моторні процеси [58].

Образотворче мистецтво охоплює форму вираження, в якій велику роль відіграють відчуття дії та моторні процеси, де приводяться в дію не тільки органи почуттів, а також руки, органи мови. Це дія, під час якої, ми конструємо та створюємо згідно цільовим уявленням, формуємо та створюємо матерію наших уявлень, даючи їм чуттєво-візуальне вираження в лінії та формі. Зображення по пам'яті є в порівнянні з минулими спостереженням, творчим актом. Зображення, багаторазово повторювані та порівнювані з чуттєвим цільовим уявленням, впливають на зображувальні уявлення та почуття, що роблять їх більш досконалішими.

Відображення є необхідним заключним етапом в цілісній реакції: уявлення–переробка–вираження. Тільки в органічній єдності може зростати,

розвиватися кожний окремий елемент єдиної системи. Таким чином, послідовно і повністю з'являється вимога паралельної постановки вербального та візуального викладання, інтеграції знань предметів гуманітарного і мистецького циклів у навчальному процесі, зображення повинно йти слідом за відображенням вербального викладання. Навчання предметів мистецького циклів має у своєму арсеналі чуттєві, життєво багаті кольорами та емоціями уявлення предметів літератури та історії. Воно повинно вирішувати проблеми естетичного виховання і в усіх своїх взаємозв'язках із предметами гуманітарного циклу.

Набутий власний педагогічний досвід дає підстави для висновку, що помилковим є твердження про те, що начебто вміння мистецької діяльності передбачають особливі здібності, які не мають нічого загального з інтелектуальними; про те, що зображення не має такого дидактичного значення, як духовна обробка. Вважаємо, що зображення виконує таку ж роль, як і спостереження та розумова переробка. Жодна з цих трьох структур не може існувати без інших, усі три володіють дидактично однаковим значенням і всі три рівною мірою розвивають інтелект учня. Мистецька діяльність впливає на духовний прообраз того, що ми намагаємося створити, на зміст, який відтворено вербально.

Так, вищого рівня удосконалення поняття та уявлення можливо досягти за допомогою зображення. Зображення в його внутрішній духовно-творчій формі впливає на інтелектуальну переробку змісту навчального матеріалу. Навіть у тому випадку, коли викладання побудовано на живих наочних уявленнях, на приватних спостереженнях, коли уявлення перетворенні самим ідеальним чином та готові до зовнішнього їх вираження, то все ж нам недостає єдності та зв'язку уявлень дії – того найвищого внутрішнього синтезу, який виражає або відтворює дію. Звідси виникає необхідність художньо-образотворчого викладання [73; 227].

У процесі дослідження дійшли висновку, що викладання може послідовно доповнюватись спостереженням та перетворенням зображення, яке

повинно фокусуватися в дії. Усебічне вивчення форми та змісту навчального матеріалу на основі зображення повинні бути в тісній взаємодії створення основи для перетворення, оновлення та активізації усього навчального процесу. Також дійшли висновку, що всебічна мистецька діяльність, будучи введена у взаємозв'язане вербальне викладання гуманітарних предметів, дає можливість у поєднанні різних форм та переходів стати причиною залежності та взаємодії реакцій.

За умови процесуально-репродуктивного способу реалізації технології інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецького циклів уможлиблюється функціонування системи взаємодії видів мистецтва в навчальній роботі, а також підвищується ефективність естетичного впливу на формування художніх і пізнавальних інтересів школярів.

Успіхи в оволодінні малюнком допомагають розвивати різні види мислення – образне та логічне, абстрактне та конкретне; вони розвивають зорову пам'ять, спостережливість, просторову уяву, моторику пальців, окомір; вміння зосереджуватися відчувати ритм та гармонію. Учень, який прагне виразити свої думки і знання, за допомогою олівця чи кісточки, оперуючи ножицями та папером, тим самим розвиває в собі вміння користуватися одержаною інформацією, бути до відомого рівня конкретним, точним. Це сприяє формуванню загальних наукових уявлень та розвитку творчих здібностей, які природа заложила в кожну дитину. Тільки творчість, а не цікавий переказ літературного твору чи історичних подій та фактів сприяє глибокому засвоєнню знань учнями.

Отже, в основу процесуально-репродуктивного способу реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів закладено принцип дії. Указаний спосіб спрямований на забезпечення фізіологічної та психологічної єдності сприйнятого враження, перетворення та вираження, що передбачало здійснення учнями зображального відображення навчальної інформації, виконавської діяльності. За вказаним способом реалізації розробленої технології учні відтворюють знання за допомогою

образотворчого мистецтва (наприклад, орудуючи олівцем та пензлем), відтворення музичних образів.

Особливість *комбіновано-творчого способу* реалізації розробленої технології полягала в поєднанні двох попередніх способів з акцентуацією на інтегруванні творчого компоненту змісту навчальних предметів, що передбачало набуття школярами досвіду творчої діяльності.

Не всі види міжпредметних зв'язків можуть бути здійсненні репродуктивним або творчим способами, адже людська діяльність не обмежується виконавчими діями. У будь-якому виді навчальної діяльності важлива роль належить творчій складовій.

Збагачення досвіду творчої діяльності та розширення мистецької грамотності може здійснюватися на підставі інтегрування змісту навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів відповідно до лінійного, концентричного, спіралеподібного принципів з урахуванням індивідуальних особливостей школярів (уподобань, інтересів, навчальних можливостей тощо). Характерною ознакою комбіновано-творчого способу є творча співпраця вчителів і школярів, що сприяло вирішенню нових, творчих завдань під час інтегрованого навчання.

Головне завдання комбіновано-творчого способу інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецького циклів – допомогти учневі розкрити власний творчий потенціал. Одним із вирішень указанного завдання вбачається нам в опануванні школярами вміннями і навичками практичного відображення образотворчої грамоти, творчого самовираження, розвитку творчого ставлення до дійсності та формуванні узагальненого гуманітарного знання та образотворчого мистецтва, об'єднанні теоретичного, практичного, творчого досвіду учнів.

Комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології інтеграції предметів гуманітарного та мистецького циклів відображається в активізації творчості та самостійності учнів при виконанні навчальних завдань інтегрованих курсів, що потребує різновиду та варіативності прийомів

вивчення взаємозв'язаних предметів. Серед творчих видів навчальної діяльності слід особливо виокремити пошукові та творчі види самостійної роботи.

У будь-якому виді діяльності велике значення має творча складова. На наш погляд, єдиного, правильного та об'єктивного тлумачення творчої діяльності, прийнятного для всіх випадків, дати неможливо, бо прояв людської діяльності настільки різносторонній, що скільки-небудь чіткої межі між творчою діяльністю та високим рівнем майстерності провести неможливо. Тлумачення терміну (поняття) «творча діяльність» відносно дорослого і школяра буде різним.

Творчою діяльністю є діяльність, що дає нові, оригінальні продукти високої суспільної цінності. Безсумнівно, школярі зазвичай не можуть створювати продукти, що мають суспільну цінність та значення, та це і не входить у завдання школи. Тому таке визначення творчої діяльності для загальноосвітньої школи, для учнів середніх класів, очевидно, не може бути прийнятним. Уважаємо, що творчість пересічного школяра – це не створення оригінального продукту чи виробу, а написання твору, створення макету чи художньої композиції на будь-яку тему, у процесі роботи над якими будуть самостійно використовуватися засвоєні знання, вміння та навички, які одержані при взаємозв'язаному вивченні предметів гуманітарного і мистецького циклів. У такому випадку вельми важливим є здійснення їх переносу та зміни, комбінування відомих видів діяльності та створення нового для учня підходу до виконання завдання.

Навчальна творча діяльність розглядається нами, передусім, як діяльність, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості: розумової активності, бажання здобувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; самостійності у виборі та виконанні завдання; здібності бачити загальне, головне та другорядне в подібних явищах. Результатом такого широкого та ефективного розвитку цілого комплексу якостей, необхідних для творчої діяльності, повинен стати самостійно

створений (творчий) продукт: модель, макет, діорама тощо. Творчість, індивідуальність, художність проявляються в смисловому відступі від зразку.

Для того, щоб створити конкретний продукт, необхідні, крім загальноосвітніх та гуманітарних знань, художні знання, у тому числі і в способах діяльності (правила створення художньої композиції, технологія виготовлення об'ємного художнього виробу), а саме головне – оволодіння ними на високому рівні. Ураховуючи те, що у школярів підліткового віку свої індивідуальні інтереси, здібності та нахили, комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології інтеграції знань предметів гуманітарного циклу передбачає запровадження різноманітних видів та варіантів завдань, тим самим, спонукаючи їх на прояв творчості. Такий різновид робіт, багатостороннє опробування сил школярів дає можливість виявити індивідуальні здібності кожного та забезпечити умови для розвитку їхнього творчого потенціалу. Тільки, озброївши учнів окремим мінімумом мистецьких знань і навичок, можна говорити про самостійне створення ними конкретних, оригінальних, творчих продуктів, можна говорити про їхнє творче навчання.

Отже, ураховуючи можливості та зміст навчального матеріалу предметів гуманітарного і мистецького циклів, у якому основні, ключові питання навчального матеріалу засвоюються учнями паралельно при виконанні цікавих творчих робіт, дає можливість учням усвідомити їхній внутрішній зв'язок, загальність правил та прийомів, виявлених в основі далеких один від іншого предметів, побачити загальне в різному та різне в загальному. За умови паралельної побудови інтегрованого навчального матеріалу засвоюється не одне питання програми ізольовано, а цілий блок питань із рахунком існуючих між ними зв'язків .

Застосування знань та вмінь, одержаних при вивченні різних предметів, потребує від учнів окремого рівня самостійності, активності як необхідних компонентів продуктивної діяльності. За комбіновано-творчим способом реалізації нашої технології розширюються і методичні можливості, оскільки методичний арсенал різних предметів може бути зв'язаний та доповнений за

рахунок різновиду та варіативності прийомів вивчення окремих навчальних предметів.

Так, наприклад, малюючи, дитина більш активно представляє та вивчає певну історичну подію, її героїв, побут, епоху. Не тільки очі, але й руки ще раз свідомо виконують завдання. В індивідуальних творчих роботах досягається головне: не тільки набуваються та перевіряються знання та уміння, але і виникає саме дивно – відкривається людина. Надзвичайно цікавою стають історичні знання, яка відкривається засобами образотворчого мистецтва. Вона зрозуміла та доступна навіть дітям молодшого віку. Допомогає зацікавити навіть тих, хто тільки починає вивчати історію, надзвичайно повчальна і для старшокласників. Отже, відображення одержаних знань з історії у творчій роботі – це форма узагальнення та пізнання навчального матеріалу.

Основною рисою комбіновано-творчого способу реалізації технології інтеграції предметів гуманітарного та мистецького циклів є організація діяльності вчителя та учнів, що забезпечує вирішення нових, творчих завдань.

Учні здійснюють ряд самостійних, пошукових операцій, спрямованих на дослідження невідомого для них способу вирішення навчальної задачі. У нашому дослідженні вказаний спосіб функціонує за рахунок включення також низки етапів діяльності, які послідовно ускладнюються. Високого рівня самостійності потребують заключні творчі завдання. Особливості таких творчих робіт залежать від характеру пошукового завдання та творчого їх вирішення на міжпредметній основі.

Цілісність творчо-пошукової діяльності передбачає проходження ряду загальних етапів:

- 1) спостереження та вивчення фактів і явищ;
- 2) виявлення невідомих явищ, що належать дослідженню;
- 3) виявлення гіпотез;
- 4) побудова плану дослідження;
- 5) здійснення плану, що складається з вияву зв'язків різних явищ;
- 6) формування пояснення рішення;

- 7) перевірка рішення;
- 8) практичні висновки про можливу та необхідну реалізацію одержаних знань у відображенні заключної колективної творчої роботи (макет, діорама, композиційне панно, портрет, історична жанрова картина).

Підготовка творчих домашніх завдання з інтегрованих предметів розкриває всі багатосторонні грані засвоєного дітьми навчального матеріалу в різнобарвності учнівських творчих робіт. Учні працюють індивідуально або групами. Робота в групі дає можливість розкритися індивідуальності, школярі зазвичай працюють охоче, бо вони разом придумують зміст малюнку або просторової діорами, кожен з них, виконуючи свою частину роботи, проявляє свою самобутність.

Отже, нами обґрунтовано технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів, яка передбачає: конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклу на основі механізмів та принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів; комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо); розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого змісту навчання; здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів. Розроблена технологія передбачає різні способи реалізації: візуально-інформаційний, процесуально-репродуктивний, творчо-пошуковий.

Схематично розроблену технологію представлено на рис. 1.1.

Запропонована нами технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів спрямована на формування в учнів цілісної картини світу гуманістичного світогляду учнів, підвищення загальної культури школярів.

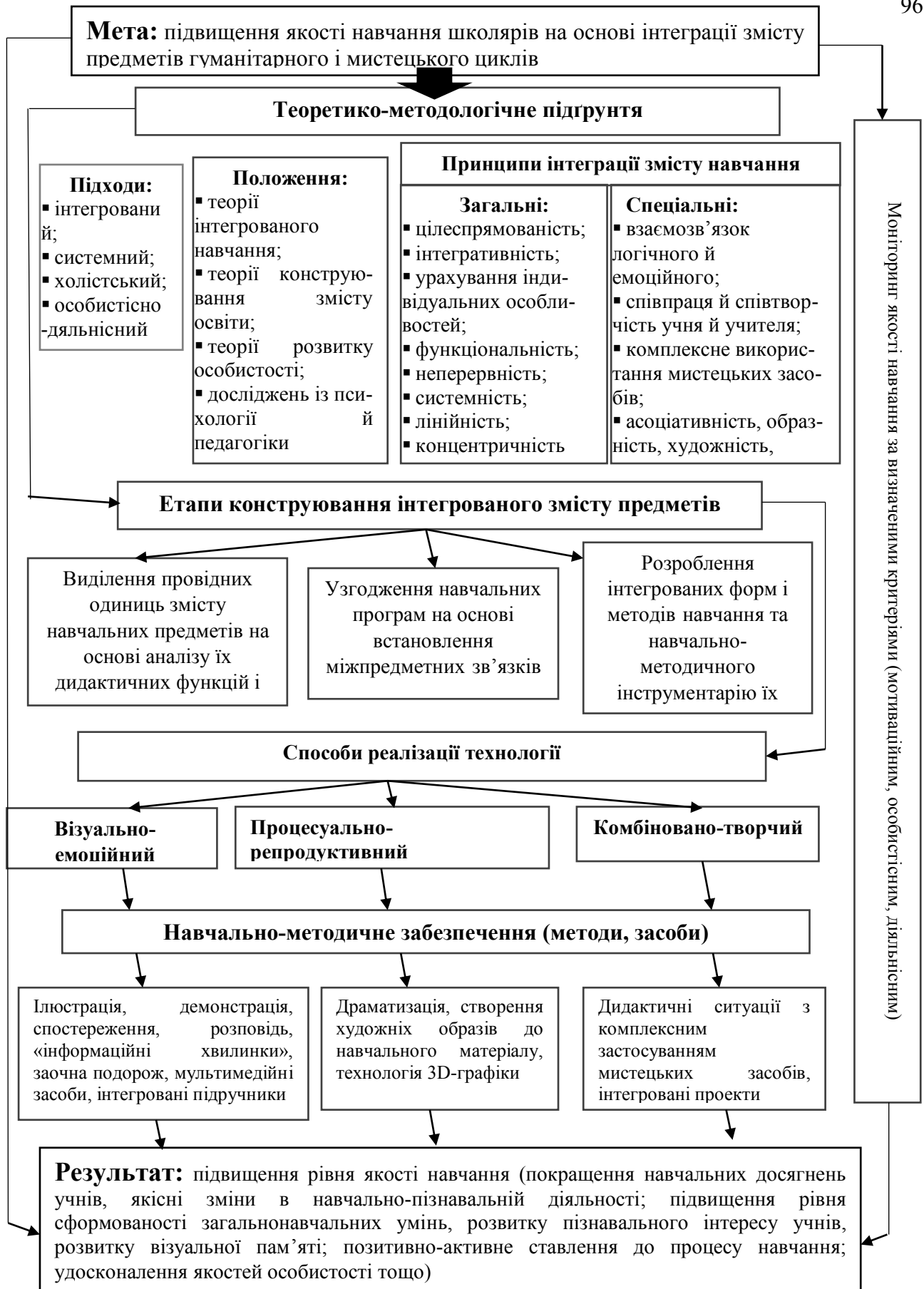


Рис. 1. Схема реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження з'ясовано, 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 (взаємозв'язок його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки); взаємообумовленість теоретичної та практичної діяльності учня. Інтегрований підхід в освіті передбачає комплексне дослідження освітнього процесу з одночасним вивченням його складових.

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».

З'ясовано, що інтеграцію не можна ототожнювати з процесом установлення міжпредметних зв'язків, оскільки перший феномен передбачає створення нової цілісності як інтегральної якості, в той час як між предметні зв'язки вказують тільки на певний рівень узагальнення й систематизації знань з різних наукових галузей.

Установлено, що *компоненти змісту освіти* як базового фундаменту розвитку і виховання особистості і мобільної основи для конструювання системи навчання, що «перетворює ідеалізовану інформативну структуру програм і підручників у реалії шкільної практики», відображають основні елементи соціального досвіду: досвід пізнавальної діяльності (знаннєвий компонент), досвід здійснення різних способів діяльності (діяльнісний

компонент), досвід творчої діяльності (творчий компонент), досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (емоційно-ціннісний компонент).

Інтеграцію змісту навчання розкрито як процес упорядкування системи структурних одиниць змісту навчальних предметів та зв'язків між ними, що 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.

Інтеграція змісту навчальних предметів передбачає, передусім, виділення одиниць їх змісту, що тісно пов'язано з аналізом структури навчальних предметів та їх типологією, узгодження навчальних програм і на цій основі розроблення інтегрованих форм і методів навчання.

У процесі дослідження дійшли висновку, що основною дидактичною одиницею інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів є формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до фактів, явищ, подій навколишньої дійсності. Широке використання художніх образів при вивченні предметів гуманітарного циклу зумовлюється тим, що впливаючи на емоційно-ціннісну сферу особистості учня, вони здатні будь-який шкільний предмет перевести в стан невідокремлюваного учнем, а навпаки, легко ним сприйнятого знання і вміння; сприяють формуванню особистості учня, здатного глибоко проникнути в суть навчального матеріалу, допомагає учневі адекватно сприймати навчальний матеріал (тобто так, щоб суб'єктивне ставлення школяра до змісту навчального матеріалу не суперечило його об'єктивній цінності), запам'ятовувати і відтворювати його; уміння образно, емоційно, стверджено відповідати на запитання тощо.

На відміну від образотворчого мистецтва, у предметах гуманітарного циклу (історія, література) інтегровальну роль виконують знання, які служать однією із спеціальних дидактичних основ для набуття вмінь та навичок знання. У такий спосіб спеціальні, властиві лише конкретному навчальному предмету

елементи конкретизуються в більш загальні дидактичні основи.

Основною формою реалізації інтегрованого змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів є інтегрований урок, який визначено як навчальне заняття, на якому забезпечується формування в учнів узагальнених гуманітарних і мистецьких знань на основі встановлення внутрішньопредметних, міжпредметних і міжгалузевих зв'язків, а також застосування цих знань на практиці, актуалізація життєвого досвіду школярів.

Розкриття теоретичних питань інтегрованого навчання дало можливість розробити й обґрунтувати технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу, що передбачає:

- конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклу на основі механізмів та принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів;
- комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо);
- розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого змісту навчання;
- здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛІВ

2.1. Загальні питання організації і проведення експерименту

Для перевірки гіпотези дослідження було проведено педагогічний експеримент на базі ЗОШ № 34 та гімназії № 68 м. Харкова. У педагогічному експерименті брали участь учні паралелі 5-тих класів загальною кількістю 236 осіб.

Вибір 5-тих класів як експериментальної бази обумовлений тим, що:

- на цьому віковому етапі виявляються різні здібності до утворення узагальненого знання;
- у молодшому підлітковому віці засвоєння такої загальномистецької категорії, як художній образ, може вестися в плані формування уявлень, тобто узагальнення на рівні «елементарних понять»;
- молодший підлітковий вік є найбільш сприятливим для розвитку асоціативного мислення, формування уявлень про художній образ у мистецтві, що створює міцне підґрунтя для розвитку цілісного мислення в подальшому навчанні.

Зазначимо, що експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та перебігу навчально-виховного процесу. Експеримент тривав протягом 2009-2011 років. Експериментальна робота здійснювалась у три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний).

На *констатувальному* етапі експериментальної роботи, вирішувалися такі завдання:

- 1) сформулювати експериментальні та контрольні групи;
- 2) розробити критерії та показники якості інтегрованого навчання школярів;

3) здійснити комплексну діагностику індивідуальних особливостей і властивостей школярів експериментальних і контрольної групи за визначеними критеріями й показниками; сформулювати мету, завдання та програму формувального експерименту.

Оскільки експеримент передбачав перевірку трьох способів реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі, нами було утворено з учнів 5-их класів експериментальних навчальних закладів три експериментальні групи: E_1 (58 осіб) склали учні 5-А ЗОШ № 35 і 5-А ЗОШ № 68; E_2 (60 осіб) – учні класів 5-Б ЗОШ № 35 і 5-Б ЗОШ № 68; E_3 (60 осіб) – учні класів 5-В ЗОШ № 68 і 5-А гімназії № 34. Контрольну групу К (58 осіб) склали учні 5-В ЗОШ № 35 і 5-Б гімназії № 34 класів.

Експеримент тривав два роки.

Із метою отримання даних та фіксації динаміки рівнів знань, умінь, самостійності, мотивації до пізнання навчального матеріалу застосовувалися такі методи дослідження:

1. Педагогічне спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів із метою з'ясування характеру виявлення школярами особистісних якостей, що характеризують якість навчання, а також для аналізу позитивних і негативних факторів, що впливають на якість інтегрованого навчання та порівняння ефективності окремих інтегрованих уроків автора і вчителів інших шкіл.

2. Анкетування школярів (анкети («Мої інтереси й захоплення», «Мої улюблені предмети» та ін.) із метою:

- виявлення мотивації навчання школярів, їхніх пізнавальних інтересів;
- визначення рівнів сформованості пізнавальної активності, навчальної самостійності, ініціативності й працелюбності учнів, адекватності їхньої самооцінки;
- з'ясування ставлення вчителів до інтегрованого навчання;

- з'ясування труднощів, які виникають у школярів у процесі вивчення предметів гуманітарного і мистецького циклів;
- з'ясування труднощів, які виникають у вчителів щодо організації інтегрованого навчання;
- вивчення думок учителів і учнів щодо підвищення ефективності застосування інтегрованого навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів.

Анкети використовувалися відкриті, закриті та напівзакриті.

3. Бесіди з учнями і вчителями з метою уточнення констатувальних даних. На відміну від анкетування, бесіди проводились вибірково, при цьому дотримувались вимог випадкової вибірки. Аналіз та обробка отриманих у процесі бесід відповідей, порівняння їх з результатами, що були отримані при використанні інших методів, надавали нам можливість скласти більш об'єктивну картину якості навчання школярів предметів гуманітарного і мистецького циклів, обізнаності вчителів щодо методики організації інтегрованого навчання.

4. Система діагностичних самостійних і контрольних робіт для:

- визначення якості знань (міцність, глибина);
- вивчення рівня сформованості прийомів розумової діяльності (прийомів порівняння, виділення головного), загальних (навчально-інформаційних; навчально-інтелектуальних; рефлексивно-оцінних) і спеціальних (створення композиції в малюнку, аналізу художніх образів тощо) умінь навичок навчально-пізнавальної діяльності.

5. Діагностичне тестування рівнів якості навчання за визначеними критеріями і показниками.

6. Аналіз нормативної документації щодо застосування інтегрованого навчання у загальноосвітній школі; навчальних планів і навчальних програм з метою виявлення можливостей інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів.

7. Аналіз шкільної документації та продуктів навчально-пізнавальної й мистецької діяльності школярів із метою вивчення їхніх навчальних досягнень учнів у процесі навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів.

8. Метод самооцінки для виявлення впливу експериментальних заходів на якість навчання школярів.

9. Метод експертних оцінок із метою підвищення валідності результатів експериментального дослідження.

10. Непараметричні методи математичної статистики з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат)

У процесі експериментального дослідження також використовували такі діагностичні методики, як: «Методика з конвертами», запропонована Г. Щукіною, методика визначення рівнів сформованості пізнавального інтересу учнів Л. Карташової, яка основана на методиці діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, «Методику проектів» і методику «Референт» запропоновану Н. Баніковою, «Четвертий зайвий», що запропонували вчителі-новатори московської школи «Союз» (М. Яковлєва та інші) [274]; тест-опитувальник МУН А. Реана; метод незакінчених речень; метод експертної оцінки та самооцінки творчих задатків і вмінь школярів; ранжування найважливіших особистісних якостей тощо.

При організації та проведенні педагогічного експерименту враховували такі моменти:

- програма експериментальних класів була збережена за змістом діючої програми в Україні;
- вибір оптимального навчально-методичного забезпечення різних способів реалізації технології інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецького циклів (візуально-емоційного, процесуально-репродуктивного, комбіновано-творчого) у проведенні інтегрованих уроків;
- у контрольних класах інтегроване навчання цілеспрямовано не застосовувалось.

Крім того, експеримент проводився нами в природних умовах, що не тільки сприяло створенню рівних умов для всіх класів, а й дозволило безпосередньо проводити спостереження за навчальним процесом.

Аналіз результатів експериментальної роботи передбачалося здійснювати за кретириально-рівневим підходом.

Теоретичним підґрунтям визначення критеріальної бази дослідження були праці Ю. Бабанського [15], І. Лернера [186], В. Лозової [194], В. Манько [204], А. Маркової [205; 206], М. Скаткіна [287; 288], В. Шепеля [370], Г. Щукіної [380-382] та інших вчених з проблем оцінки та підвищення якості навчально-виховного процесу.

Для з'ясування ефективності розробленої нами технології, що передбачало встановлення об'єктивних змін у якості навчання школярів у результаті реалізації розробленої технології різними способами, було уточнено сукупність відповідних критеріїв і показників.

Аналіз наукової психодіагностичної літератури [47; 264 та ін.] та власний педагогічний досвід дав можливість розробити систему критеріїв та показників для визначення якості навчання школярів, до яких віднесено такі критерії, як: мотиваційний, особистісний, змістово-діяльнісний.

Мотиваційний критерій характеризують такі показники:

- характер ставлення до навчання;
- виявлення пізнавального інтересу.

Аналіз наукових праць учених (Б. Ананьев [4;5], Г. Костюк [163], О. Леонтьєв [179], С. Рубинштейн [207] та інші) дає підстави для висновку, що ставлення у функціонально-динамічній структурі особистості безпосередньо впливають на внутрішні (суб'єктні) умови розвитку активності особистості, на формування її властивостей, системи інтересів, стиля поведінки як свідомого суб'єкта діяльності. Учені зазначають, що ставлення до навчання як один із видів ставлень людини є визначальним фактором розвитку особистості школяра в молодшому підлітковому віці, коли навчальна діяльність є провідною. Саме в навчально-пізнавальній діяльності формуються всі

особистісні новоутворення учня, закладаються основи його характеру, переконання, ціннісні орієнтації [4; 5; 179].

Ученими [205; 287; 246; 300 та інші) доведено, що позитивне ставлення до навчання може відігравати роль компенсаторного фактору в разі недостатньо високого рівня розвитку здібностей або недостатнього запасу в учнів знань, умінь, навичок. Від ступеня сформованості такого ставлення і сили мотивації значною мірою залежить як пізнавальна й соціальна активність, так і якість навчання. Позитивне ставлення учнів до навчання впливає на всі види психічних процесів, пов'язаних з пізнанням навколишнього світу – на сприйняття, пам'ять, мислення, уяву, і таким чином відбивається на якості навчання.

Вищевказані положення стали підставою для визначення характеру ставлення школярів до навчання важливим показником мотиваційного критерію результативності нашої експериментальної роботи.

Характер *ставлення школярів до навчання* визначали за такими рівнями:

- *позитивно-активне* (виявляє бажання вчитися, усвідомлює значущість отримання міцних знань, прагне досягти успіху в навчанні)
- *позитивно-пасивне* (виявляє бажання вчитися, але не докладає зусиль для досягнення успіху в навчанні)
- *негативне* (не виявляє бажання вчитися, індиферентно ставиться до досягнення успіху в навчанні)

Пізнавальний інтерес розглядаємо нами як мотив діяльності, що виражає позитивне ставлення до самостійної роботи. У нашому дослідженні спиралися на показники інтересу, які пропонує в своїх працях Г. Щукіна [389;381], і визначали цей показник за трьома рівнями:

- *високий рівень*: відрізняється високою інтегральною активністю, інтересом до суті явищ і процесів, до їх взаємозв'язків і закономірностей, прагненням розібратися у складних питаннях, інтенсивним протіканням самостійної роботи, яка викликає, натхнення, прагненням самостійно долати

труднощі, відкидати пропозиції про допомогу, кореляцією інтересу і схильності (вільний час присвячується предмету інтересу);

– *середній рівень*: характеризується пізнавальною активністю, яка вимагає систематичних спонукань з боку вчителя, інтересом до накопичення інформації, в основі якої є факти, описи, подоланням перешкод тільки за допомогою, очікуванням допомоги, залежністю процесу самостійної роботи від ситуації, наявністю мотивів, епізодичними заняттями предметом інтересу;

– *низький рівень*: характеризується пізнавальною інертністю, епізодичним інтересом до ефективних і цікавих сторонам явищ при відсутності інтересу до їх суті, уявної самостійності дій (списання з дошки, з зошита сусіда по парті), частими відхиленнями, повною бездіяльністю при труднощах, відсутністю схильності до якогось виду діяльності.

Особистісний критерій визначається такими показниками:

- виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність (пізнавальна ініціативність і самостійність; навчальна працелюбність);
- задоволеність умовами і результатами навчання;
- рівень тривожності.

Пізнавальна ініціатива у науково-педагогічній літературі трактується як внутрішній поштовх, який є результатом прагнення та власного бажання студента до отримання нових знань, не тільки за допомогою зі сторони (викладача), але і самостійно, а також прагнення до активного застосування цих знань у нових видах та формах діяльності [204].

Серед ознак прояву пізнавальної ініціативи вчені виокремлюють: прагнення за вираженим бажанням учня виконувати все нові й нові завдання без примусу з боку вчителя, свідомий потяг особистості до самоосвіти, збільшення обсягу знань, використання для підготовки до занять додаткової літератури [204; 370].

Пізнавальна ініціатива зумовлює усвідомлену потребу в самостійному отриманні учнем знань. В. Лозова називає навіть ініціативну активність, що

характеризується виходом суб'єкта навчання за межі визначеної діяльності під тиском внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання [194, с. 29].

Учні зі сформованою навчальною ініціативністю демонструють стійкий пізнавальний інтерес, який виявляється у намаганні пізнати складні теоретичні питання окремих наук, дійти до суті явищ. Школярі намагаються самостійно визначати цілі навчально-пізнавальної діяльності і вибору шляхів їх досягнення. У вольовій сфері переважають відповідальність, цілеспрямованість, старанність. Такі учні прагнуть приймати рішення, виявляючи при цьому автономність, та несуть певну відповідальність за його виконання.

Школярі з несформованою навчальною ініціативністю обмежуються в навчально-пізнавальній діяльності стереотипними діями, що не потребують витрат додаткових зусиль з боку учнів. Такі школярі, приймаючи навчально-пізнавальні цілі ззовні, виконують завдання, діючи за наданим алгоритмом. Щодо виконання додаткових завдань, то такі учні виконують лише ті завдання, що виконуються всіма учнями. Навчання школярів з несформованою навчальною ініціативністю викликає в них нестійкі позитивні емоції в навчальних ситуаціях. Такі учні здатні до реалізації своїх особистісних якостей, але вольові якості при цьому виявляють досить рідко та імпульсивно, що робить учня неспроможними діяти у ситуаціях, що потребують неординарного підходу або нових прийомів [278].

Пізнавальну (навчальну) самостійність учені [194; 203; 278; 370 та ін.] розглядають як прагнення й уміння учня ставити перед собою завдання, проявляти ініціативу в нових ситуаціях, цілеспрямовано, зосереджено здійснювати продуктивну діяльність, що знаходить вираз у самостійності і незалежності думок, у відборі логічних доказів, в управлінні увагою, у самостійному перегляді своїх рішень, в об'єктивності самооцінки. Пізнавальна самостійність виявляється в діяльності, що здійснюється без участі і допомоги зі сторони.

Пізнавальна самостійність характеризується пізнавальною потребою та спонукає до самостійної діяльності з добування знань і до творчого їх застосування в різних ситуаціях. Вона виявляється, зокрема, в умінні зрозуміти питання, самому чітко й грамотно поставити питання і знайти на нього відповідь; в умінні визначити мету діяльності і шляхи її здійснення, зрозуміти завдання і знайти шляхи її вирішення; у постійному прагненні удосконалювати свою діяльність.

Отже, пізнавальну самостійність школярів розглядаємо як якість особистості, що характеризується прагненням та вмінням учнів самостійно оволодівати знаннями та засобами діяльності, здатністю особистості самостійно організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність, та ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення.

Динамічність пізнавальної самостійності особистості значною мірою залежить від здатності до об'єктивної самооцінки і самоконтролю, від прагнення до самвдосконалення і самовиховання [370].

Аналіз наукової літератури дали підстави для висновку, що важливим показником пізнавальної активності школярів є як *навчальна працелюбність*, що знаходить вияв у любові й звичці до навчальної праці, сумлінному, старанному і своєчасному виконанні навчальних дій без примусу, зацікавленості у досягненні позитивних результатів у навчанні. Водночас навчальна працелюбність сприяє підвищенню якості навчання школярів, оскільки забезпечує позитивне ставлення їх до навчання, уміння доводити справу до кінця, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає виявлення учнями пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, наполегливості, вольових якостей [370]. Отже, якість навчання і навчальна працелюбність знаходяться у тісному зв'язку.

Як уважають учені [59; 292], якісне навчання має забезпечувати *особистісне задоволення*.

Дійсно, для учнів важливий, як правило, не тільки продукт навчально-пізнавальної діяльності, а й те, наскільки вона задоволена або незадоволена процесом навчання, відносинами між його учасниками. Не випадково більшість

учителів чітко усвідомлюють, що навряд чи можна визнати навчальний заклад таким, який успішно працює, якщо в ньому досягають добрих показників навченості й вихованості тих, хто навчається, і поряд із цим учні знаходяться у стані дискомфорту, не палають бажанням навчатися [292].

Ученими [59; 100 та ін.] доведено, що на кількісні і якісні результати навчальної роботи значною мірою впливає задоволеність навчальною працею, яку розглядають як стан збалансованості вимог, що відчуває учень у процесі навчання.

У процесі дослідно-експериментальної діяльності нами були застосовані адаптовані методики О. Андрєєва [59] щодо вивчення задоволеності школярів умовами і результатами навчання (див. Додаток И)

Задоволеність школярів умовами і результатами навчання визначали за трирівневою градацією:

- задоволені повною мірою;
- задоволені частково;
- незадоволені.

Як свідчать дані проведеного нами пілотажного дослідження, причиною цілої низки психолого-педагогічних труднощів, які виникають у школярів у процесі навчання (а отже, знижує ефективність навчально-пізнавальної діяльності та заважає якісному засвоєнню знань і вмінь) є *тривожність*. У стані тривоги учень, як правило, переживає не одну емоцію, а якусь комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на думки та поведінку особистості. Учені-психологи розглядають тривожність як показник «преневротичного стану», її роль надзвичайно висока і в порушеннях поведінки [65].

Психологами встановлено, що тривожність, яка може виникати відносно легко, надалі стає дуже стійким утворенням, з великими труднощами піддається перенавчанню. Причому вона може сприяти виробленню як позитивних, так і негативних якостей, таких, наприклад, як агресія або надмірна залежність [65].

А. Прихожан [251] зазначає, що на психологічному рівні тривожність відчувається як напруга, занепокоєння, нервозність і переживання у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, безсилля, незахищеності, самотності, що загрожує невдачею. Тривожність поряд з іншими випередженими емоціями (надією, розчаруванням і полегшенням) робить вирішальний вплив на подальше закріплення способів діяльності і поведінки.

Водночас тривожність як сигнал про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, що містяться в ситуації, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти найкращого результату. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність [65].

Поведінка школярів з високим рівнем тривожності в процесі навчання має такі особливості: підвищується гострота емоційного реагування на повідомлення про невдачі; учні гірше виконують навчальні завдання, відчують зайве хвилювання в складних ситуаціях навчання (наприклад, в умовах дефіциту часу, відведеного на виконання завдання); страх невдачі домінує над прагненням до досягнення успіху [65; 100].

Якщо рівень тривожності перевищує нормальний, можна говорити про прояв підвищеної тривожності. Зазвичай школярі з підвищеним рівнем тривожності невпевнені в собі. Такі школярі постійно відчують почуття страху перед невідомим, що призводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу. Рівень тривожності показує внутрішнє ставлення учня до певного типу навчальної ситуації і дає непряму інформацію про характер взаємин з товаришами і вчителями. У школярів з таким рівнем тривожності формується занижена самооцінка, виявляється ставлення до себе як до слабкого, невмілого [109].

Отже, тривожним учням властива занижені самооцінка і самоповага, вони не вірять у себе і свої сили. А це негативно впливає на якість навчання. З огляду на це, корекція тривожності, її подолання надзвичайно важлива як при

підготовці школярів до опанування інтегрованим змістом предметів гуманітарного і мистецького циклів, так і в процесі оволодіння учнями знаннями і вміннями під час інтегрованих занять.

Рівні тривожності школярів визначали як:

- нормальний;
- підвищений;
- високий.

Учні з високим рівнем тривожності відрізняє замкнутість і низька товариськість. Як правило, вони безініціативні, що пов'язане з очікуванням невдачі і низькою самооцінкою. І навпаки, школярів, які мають низький рівень тривожності, товариські й ініціативні, але їм властива низька емоційність у різних життєвих ситуаціях, стриманість почуттів. Підвищений рівень тривожності говорить про те, що це більш-менш спокійні учні, досить активні і товариські, хоча зустрічаються випадки, коли з'являється занепокоєння, необґрунтоване обставинами, що склалися [65; 100].

Для діагностики рівня тривожності у школярів ми використовували методику «Шкала ситуативної тривожності» [228]. Методика дала можливість оцінити рівень розвитку особистісної тривожності. У методиці є дві оціночні шкали: одна вимірює ситуативну тривожність, а інша – особистісну. Кожна шкала включає по 20 суджень. З кожного судження необхідно вибрати один з чотирьох запропонованих відповідей і відзначити його. Далі за допомогою спеціального ключа за обраними відповідями визначають рівень розвитку обох видів тривожності. Тестовий матеріал і ключ до методики наведений у Додатку Л.

Змістово-діяльнісним критерій характеризують такі показники:

- рівні навчальних досягнень учнів;
- здійснення школярами рефлексії навчальної діяльності.

На підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження дійшли висновку, що впровадження розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу безпосередньо відбивається на

ефективності навчальної діяльності учнів, що, у свою чергу, проявляється в динаміці рівнів *навчальних досягнень школярів* з «інтегрованих» предметів (знаннях, умінь, навичках).

Надзвичайно важливим показником результативності експериментальної роботи з перевірки різних способів реалізації розробленої технології вважаємо *рівень (якість) засвоєння учнями знань*. Саме рівень засвоєння знань школярів значною мірою відображає рівень їхніх навчальних досягнень, з одного боку, і сформованість у свідомості школярів системи знань про світ і цілісного ставлення особистості до світу. У засвоєнні учнями «інтегрованих» знань виділяємо такі рівні: високий, достатній і низький.

До якостей знань провідні педагоги (Ю. Бабанський [15; 16], І. Лернер [186], В. Лозова [194]) відносять повноту, глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість і конкретність, згорнутість і розгорнутість, усвідомленість, міцність, дієвість. Між всіма якостями знань існує певний зв'язок: системність знань є результатом усвідомленості, повноти, систематичності, глибини, конкретності й узагальненості знань; дієвість знань є результатом умінь школярів використовувати знання у практичних навчальних завданнях, умінь учнів застосовувати знання в змінних умовах та в ситуаціях життєвого характеру; міцність, тобто збереження знань у пам'яті, залежить від дієвості знань школярів та їх усвідомленості. Кожна з цих якостей знань буде сформована, якщо відбудеться цілісний навчальний процес засвоєння знань учнями, а саме: сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, узагальнення й систематизація [370].

Виходячи з того, що в процесі інтегрованого навчання стає можливим не формальне, а дійсне, усвідомлене й цілісне засвоєння учнями змісту навчання, набуття вмінь вільно оперувати знаннями, застосовувати їх до розв'язання завдань практичного, життєвого характеру, нами було віднесено до показників змістово-діяльнісного критерію усвідомленість і дієвість гуманітарних і мистецьких знань.

Зазначені параметри, як зазначає В. Шепель, легко піддаються конкретному визначенню якісних характеристик, невід'ємно пов'язаних із навчально-пізнавальною діяльністю школяра [370].

Усвідомленість знань характеризується:

- розумінням характеру зв'язків між знаннями і шляхів їх отримання;
- розрізненням суттєвих і несуттєвих зв'язків;
- розумінні принципу дії зв'язків і механізмів їх становлення;
- осмисленням основ засвоєних знань (в умінні їх доводити);
- розумінням способів отримання знань;
- засвоєністю областей і способів застосування знань;
- розумінням принципів, що лежать в основі цих способів застосування [15].

Дієвість знань, за Ю. Бабанським, виявляється в умінні школярів застосовувати знання при розв'язанні задач навчального і життєвого характеру. Спираючись на праці Ю. Бабанського [15; 16] і І. Лернера [186] ми виділили такі ознаки дієвості знань:

- уміння вирішувати завдання на основі отриманих «інтегрованих» знань з предметів гуманітарного і мистецького циклів;
- уміння розв'язувати навчальні завдання з предметів гуманітарного циклі з використанням мистецьких знань і засобів;
- уміння відтворювати навчальний матеріал на усвідомленому рівні розуміння;
- уміння застосовувати знання, вміння й навички в життєвих ситуаціях, здійснювати самостійне перенесення знань у різні галузі знань;
- відтворення міжпредметних зв'язків;
- виділення істотних властивостей в цілісному об'єкті вивчення;
- узагальнення конкретного навчального матеріалу;
- уміння розпізнавати проблему і передбачати способи її вирішення на основі міжпредметних зв'язків.

До високого рівня засвоєння школярами «інтегрованих» знань відносимо повні та глибокі знання згідно з навчальними програмами з кожного предмету, що інтегруються; творчий характер засвоєння та дієвість отриманих знань.

Достатній рівень засвоєння учнями знань характеризується несформованістю системи навчальних знань, репродуктивно-творчим характером їх засвоєння.

Якщо учень має брак знань або поверхові навчальні знання, безсистемні навчальні знання, не вміє їх застосовувати на практиці, то йдеться про низький рівень засвоєння школярем знань.

Важливим параметром навчальних досягнень школярів є ***рівень сформованості навчальних умінь***, до яких у контексті нашого дослідження віднесли: навчально-інформаційні вміння; навчально-інтелектуальні вміння та рефлексивно-оцінні вміння.

Навчально-інформаційні вміння школярів включають такі вміння: самостійно працювати з різними джерелами інформації; упорядковувати та трансформувати інформацію; використовувати сучасні технічні засоби, передусім, комп'ютер.

Спираючись на дослідження вчених [278; 370] Рівні сформованості зазначених умінь ми визначили за трирівневою градацією:

- *високий* (учень здатний на основі опрацьованої інформації знаходити різні способи вирішення різнопланових стандартних і нестандартних навчальних завдань, систематично використовує засвоєні знання в навчально-пізнавальній діяльності, застосовує різні наукові знання; використовує різні способи передачі інформації, виявляє недоліки у своїй навчальній роботі та на цій основі організовує самоосвіту;

- *середній* (використовуючи засвоєні знання, учень вміє вирішувати типові навчальні завдання, застосовувати окремі способи передачі інформації, адекватно оцінювати рівень своєї навчально-пізнавальної компетентності, своєчасно виявляє недоліки у своїй навчальній роботі та на цій основі організовує самоосвіту, але ця самоосвіта не відрізняється системністю);

- *низький* (учень, використовуючи обмежене коло джерел інформації, може вирішувати тільки завдання репродуктивного плану, відчуває труднощі у вирішенні більш складних завдань, часто не здатний адекватно передати необхідну інформацію іншим людям, неспроможний правильно оцінити свій стан сформованості навчальних знань і умінь).

Навчально-інтелектуальні вміння проявляються в умінні: сприймати і аналізувати інформацію; осмислювати навчальний матеріал, виділяти в ньому найважливіше; здійснювати загальні логічні прийоми мислення (порівнювати, аналізувати, узагальнювати, доводити). Навчально-інтелектуальні вміння школярів проявляються також у вмінні раціонально запам'ятовувати, умінні пояснювати спостережувані факти й прогнозувати деякі з них, аналізувати художні образи, твори мистецтва тощо.

Рефлексивно-оцінні вміння школяра оцінювали через оволодіння ним способами контролю й перевірки власної навчально-пізнавальної діяльності; вміннями передбачувати результати власної діяльності; вмінням володіти способами виправлення помилок в навчальній роботі; вмінням адекватно аналізувати і оцінювати свої знання.

Рівень сформованості рефлексивно-оцінних умінь: *високий* (учень здатний адекватно оцінювати поточні результати навчальної діяльності та вносити до неї своєчасні адекватні зміни); *середній* (школяр епізодично прагне здійснювати рефлексію, не завжди правильно оцінює результати навчальної діяльності та вносить в неї необхідні зміни); *низький* (учень не вміє адекватно оцінювати результати своєї навчальної діяльності та причини своїх навчальних невдач) [278].

Для виявлення якості знань старшокласників експериментальної і контрольної груп обчислювалися коефіцієнти засвоєння обсягом матеріалу за формулою [32; 370]:

$$K_z = \frac{P}{N} \cdot 100\%, \quad (2.1)$$

де K_z - коефіцієнт рівня знань;

P – число правильно означених елементів знань;

N – загальне число елементів знань.

Про обсяг і глибину знань судили з результатів виконання контрольних робіт і тестів, які вимагали використання певного числа усвідомлених учнем істотних зв'язків і відношень.

При перевірці виконання завдань застосовувався засіб поопераційного аналізу, при цьому фіксувався не факт виконання завдання, а виконання в ході рішення завдання елементарних складників його розв'язання.

Для визначення рівня сформованості певних типів умінь пропонувались контрольні роботи і тести відповідно до трьох рівнів умінь. Коефіцієнт засвоєння вміння K_y сформованості вміння на конкретному рівні обчислювався за формулою [207]:

$$K_y = \frac{\sum R}{\sum M} \cdot 100\%, \quad (2.2),$$

де $\sum R$ – сума реально отриманих умінь конкретного рівня діяльності;

$\sum M$ – сума максимально можливих умінь конкретного рівня.

Якщо $0,9 < k \leq 1$, визначаємо високий рівень засвоєння знань, вмінь і навичок школярів;

$0,7 < k \leq 0,9$) свідчить про середній рівень;

$k < 0,7$ відповідає низькому рівню;

У процесі аналізу якості знань учнів використовувався метод порівняння приросту середнього коефіцієнта рівня знань школярів експериментальної і контрольної груп. Коефіцієнт рівня знань учнів цих груп визначався за результатами письмових контрольних і творчих робіт. У кожній групі визначався середній коефіцієнт рівня знань до і після експерименту (приріст Δk). Для перевірки вірогідності порівняння приросту середніх коефіцієнтів рівня знань школярів експериментальних і контрольної груп ми використовували критерій погодження Пірсона (критерій χ^2), що слугує для порівняння розподілу об'єктів двох сукупностей з точки зору певної властивості.

Рефлексивність поведінки, тобто здійснення школярами рефлексії навчальної діяльності визначали за такими параметрами:

- здійснюють постійно;
- здійснюють ситуативно;
- не здійснюють.

Ураховуючи визначені критерії, нами було визначено рівні якості навчання школярів за трирівневою градацією – високий, середній, низький. Наведемо їх характеристику.

Учні з **високим рівнем** якості навчання характеризують: позитивно-активне ставлення до навчання, тобто такі учні виявляють бажання вчитися, усвідомлюють значущість отримання міцних знань, прагнуть досягти успіху в навчанні; високий рівень сформованості пізнавального інтересу; стійке виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність (пізнавальна ініціативність і самостійність; навчальна працелюбність); повна задоволеність умовами і результатами інтегрованого навчання; нормальний рівень тривожності в процесі навчання; високий рівень навчальних досягнень з предметів гуманітарного і мистецького циклів; постійне здійснення рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності.

Для школярів **із середнім рівнем** якості навчання притаманні: здебільшого позитивно-пасивне ставлення до навчання, що вимагає стимулювання пізнавальної активності учнів з боку вчителів; досить високий рівень сформованості пізнавального інтересу, але він має ситуативний характер; ситуативне виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність (пізнавальна ініціативність і самостійність; навчальна працелюбність); часткова задоволеність умовами і результатами інтегрованого навчання; дещо підвищений рівень тривожності в процесі навчання; середній рівень навчальних досягнень з предметів гуманітарного і мистецького циклів; ситуативне здійснення рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності.

Учні з низьким рівнем негативно ставляться до навчання, тобто не виявляють бажання вчитися, індиферентно ставиться до досягнення успіху в навчанні; майже не виявляють пізнавального інтересу. Учні з таким рівнем якості знань характеризуються пізнавальною інертністю, епізодичним інтересом

до ефективних і цікавим сторонам явищ при відсутності інтересу до їх суті, уявної самостійності дій (списання з дошки, з зошита сусіда по парті), частими відхиленнями, повною бездіяльністю при труднощах, відсутністю схильності до якогось виду діяльності. Такі школярі виявляють на низькому рівні особистісні якості, що характеризують пізнавальну активність, вони не задоволені умовами і результатами інтегрованого навчання. Мають високий рівень тривожності в процесі навчання. Рівень навчальних досягнень з предметів гуманітарного і мистецького циклів є незадовільним. Не здійснюють рефлексію своєї навчально-пізнавальної діяльності.

За визначеними критеріями і показниками результативності експериментальної роботи за допомогою комплексної діагностики на констатувальному етапі експерименту була зібрана, оброблена та проаналізована інформація про вхідний рівень якості навчання школярів з предметів гуманітарного (українська і зарубіжна література, історія України) та мистецького (музика, образотворче мистецтво) циклів.

Зазначимо, що нами було відвідано 70 уроків указаних предметів, були проведені співбесіди з учнями, написані контрольні роботи з цих предметів. Результати контрольних робіт виявилися досить низькими – успішність з предметів гуманітарного і мистецького циклів не перевищувала 60-70%. Так, виконуючи контрольну роботу з історії України, учні не зуміли розкрити суті історичних подій, що вивчалися; визначити причини і факти того, що відбувається на певному історичному етапі; стилі і характер архітектурних споруд та творів мистецтв певного історичного часу, невміння встановлювати зв'язки між різними подіями, фактами.

Кількісні дані, які було отримано на констатувальному етапі експерименту, представлено в П. 2.3.

Головним завданням *формульовального етапу експерименту* була перевірка ефективності реалізації різних способів реалізації розробленої технології: візуально-інформаційний, репродуктивний та творчо-пошуковий.

Аналіз, узагальнення та інтерпретація одержаних результатів, отриманих на *формульовальному етапі експерименту*, здійснювався на *контрольному етапі*

експериментальної роботи, головною метою якого було виявлення впливу розробленої технології різними способами на якість навчання школярів.

2.2. Реалізація різних способів технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів в середній загальноосвітній школі

Головним завданням формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації різних способів реалізації розробленої технології: візуально-інформаційний, репродуктивний та творчо-пошуковий.

Реалізація різних способів технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу передували такі організаційні заходи:

1. На початку навчального року було проведено педагогічну раду, на якій ознайомили вчителів із програмою експерименту, із методикою реалізації розробленої технології за різними способами.

2. Проведено консультацій з узгодження програми інтегрованого навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів в 5-му класі, обговорення і формування загальних понять, час їх вивчення;

3. Розроблено тематику і конспекти інтегрованих уроків предметів гуманітарного і мистецького циклів.

Виконанню завдань експерименту передувало забезпечення компонентів розробленої технології: виділення одиниць змісту предметів, що інтегруються, узгодження навчальних програм із цих предметів і на цій основі розроблення комплексу інтегрованих уроків та їх навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів).

При конструювання змісту інтегрованих уроків, учителі прагнули подолати фрагментарність у сукупності гуманітарних і мистецьких знань школярів, забезпечити чіткість, компактність, системність навчального матеріалу.

Зазначимо, що процес інтегрованого навчання передбачав застосування під час реалізації розробленої технології всіма способами таких дидактичних

методів і форм, які стимулюють пізнавальний інтерес школярів та розвивають їх позитивну мотивацію [205; 206; 380-383].

Розвиваючи навчальні мотиви школярів, ми виходили з позиції С. Рубінштейна: щоб мотив (спонука) став особистісною властивістю, яка закріпилася за особистістю, він повинен генералізуватися по відношенню до ситуації, у якій він спочатку виявився, поширившись на всі ситуації, які є однорідними з першими істотними, по відношенні до особистості, рисами [267]. У зв'язку з цим виникає можливість перенесення якостей особистості, сформованих і виявлених в одних сторонах життя і діяльності на інші.

У всіх експериментальних групах нами апробовані дидактичні засоби формування естетичного ставлення до дійсності, які позитивно впливають на розвиток навчальних мотивів школярів. Адже, як показує досвід, що школяр прагне затвердити свої життєві позиції, володіти знаннями, мотивація його навчання багато в рівня естетичного ставлення до дійсності.

Проте, на констатувальному етапі експерименту на основі аналізу анкет, індивідуальних бесід з самими школярами, їх товаришами, вчителями та батьками було з'ясовано, що рівні розвитку мотивів навчання і мотивів естетичного ставлення до дійсності. При цьому виявилось, що значний відсоток мотивів це – «вимушеність», «примус», а мотиви «внутрішнього спонукання» склали вкрай низький відсоток (у середньому 19,7 %). Водночас у школярів було виявлено провідні мотиви естетичного ставлення до дійсності, що лежать в основі їхніх естетичних потреб. Різниця у провідних мотивах школярів потребувала в подальшій експериментальній роботі врахування індивідуальних особливостей, диференційованого підходу до школярів кожної експериментальної групи.

Організація процесу освоєння школярами естетичного значення матеріалу предметів гуманітарного і мистецького циклів і сучасної дійсності в навчальному процесі впливала на розвиток естетичного ставлення школярів і навчальної мотивації.

Зазначимо, що у зв'язку з тим, що головною метою при вивченні

предметів гуманітарного циклу є формування особистісного цілісного ставлення до дійсності, моніторинг ефективності використання способів реалізації інтеграції знань предметів гуманітарного і мистецького циклів здійснювався протягом всього експерименту і передбачав розробку специфічних навчальних цілей за критеріальними характеристиками якості навчання школярів.

2.2.1. Візуально-емоційний спосіб

Як було зазначено в попередньому розділі (П.1.3.) візуально-емоційний спосіб реалізації розробленої технології був заснований на інтеграції знаннєвого і емоційного компонентів змісту навчання з метою засвоєння знань учнями як єдність образів, почуттів, цінностей шляхом переведення змісту навчання у внутрішній світ емоційно-естетичних переживань і морально-естетичних ставлень (І. Зязюн, О. Ростовський). За таким способом реалізовували розроблену технологію в групі Е₁.

Указаний спосіб інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів спрямований на забезпечення впливу на свідомість та емоційно-почуттєву сферу особистості учня за допомогою комплексного використання мистецьких засобів (музики, літератури, живопису), що сприяє опануванню художньою мовою та засобів художньої виразності окремих видів мистецтва, їх вплив на процеси взаємопроникнення, трансформації елементів гуманітарних і мистецьких знань у нову цілісність.

За візуально-емоційним способом були проведено такі уроки, як: «Моральні норми і правила культурної поведінки в суспільстві» (українська література, історія України, образотворче мистецтво); «Мистецтво в боротьбі за незалежність України» (історія України, українська література, музичне й образотворче мистецтво). На таких уроках запроваджували різноманітні методи та форми організації навчальної діяльності школярів: «інформаційні хвилинки», на яких учитель або самі учні знайомили решту класу з цікавими подіями у сфері культури; заочні екскурсії в просторі й у часі, що забезпечували

ознайомлення підлітків із шедеврами мистецтва, досягненнями науки тощо; обговорення шедеврів різних видів мистецтва.

Запропоновану в педагогічному експерименті школярам експериментальної групи Е₁ подачу образно-візуальної інформації навчального матеріалу з гуманітарних предметів та наявність різного за величиною емоційного впливу комплексу мистецтв у аудіовізуальному поданні навчальної інформації ми переслідували мету – розвиток зорової пам'яті, без якої немає ефективного засвоєння навчального матеріалу інтегрованих предметів та розвиток емоційно-почуттєвої сфери школярів.

Завдяки зоровій пам'яті у школярів розвивали навички користування візуальної та аудіовізуальної інформації, які вкрай необхідні школярам при підготовці до діяльності в умовах зростання інформації в сучасному житті. Як було зазначено (П.1.3), візуально-емоційний спосіб реалізації розробленої технології інтеграції предметів гуманітарного і мистецького циклів базується на сучасному педагогічному положенні про значення зорового (візуального) сприйняття для людини в процесі пізнання дійсності, де в процесі сприйняття основну роль відіграє художній образ як специфічна форма відображення дійсності в мистецтві. На це положення ми звертали особливу увагу під час експериментальної роботи.

У процесі реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів за візуально-емоційним способом застосовували колективну роботу учнів по зіставленню алгоритму перцептивних дій:

- виявлення смислового змісту одиниць аудіовізуальної розповіді історії України засобами мистецтва;
- узагальнення їх у загальній художній структурі екранного твору;
- визначення суб'єктивного ставлення до аудіовізуальної інформації досліджуваного історичного навчального матеріалу.

Інтегративному засвоєнню інформації з предметів досліджуваних циклів забезпечувалося у процесі «одночасного відчуття» у процесі синтезованого сприйняття навчальної інформації, що сприяло виникненню в учнів відчуття не

тільки у тому органі почуттів, на який діяв подразник, а одночасно і в іншому органі почуттів. У такому разі, наприклад, спрацьовував так званий колірний слух.

Ми брали до уваги не тільки розуміння істотних характеристик музики та образотворчого мистецтва в чистому вигляді, але і вплив музичних і художніх творів на учнів у процесі викладання гуманітарних предметів у школі. Відомо, що музичний твір у тій чи іншій мірі є відображенням історичної дійсності, що музика, як ніякий інший вид мистецтва, є найбільш ємним хранителем людських переживань. При цьому чим значніше твір, тим чіткіше в ньому емоційний рух: щастя і горе, радість і печаль у найбільш узагальненому вигляді зрозуміліше і доступніше кожному.

Як було зазначено в першому розділі (П.1.2.) навчальні предмети гуманітарного і мистецького циклів мають багато спільних об'єктів вивчення, а тому існують сприятливі умови для наочного відображення на уроці відповідних зв'язків.

Нами були розроблено навчально-методичні матеріали (авторську програму з тематичного планування, навчальний посібник, комплекти навчальних завдань), у яких було враховано МПЗ предметів гуманітарного і мистецького циклів.

Завдання педагогічного експерименту вирішували, виходячи багато в чому з положень теорії ілюстративності. Але шедеври живопису, графіки, скульптури, на які спиралися під час інтегрованого навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів, виступали не лише як звичайні наочні посібники.

У світлі теорії ілюстративності основне призначення творів образотворчого мистецтва полягає в тому, що вони забезпечують, прояснюють, покращують засвоєння літературного чи історичного навчального матеріалу. Природно, що при цьому особливості творів мистецтва як самостійних мистецьких об'єктів випадають з поля зору учнів, адже під час уроку увага акцентується головним чином на тому загальному, що притаманне

гуманітарним знанням, а не мистецтву. Це неминуче призводить до недооцінки специфічних естетичних функцій мистецтва.

У нашій експериментальній роботі виходили з того, що твори живопису, музики мають самостійне значення, яке ми намагалися виділити в паралельному або інтегрованому, взаємопов'язаному навчанні предметів гуманітарного і мистецького циклів, уважаючи ідею паралельності в навчанні в порівнянні з ідеєю наочності й ілюстративності більш прогресивною і перспективною. Згідно з ідеєю паралельності, акцентували увагу на специфіку виразних і образотворчих засобів різних видів мистецтв в інтеграції з іншими гуманітарними предметами. У такому випадку мистецтво відрізняється від звичайних наочних посібників, а головним є образне відображення навчального матеріалу засобами мистецтва.

Різні аудіовізуальні посібники, що застосовувалися нами у візуально-емоційному способі реалізації розробленої технології інтеграції навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів, дозволили оптимальною мірою керувати образним сприйняттям учнями навчальної інформації, дозволяли розвивати у школярів образно-візуальне мислення та здатність до самостійних суджень.

У процесі експериментальної роботи широко застосовували екранні наочні посібники (діапозитиви, діафільми, кінофільми тощо).

Якість відтворення кольору в діапозитивах значно вище, ніж у звичайній репродукції, адже екранні засоби дозволяють отримати збільшене зображення «світлової картини» на екрані до 1,9 x 2,6 м. Затемнення аудиторії під час застосування зазначених засобів сприяє спрямованості уваги тільки на екран, тобто максимально мобілізує увагу школярів.

Застосування діапозитивів наближається за своїм ефектом до кінофільму, але як наочний засіб навчання має перед кінофільмом ряд переваг, адже нерухомість діапозитивів дає можливість уважно і детально розглядати зображення історичного персонажа протягом досить тривалого часу. Показ діапозитивів супроводжували різними за обсягом коментарями і

обговореннями.

Голос вчителя замінили поетичним або музичним твором, а в деяких варіантах здійснювали повну синхронність музики, поезії та живопису на задану історичну тему. У такому разі забезпечували гармонійне поєднання зміни зображень на екрані і звукового ряду аудіовізуальної художньої композиції на історичну тему.

Під час застосування візуально-емоційного способу інтеграції знань історії та мистецтва ми використовували діапозитиви для:

- презентацій історичного облікового матеріалу (подій, монументальних батальних сцен тощо);
- залучення документальних матеріалів про історичних героїв, їхнє життя, подвиги;
- застосування методу розкадровки художнього або історичного твору (тобто показ його по частинах, за окремими фрагментами в певній послідовності з метою детального розбору, аналізу).

Сприймаючи зображення художньої композиції за допомогою аудіовізуального ряду комплексу мистецтв, учнів ставили перед необхідністю перевести образно-художню інформацію в вербальну, понятійну. Процес сприйняття навчального матеріалу таким чином набував активного й діяльнісного характеру, давав можливість підвищити ефективність сприйняття і засвоєння учнями навчального матеріалу. Забезпечення впливу на емоційно-почуттєву сферу школярів передбачав також постійне звертання вчителів до суб'єктивного досвіду учнів, його переосмисленню.

Музику і живопис у навчанні предметів гуманітарного циклу використовували у два етапи. Перший етап – доурочний, на якому вчителі здійснювали музично-візуальної композиції музичного твору і живопису.

Аналіз твору зводився до такого:

1. Прослуховування всього музичного твору в цілому.
2. Визначення його морально-естетичної ідеї.
3. Розподіл твору на частини з визначенням ідеї кожної частини.

4. Детальний підбір слайдів живописних творів до даного візуальним рядом композиції.

5. Предметне виявлення мікрочастин творів музики і живопису з відновленням провідної ідеї всієї музично-візуальної композиції.

Другий етап був пов'язаний з безпосереднім введенням музики та живопису в структуру інтегрованого уроку. При цьому визначали структурну одиницю емоційного та морально-естетичного впливу засобами музики та живопису в умовах уроку. Після цього визначали методичні прийоми, які давали можливість найбільш органічно ввести емоційно-естетичний фрагмент у змістовну тканину уроку.

У процесі експериментальної роботи прагнули до такого: по-перше, фрагмент повинен був органічно вливатися у зміст уроку і сприйматись учнями так, мав забезпечуватись спеціальним словесним введенням, а в окремих випадках – словесним зверненням до учнів на тлі музики. По-друге, фрагмент, який вводився на початку уроку, виконував функцію емоційного фону всього навчального заняття. Емоційно-естетичний фрагмент використовували і під час завершення уроку як емоційне узагальнення. Отже, емоційно-естетичний фрагмент виконував функцію лейтмотиву уроку, створюючи при цьому необхідний емоційний фон, діючи на різних етапах уроку.

Емоційно-естетичні фрагменти, які використовували як емоційне введення в урок, вирішували вельми важливе завдання. Таке введення в урок створювало психологічну установку школярів на сприйняття ними змісту навчального матеріалу. У такому випадку йдеться про створення на самому початку уроку настрою, який, як засвідчив наш педагогічний досвід, стає визначальним у формуванні емоційної єдності класу. Водночас підібраний музичний фрагмент, впливаючи на моральну і естетичну сферу діяльності учнів, наближає їх до дійсності, роблячи їх співучасниками події або художнього твору, які вивчаються.

Використовуючи емоційно-естетичний фрагмент, вчитель спонукав учнів до глибокого співпереживання наведених фактів, подій чи художніх образів. А

отже, на уроці виникала необхідна сприятлива психологічна атмосфера.

У таблиці 2.1 наведено алгоритм дій вчителя (учителів) і учнів на інтегрованих уроках, на яких реалізовувалась розроблена нами технологія за візуально-емоційним способом.

Таблиця 2.1

Дії вчителя і учнів на інтегрованих уроках (візуально-емоційний спосіб)

<i>Дії вчителя</i>	<i>Дії школярів</i>
<i>Підготовчо-організаційна ланка</i>	
Уточнення цілі, зміст інтегрованого навчального матеріалу, створення умов для майбутньої пізнавальної діяльності, визначення мікроцелі структури ланки інтегрованої моделі вивчення предметів гуманітарного циклу	Усвідомлення, прийняття мети дидактичної одиниці інтегрованого навчання.
Відбір навчального матеріалу	
Самопідготовка, вивчення бібліотечних фондів із теми, що вивчається, складання і компонування складної аудіовізуальної композиції, створення аудіовізуального ряду заданої навчальної інформації з історії України за допомогою синтезу мистецтв. Підготовка ТЗН	
Діагностика основних параметрів навчально-пізнавальної діяльності школярів.	Участь у виконанні діагностичних контрольних завдань.
Підготовка і розподіл письмових інструкцій з рекомендаціями про спосіб формування нового	Вивчення інструкцій, уточнення їх змісту.

міжпредметні знання, що увібрав в себе елементи знань декількох предметів.	
<i>Підготовчо-пізнавальне ланка</i>	
Постановка провідною завдання уроку, формування позитивної мотивації навчання.	Усвідомлення провідної завдання уроку, актуалізація формування міжпредметних знань, мотивація навчання.
Стимулювання учнів до формування образного мислення в процесі вивчення історії України та образотворчого мистецтва.	Усвідомлення учнями своєї в образному сприйнятті навчального матеріалу за допомогою комплексу мистецтв.
Ознайомлення школярів з основними джерелами знань, що увібрали в себе елементи знань декількох предметів	Вивчення джерел знань, підготовка до пізнавальної діяльності.
Демонстрація аудіовізуального ряду комплексу мистецтв у процесі вивчення та аналізу навчального матеріалу історії України та образотворчого мистецтва.	Сенсорне сприйняття й осмислення навчального матеріалу на основі відеоінформації.
Створення проміжних проблемних ситуацій, формування міжпредметних проблемних питань (тестування за картками).	Усвідомлення проміжних проблемних ситуацій, пошук відповідей на запитання вчителя (письмово та усно).
<i>Індивідуально-аналітичне ланка</i>	
Створення в класі обстановки доброзичливості і довіри. Стимулювання пізнавально-творчого етапу уроку, уточнення завдань поставлених перед учнями в даний період уроку.	Уточнення суті провідної проблеми інтегрованого вивчення предметів гуманітарного циклу, внесення пропозицій щодо пропозицій відносно завдання, підготовка до виконання практичного завдання.

Інструктування школярів про практичне втілення отриманої відеоінформації, формування спільних наукових уявлень і розвиток просторового мислення	Усвідомлення і осмислення школярами рекомендацій вчителя, критичний аналіз навчального матеріалу, його систематизація та узагальнення
Надання індивідуальної допомоги учнями.	Участь в індивідуальних бесідах з вчителем
Формування висновків і міжпредметних узагальнень, контроль регламенту самостійної роботи учнів.	Критичне осмислення, систематизація отриманої інформації та творча її переробка.
<i>Контрольно-оціночне ланка</i>	
Оцінка ступеня дозволеного провідної проблеми інтегрованого уроку, керівництво оціночною діяльністю школярів.	Осмислення інформації вчителі, колективна оцінка якості виконання творчої роботи на задану тему, участь у колективному аналізі образотворчих властивостей малюнка та оціночних нарадах учнів класу.
Визначення недостатньо опрацьованих аспектів провідної проблеми уроку, визначення домашнього завдання.	Фіксація домашнього завдання, яке полягає в самостійній творчій пошуковій роботі, що вимагає залучення знань і творчих умінь інтегрованих предметів (історії України та образотворчого мистецтва), прийомів вивчення взаємопов'язаних предметів) дослідницького пошуку і творчого початку (історії України та образотворчого мистецтва). Уточнення вимог до виконуваної практичної роботи, обговорення і критичний аналіз її переваг та недоліків
Стимулювання пізнавальної активності учнів.	Формування висновків і узагальнень.

Оцінка основних результатів роботи класу, індивідуальна характеристика кращих учасників навчального процесу і виділення цікавих творчих робіт.	Осмислення і фіксація оціночних суджень вчителя.
Підготовка до поглибленого аналізу результатів інтегрованого уроку.	Участь у виконанні діагностичних контрольних робіт; анкетування та тестування знань інтегрованих предметів, що вивчаються.

Зазначимо, що під час проведення експерименту ми не використовували цілеспрямовано вправи на розвиток пам'яті учнів. Однак відомо, що будь-яка інтелектуальна діяльність, крім формування її прийомів, навичок і вмінь обумовлена розвитком пам'яті. Продуктивність запам'ятовування, у свою чергу, пов'язана зі способами переробки інформації, призначеної для запам'ятовування, в тому числі, і з розвитком образно-візуальної пам'яті.

Як відомо, проблема пам'яті є класичною проблемою для експериментальної психології. Їй присвячена величезна кількість досліджень, які продовжують розвиватися широким фронтом і в наші дні. Серед учених, які досліджували місце процесів пам'яті в різних формах діяльності суб'єкта слід згадати психологів С. Бочарову, Л. Виготського, П. Зінченко, О. Леонтьєва, зарубіжних учених Ж. Піаже, П. Фресса, І. Хофмана. За твердженням багатьох авторів, які вивчали властивості пам'яті, існує безсумнівний зв'язок між рівнем мотивації і рівнем активізації організму: коли посилюється мотивація, то підвищується рівень активізації і посилюється відповідальність виконавців. Мотиваційні і цільові складові сучасного навчального процесу обов'язково включають і емоційну регуляцію.

У процесі експерименту переконалися, що завдання традиційної системи навчання і завдання експериментальних способів інтеграції знань предметів гуманітарного циклу несуть у собі різну ступінь емоційної напруженості. Застосовуючи візуально-емоційний спосіб реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів у навчальному

процесі, ми мали можливість простежити раніше висунуте нами припущення про те, що тривалість збереження інформації в пам'яті залежить від емоційної забарвленості процесу сприйняття навчальної інформації.

Розглянемо більш докладно реалізацію розробленої технології за візуально-емоційним способом *на прикладі інтеграції шкільного курсу «Історія України» та предметів мистецького циклів.*

Нами було розроблено і впроваджено у навчальний процес експериментальних ЗОШ інтегрований курс навчання історії України та образотворчого мистецтва в 5-му класі (1 година на тиждень), який передбачав взаємозв'язане формування цілісного світогляду учнів та художньо-історичної картини світу. Особлива актуальність розробки цього питання обумовлюється необхідністю розвитку системного мислення учнів, їх здібності до рефлексії саме в період найбільш активного формування їхніх інтелектуальних фундаментальних структур мислення, тобто учнів молодшого підліткового віку. Саме в 5-6-тих класах, при переході учнів від початкової школи до вивчення окремих предметів школярі повинні розвинути вміння систематизувати набуті знання.

У процесі інтегративного навчання школярів використовували авторський методичний посібник з образотворчого мистецтва та історії України для 5-го класу, в якому був використаний аудіовізуальний ряд подачі навчального матеріалу, у якому передбачається:

- інтеграція знань (відносно окремого поняття, явища, процесу, закону, теорії) з різних предметів;
- порівняння понять, явищ, процесів, вивчених в різних предметах, з метою їх глибокого та всебічного вивчення.

Розроблений посібник відображає змістовні міжпредметні зв'язки двох навчальних предметів.

У системі засобів наочності, які використовували в процесі інтегрованого навчання історії України та предметів мистецького циклів особливе місце займали екранно-звукові засоби. Вони надавали учням зорову (візуальну) і

словесну (вербальну) інформацію в гармонійній пропорції, забезпечуючи поєднання слова, художнього зображення та музично-емоційного впливу у співвідношенні зі суттю історичного матеріалу.

На підставі теоретичних висновків про те, що способи інтеграції знань предметів гуманітарного циклу є ефективним засобом формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвитку візуальної пам'яті, пізнавальної самостійності, підвищення рівня пізнавального інтересу школярів, нами була розроблена програма інтегрованого курсу навчання історії України та предметів мистецького циклу в 5-му класі на 34 навчальні години.

Інтеграція знань указаних предметів передбачала поглиблення, уточнення і розширення загальних понять, які є об'єктами вивчення інтегрованих предметів. У розробленому нами інтегрованому курсі вивчення історії та предметів мистецького циклу намагалися закласти основи цілісного уявлення про мистецтво і розвиток суспільства.

Школяреві дуже важливо подивитися на предмет або подію історії різнобічно, у логічному й емоційному плані, через призму художніх образів і творів мистецтв.

Специфіка зазначеного інтегрованого курсу полягає у складності та своєрідних особливостях педагогічних завдань, які постають перед учителем.

Ми брали до уваги не тільки розуміння істотних характеристик музики та образотворчого мистецтва в чистому вигляді, але і вплив музичних і художніх творів на учнів у процесі викладання історії в школі. Відомо, що музичний твір тією чи іншою мірою є відображенням історичної дійсності, що музика, як ніякий інший вид мистецтва, є найбільш ємним хранителем людських переживань. При цьому чим значніше твір, тим чіткіше в ньому емоційний рух історії: щастя і горе, радість і печаль поколінь, тим є більший вплив на свідомість дитини музичних і художніх творів.

Наш досвід викладання історії в школі дає можливість переконатися в тому, що введена в зміст уроку історії музики, незалежно від жанру (симфонія, фортепіанні твори, пісні), підсилює в контексті уроку історії громадянське

звучання історичних подій. Водночас використання музики підвищує естетико-морального аспект навчання, сприяє більш глибокому сприйняттю історичної дійсності, до активізації естетичних і моральних переживань учнів тощо.

Так, на інтегрованому уроці «Початок Великої Вітчизняної війни» як емоційне введення в навчальне заняття був використаний фрагмент I частини Сьомої симфонії Д. Шостаковича, яку розглядаємо як певний музичний варіант образу війни в цілому. Застосовуючи зазначений видатний музичний твір, ми прагнули, з одного боку, показати учням, що симфонія є рух душі народу, рух, що проходить через внутрішню боротьбу, страждання і виражає «перемогу людини над самим собою» (так визначив Сьому симфонію Д. Шостаковича А. Толстой). З іншого боку, симфонія є художнім узагальненням музичного мистецтва та творчості самого композитора, що ввібрав у себе і музично-історичний досвід минулого. Водночас піднесення музики дає можливість ніби по сходинках підніматися разом з учнями до розуміння музичного твору, йдучи від близьких, зрозумілих їм творів, до складних музичних образів.

Зазначимо, що незважаючи на хрестоматійність і достатню популярність вказаного уривку, який створює яскраві образи, які майже словесно малює рух механічного чудовиська, що загрожує знести на своєму шляху все людське, проте зустрічає зростаючу силу відсічі, він виявляється досить складним для сприйняття в умовах уроку.

Емоційне введення в урок відбувалося таким чином:

Мовне введення (вчитель):

Діти, тема нашого уроку – «Початок Великої Вітчизняної війни».

Урок ми починаємо з прослуховування фрагмента I частини Сьомої симфонії Д. Шостаковича. Уважно прислухайтесь до її звучання. Ви почуєте ковану хода ворожого полчища, що змитає на своєму шляху усе живе. Ви відчуєте нелюдське напруження боротьби, біль втрат, непохитний мужність і волю до опору. У звуках музики виникне бачення землі, спустошеною і спотвореною.

(Звучить фрагмент I частини Сьомої симфонії Д. Шостаковича і на

екрані проходять кадри репродукцій художників про Велику Вітчизняну війну).

Висновок (вчитель): Напевно ви відчули, що в кожній музичній фразі підкреслюються характерні риси всього жаху фашизму: бездумний автоматизм, тупість і жорстокість. Але вороже нашістья несподівано для себе наитовхується на перешкоду. Ламається залізний лад, рвуться розташовані з математичною точністю ланки ворожої сили.

Після цього учні прослухали пісню «Вставай, страна огромная» з подальшим обговоренням образів, які виникли в учнів.

Ряд візуальних зображень репродукцій картин художників проходили синхронно зі звучанням музичного фрагмента, що допомагало учням більш адекватно сприймати фрагмент музичних творів і створювати свій складний емоційно-художній образ війни.

Нам необхідно було досягти того, щоб учень, вивчаючи історію своєї країни, і особливо таких її періодів, як Великої Вітчизняної війни, з одного боку, зрозумів жах, який несе будь-яка війна і фашизм, з іншого – відчув радість перемоги, вистраждав би її разом з учасниками історичних подій, перейшов від особистих переживань до відчуття, що він – частка народу. Такі завдання вирішували під час наведеного уроку.

Оскільки підлітковий вік особливо чутливий до впливу творів мистецтва, у представленому нами способі інтеграції предметів мистецького циклу з історією, ми намагалися врахувати, що на першому рівні зв'язку мистецтва з усіма навчальними предметами регулюються принципом урахування специфіки мистецтва, єдністю раціонального й емоційного. З огляду на специфіку мистецтва, що дозволяє зберегти емоційний вплив художніх творів, дає нам можливість використовувати мистецтво не тільки як «школу ідей», але і як «школу почуттів».

Наприклад, вчитель заочну екскурсію по меморіальному військовому комплексу розпочав такими словами: *«Давайте замислимося над простим, здавалося б питанням, чим живе людина? Працею і творчістю, хлібом щоденним, справами і турботами земними, невтомним служінням своїй*

Батьківщині – відповідей багато і різних, але я б на перше місце поставив такий: людина жива своєю пам'яттю, пам'яттю поколінь. Цей меморіальний комплекс створений за задумом народного художника Є. Вучетича, заслуженого архітектора УРСР».

Далі учням було продемонстровано слайди:

1 слайд. «Монумент Батьківщини- матері»

Учитель: «Пройдуть роки й десятиліття, нас змінять нові покоління, але сюди, до підніжжя величного монумента Перемоги будуть приходити внуки і правнуки героїв. Сюди будуть приносити квіти і приводити дітей, тут люди будуть згадувати тих, хто загинув, захищаючи вічний вогонь».

2 слайд. «Форсування Дніпра»

Учитель: «Перед нами розкриваються історичні етапи Великої Вітчизняної війни. Неперевершений подвиг і мужність прикордонників, які взяли на себе перші удари гітлерівців».

3 слайд «Передача зброї»

Учитель: «Ніколи не померкнуть в пам'яті поколінь імена хоробрих синів і доньок нашої Батьківщини, героїв підпілля – вони високо пронесли прапор боротьби і перемоги».

4 слайд «Прикордонники»

Учитель: «Залізний вітер бив їм в очі, а вони все йшли вперед. І знову відчуття страху охопило супротивника: люди чи йшли в атаку, смертні вони?»

5 слайд «Нескорені»

Учитель: «Побачивши ці особи в скульптурі, з граничною ясністю відчуємо наскільки великий і могутній наш народ. І вороги ніколи не змусять його схилити голову, ніколи не поставлять його на коліна».

6 слайд «Тил – фронту»

Учитель: «Так, ми були простими і смертними, і мало хто вцілів з нас, але всі ми виконали свій патріотичний обов'язок до кінця перед священною матір'ю Батьківщиною».

7 слайд «Меморіали над Дніпром»

Учитель: «Цей видатний пам'ятник-ансамбль служить загрозовим застереженням тим, хто посміє напасти на нашу Батьківщину.

8 слайд «Перемога»

Учитель: «Вдивіться в обличчя людей, які відстояли мир на землі. Спробуйте зрозуміти характер покоління, який виніс на своїх плечах весь тягар тієї жорстокої війни і переміг у ній».

9 слайд «Парад перемоги»

Учитель: «Чіткі колони переможців, купа повержених фашистських штандартів, крах фашизму».

Наведемо приклад *музично-візуальної композиції*, яку було застосовано на інтегрованому уроці з історії та предметів мистецького циклу «Україна в роки Великої вітчизняної війни 1941-1945 рр.».

(Звучить пісня «Ой Дніпро, Дніпро» і змінюються один за одним слайди з зображенням скульптурних груп меморіального комплексу).

Після цього чути наступну композицію: реквієм «Степом, степом». Після сприйняття музично-візуальної композиції, учитель і всі учні класу застигають у хвилині мовчання присвяченої героям, які віддали своє життя за нашу Батьківщину.

Глибоко переконані що патріотизм, громадянськість для кожної молоді людини мають бути не лише політичними поняттями, але і глибоким моральним почуттям, його особистої внутрішньої позицією, необхідно представити і пережити сьогоднішнє велич і красу нашої України, велич її ідеалів і справ, добра і справедливості на світовій арені. Невичерпним джерелом таких уявлень про Україну може бути для кожного учня багате багатонаціональне мистецтво.

Як було вже зазначено, емоційно-естетичний фрагмент може виступити як емоційне узагальнення уроку. Його завдання полягає в тому, щоб у дітей яскравіше викристалізувалася спільність особистісного і громадянського.

Музично-візуальна композиція є емоційним узагальненням уроку – це ще й емоційне завдання додому, продовження внутрішньої духовної роботи.

Наприклад, на уроці за темою «Сталінградська битва» протягом 40 хвилин учні відчували переживання скорботи за загиблими під Сталінградом, захоплювалися мужністю і героїзмом українських людей.

Останні 5 хвилин стали емоційним узагальненням уроку, в основі емоційно-естетичного фрагмента – музичний епізод фіналу Сьомої симфонії Д. Шостаковича. У музиці ясно звучить тема вистражданої перемоги, скорботна сцена змінюється рухом оптимістичної теми, що нестримно прагне до перемоги. Морально-естетичний фрагмент на урок був побудований таким чином:

Учитель: «Вдячне людство ніколи не забуде подвигу захисників нашої Батьківщини, вічна пам'ять полеглим.

(Звучить музика. На екрані меморіальний комплекс; кам'яні статуї мужніх воїнів змінюються зображенням вічного вогню).

Учитель підбиває підсумки уроку. Музика поступово музика стихає.

Учитель: «Сьогодні ми доторкнулися з вами до свята святих – народному подвигу. Пам'ять - це єдність минулого і сьогодення. Від пам'яті – глибинної і могутньої, що об'єднує часи, йде міцність духу нашого народу, віра в життя, в майбутнє. Ми повинні пам'ятати, яку велику місію взяла на себе Армія, звільнила свій народ і народи Європи від рабства фашизму».

Отже, ми показали різні варіанти використання емоційно-естетичних фрагментів на інтегрованих уроках.

Із метою перевірки ефективності пропонованих методичних прийомів на інтегрованих уроках ми використовували, зокрема, метод аналізу «інтегрованих» домашніх завдань. Були розглянуті відповіді учнів експериментальних і контрольних груп. Причому об'єктивність спостереження досягалася таким чином: всі уроки по вказаній темі були оголошені відкритими. На наше прохання присутні на них учителі історії, літератури та образотворчого мистецтва і музики вели конспекти відповідей учнів. Після уроків вони повинні були висловити узагальнені судження з приводу відповідей учнів контрольного та експериментального класів.

Проведена робота показує, що учні експериментальних класів, виконуючи завдання, зуміли підібрати матеріали так, що в них отримали відображення як теоретико-фактологічна сторона історичної події, так і особисте, емоційне ставлення учнів до отриманого завдання: предметно підібрані вірші, листи, різні висловлювання про Сьому симфонію Д. Шостаковича, ілюстрації творів живопису та скульптури про роки Великої Вітчизняної війни.

Підбивши підсумки сказаного, необхідно підкреслити, що використання музики, образотворчого мистецтва під час інтегрованого уроку, ефективно впливає на емоційну сферу діяльності учнів, посилюючи при цьому їх моральніші і естетичні переживання, активізуючи тим самим навчально-пізнавальну діяльність учнів. Основна психологічна відмінність між школярами різних класів (контрольних і експериментальних) виявилась у переважному способі відображення дійсності, у співвідношенні чуттєвого пізнання і абстрактного мислення, в домінуванні емоційно-образних і словесно-логічних моментів у психічних процесах навчання. Переважний спосіб пізнання знаходить своє відображення в емоційному підході до мистецтва – емоція є внутрішньо властивим властивістю художнього сприйняття.

Зазначимо, що матеріали, підібрані учнями контрольного класу, які навчалися за традиційними методиками, тяжіють переважно до теоретико-фактологічної сторони історичної події і майже позбавлені особистісного емоційного ставлення.

Під час використання візуально-емоційного способу особливе місце займали *мультимедійні засоби навчання*, які, надаючи учням зорову (візуальну) і словесну (вербальну) інформацію, забезпечували поєднання слова та художнього образу.

Навчальні програми, навчальні плани, підручники-вони не можуть бути успішно і належним чином реалізовано педагогом без навчально-наочних посібників та аудіовізуальних засобів, які служать необхідною формою відображення міжпредметних зв'язків, здійснюють високу схематизація

навчального матеріалу в розробленому нами візуально-інформаційному способі інтеграції знань предметів гуманітарного циклу.

У числі створених на основі міжпредметних видів наочності значне місце належало кінодемонстраціям (аудіовізуальних посібників) або відеоінформації, яка лежить в основі візуально-емоційного способу реалізації розробленої нами технології.

Слід підкреслити, що під час залучення учнів до найбільш значущих творів мистецтва, навколо яких у суспільній свідомості закріплені певні сталі предметно-емоційні асоціації, відбувалася розбудова школярем певних власних асоціацій між художніми образами, уявленими подіями чи діями персонажа та її реальним життям, у якому можуть виникати аналогічні проблеми чи почуття, розвиток художньо-естетичних потреб, формування соціально значущих особистісних уявлень і переконань про різні феномени культури. Твори різних видів мистецтва, викликаючи в учнів певні асоціації, оцінки стосовно відображених у них об'єктів реального світу, ефективно впливали на формування в учнів соціально важливих особистісних якостей, стимулювати усвідомлення ними взаємозв'язку та взаємозалежності між різними культурними надбаннями, що складають світову культурну скарбницю людства. Застосування засобів мистецтва, забезпечуючи передачу у своєрідній формі культурного досвіду людства від одного покоління до наступного, суттєво вплинуло на засвоєння школярами гуманітарних знань, а також естетичних і моральних еталонів, що збагатило їхній життєвий досвід, сприяло прагненню учнів і здатність в них жити за моральними нормами, законами краси, спонукало школярів перетворювати за цими законами навколишній світ.

Отже, одним з реальних і перспективних шляхів розвитку образного мислення учнів та підвищення в них естетичної культури є систематичне інтегрування образотворчого мистецтва з навчальними предметами гуманітарного циклу, а застосування технічних та аудіовізуальних засобів навчання – один з ефективних шляхів інтеграції знань предметів гуманітарного і мистецького циклів. Широке використання комплексу мистецьких засобів за

візуально-емоційним способом інтеграції предметів гуманітарного циклу нашого педагогічного експерименту дозволило дати учням більш повну і точну інформацію про факти, явища і події навколишньої дійсності, зробити більш образним і наочним навчальний матеріал, який при інших формах вивчення часто важко засвоюється учнями або є мало доступними для учнів молодшого підліткового віку.

Учні експериментальних класів регулярніше, ніж школярі з контрольних класів сприймали навчальний матеріал в образно-емоційній формі творів комплексу мистецтв, що формувало в їх свідомості не тільки образно-візуальне мислення, але і закріплювало зміст навчального матеріалу в пам'яті школярів надовго, тобто сприяло міцності знань.

Результати експериментальної роботи, отримані на основі педагогічного спостереження, бесід з учителями, контрольних зрізів знань школярів, підтвердили, що отримання навчальної інформації та виконання емоційно забарвлених завдань із предметів гуманітарного циклу візуально-інформаційним способом, сприяє міцності знань учнів. Адже інформація зберігається в пам'яті учня набагато довше, ніж отримання знань, що здійснюється на нейтральному емоційному тлі. Звідси випливає, що розроблений нами спосіб реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів повинен здійснюватися протягом всього навчального інтегрованого курсу, оскільки цінність його полягає в наявності високого ступеня емоційного впливу комплексу мистецтв, у взаємозалежному вивченні предметів гуманітарного циклу.

Реалізація розробленої технології за візуально-емоційним способом підтвердило положення, що зберегти чуттєво-образні зв'язку дитини зі світом і виховати в ньому візуальне мислення також важливо і необхідно, як і озброїти його знанням основ наук.

2.2.2. Процесуально-репродуктивний спосіб

В основу ***процесуально-репродуктивного способу*** реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів, який запроваджували в групі Е₂, було закладено принцип дії. Указаний спосіб був спрямований на забезпечення фізіологічної та психологічної єдності сприйнятого враження, перетворення та вираження, що передбачало здійснення учнями зображального відображення навчальної інформації, виконавської діяльності. За вказаним способом реалізації розробленої технології учні відтворювали знання за допомогою образотворчого мистецтва (наприклад, орудуючи олівцем та пензлем), відтворення музичних образів.

Під час експериментальної роботи виходили з того, що учень швидше і якісніше засвоїть матеріал, якщо матиме можливість отриману від учителя інформацію «пропустити через себе» і відобразити в практичній творчій роботі. Чинні на момент проведення нами експериментальної роботи програми предметів гуманітарного і мистецького циклів не передбачають такого поєднання теорії з практикою, тому в процесі експерименту намагалися усунути цю прогалину.

За вказаним способом реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів було розроблено і проведено низку уроків «Прислів'я як дзеркало народної мудрості» – українська, російська, іноземна мови та образотворче мистецтво; «Образ Наталки Полтавки» – українська література, історія України, образотворче та музичне мистецтво).

Під час реалізації розробленої технології за процесуально-репродуктивним способом учні самостійно або за допомогою вчителя здійснювали конкретне відбиття історичної події або образів чи подій художнього твору в графічному зображенні, що давало можливість зв'язати реальне життя з науковими знаннями, підтвердити, що гуманітарні предмети не тільки цікаві шкільні курси, але вони мають велике практичне значення і тісно пов'язані з образотворчим мистецтвом, як засобом його відображення.

Наведемо *приклад інтегрованого уроку* «Україна в роки Другої світової війни» (історія України, образотворче мистецтво, музика), на якому розроблена нами технологія реалізовувалась за процесуально-репродуктивним способом.

Вступна частина (вчитель оголошує тему уроку;

(Звучить музично-візуальна композиція «Давним-давно була війна»).

Далі вчитель звертається до учнів із проханням уважно розглянути репродукції картин, на яких зображено картини Другої світової війни.

Учитель: «Уважно вдивіться в обличчя людей, які відстояли мир на землі. Спробуйте зрозуміти характер покоління, що виніс на своїх плечах весь тягар тієї жорстокої війни і переміг у ній.

Далі вчитель демонструє зображення меморіалів на честь воїнів та загиблих громадян у воєнні роки.

Учитель: «Могили та монументи не мовчать. Це мовчазні свідки та судді того жахливого історичного періоду».

Після цього йде аналіз вчителя про ті події та завдання, які стояли перед нашим народом і Армією в ті жахливі часи.

Учитель: «Як же уявити події тих часів, тим, хто їх не бачив, не був знайомий з тими героями, які відстояли мир на Україні? Давайте проілюструємо одну з розповідей сучасного письменника «Листи з танка».

Що ж таке ілюстрація? Як створити ілюстрацію? Художник, що ілюструє книгу або окремих текст, повинен, перш за все, знати задум автора, добре, відобразити епоху даного твору, характер героїв, їх зовнішній вигляд, побут. Ілюстрація повинна відповідати ідеї твору, бути історично достовірною.

Минуло понад 50 років, як закінчилася Велика Вітчизняна війна. Одним з осінніх днів лісник Степан Зав'ялов у сосновому бору на Смоленщині, далеко від населених пунктів, знайшов ніким раніше не помічений танк. Люк був наглухо задрасно. Коли танк відкрили, біля важелів побачили зітліле тіло командира екіпажу і планшет, а в ньому – карта, 4 невідправлених листи і

пожовкла фотографія молодої дівчини».

Далі вчитель зачитує літературний твір. Після цього відбувається створення ескізу ілюстрації, яке розбивається на такі етапи:

- а) вибір формату композиції;
- б) розміщення лінії горизонту;
- в) побудова композиції (прямокутника, п'ятикутника і т.д.);
- в) розмітка головних предметних мас.

Створення композиції малюнка-ілюстрації:

- а) знайти розміщення лінії горизонту, ракурс;
- б) перейти з маленького ескізу розміщення предметів на великий формат;
- в) опрацювати плановість перспективного рішення в малюнку;
- в) визначити головного персонажа композиції малюнка;
- в) опрацювати деталі й предмети переднього плану ілюстрації.

Далі учні мали відповісти на запитання, поставлені вчителем на задану тему уроку (усно і письмово, тим самим, повторивши і закріпивши вивчений матеріал).

Висновок (учитель): «На цьому наше завдання не закінчено, на наступному уроці ми продовжимо роботу в кольорі, в акварелі і проведемо виставку-діораму військових подій на Україні за часів Другої світової війни».

Додому учні отримали таке завдання:

1) збагатити свої враження та познайомитися з творами живопису на військову тему в репродукціях вітчизняних художників (В. Коржева, Б. Неменського, А. Дейнека, Д. Шмарінова);

2) збагатити свій візуальний багаж, відвідавши виставки, картин харківських художників: С. Константинопольського, Н. Бесєдіна, Б. Вакса, П. Шигимаги, В. Таньпетера, Н. Лапіна).

Урок завершився музично-візуальною композицією «Давним-давно була війна» (було продемонстровано кадри воєнної кінохроніки).

Під час застосування процесуально-репродуктивного способу значну увагу приділяли технології 3D-графіки, що містить у собі моделювання, анімацію та додаткові ефекти (висвітлення, гравітація, властивості атмосфери тощо). При цьому учні використовувати такі системи, як StudioPro, Extreme 3D. Так, наприклад, у межах зазначеної технології учні створювали архітектурні 3D-об'єкти історичної епохи.

Учнів також активно залучали до створення ілюстрацій до художніх творів. Оволодіння малюнком, уміннями застосовувати різні мистецькі засоби під час навчання предметів гуманітарного циклу дало можливість розвивати різні види мислення (образне та логічне, абстрактне та конкретне); зорову пам'ять, спостережливість, просторову уяву, моторику пальців, окомір; уміння зосереджуватися відчувати ритм та гармонію в явищах навколишньої дійсності тощо.

На інтегрованих уроках практикували проведення експрес-конкурсів на кращий малюнок з відображення змісту навчального матеріалу; при цьому використовували різні способи заохочення (ситуації успіху, похвала, призи, похвальні грамоти, записи в щоденник, надання додаткових повноважень (наприклад, асистента вчителя) тощо).

Реалізація розробленої технології за процесуально-репродуктивним способом, яка передбачала активну працю учнів із ілюстрації набутих знань (ліплення, малюнок, створення макетів тощо) сприяла розвитку позитивно-активному ставленню до навчання, кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвивало уяву і моторику школярів.

2.2.3. Комбіновано-творчий спосіб

Особливість *комбіновано-творчого способу* реалізації розробленої технології полягала в поєднанні двох попередніх способів з акцентуацією на інтегруванні творчого компонента змісту навчальних предметів, що передбачало набуття школярами досвіду творчої діяльності. Такий спосіб запроваджували в групі Е₃.

Збагачення досвіду творчої діяльності та розширення мистецької грамотності проводили на підставі інтегрування змісту навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів відповідно до лінійного, концентричного, спіралеподібного принципів з урахуванням індивідуальних особливостей школярів (уподобань, інтересів, навчальних можливостей тощо). Характерною ознакою комбіновано-творчого способу була творча співпраця вчителів і школярів, що сприяло вирішенню нових, творчих завдань під час інтегрованого навчання.

Комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології передбачав розробку інтегрованих уроків творчого характеру – традиційних і нетрадиційних (урок-подорож, урок-фантазія, урок-вернісаж). На таких уроках учні виконували різноманітні творчі завдання, які передбачали прояву самостійності, ініціативності, імпровізації, фантазування.

Так, наприклад, у експериментальних класах було проведено такі інтегровані уроки, котрі було проведено за комбіновано-творчим способом:

5 клас: «Повість про музиканта» (зарубіжна література, музичне мистецтво, образотворче мистецтво).

Мета уроку: навчити учнів відображати свої почуття у формі живопису, розуміти й виконувати народні пісні, зосередити увагу учнів на ставленні до народної музичної творчості та її значення в культурному житті народу, розвивати творчі здібності учнів.

6 клас: «Казки Шехерезади» (Всесвітня історія, зарубіжна література, музичне мистецтво).

Мета уроку: ознайомити учнів з одним із найвідоміших літературних творів Сходу «Тисяча та одна ніч», розкрити роль різних видів мистецтва у передачі колориту східної культури, забезпечити усвідомлення школярами наявності загальних рис та суттєвих відмінностей між цінностями Сходу й національної української культури, виховувати в них поважне ставлення до різних систем культурних цінностей.

Запроваджуючи комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології ми припустили, що на підвищення ефективності інтегрованого навчання позитивний вплив матиме така організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, при якій вони будуть безпосередньо залучатися до творчої діяльності.

Комбіновано-творчий спосіб інтеграції знань предметів гуманітарного і мистецького циклів циклу був спрямований, передусім, на активізацію творчої та самостійної діяльності учнів під час виконання інтегрованих завдань та творчих композицій, адаптацію досвіду, набутого в одній галузі знань, до іншої.

Зазначимо, що інтегровані творчі завдання використовували на різних етапах навчання.

Продемонструємо приклад інтегрованого творчого завдання. Учням було запропоновано завдання «Наш край у XIV-XV ст.». За умов завдання учні повинні були на основі художньо-естетичної інтерпретації історичних подій вказаного періоду розкрити особливості розвитку рідного краю (у нашому випадку – Харківської області).

Оскільки учням відомо, що потрібно проаналізувати розуміння історії України зазначеного періоду, вони відразу звернулися до відомих їм з курсу літератури та образотворчого мистецтва творів. За допомогою вчителя учні встановили відповідність розвитку історії на Україні, у тому числі в Харківській області, з творами поетів і художників, у яких відображалися митцями того періоду, учні дійшли висновку, що автори живопису і графіки, поезії та літератури відбили образне розуміння цього історичного періоду в розвитку рідного краю.

Методика виконання учнями творчих завдань була організована так: один раз на тиждень учні приходили в кабінет в позаурочний час. Спочатку учень знайомився з метою запропонованого йому завдання, осмислював вимоги до його виконання, перевіряв наявні у них для цього знання. Учителю виступав значною мірою в ролі консультанта, що направляв навчально-пізнавальну діяльність школяра шляхом постановки питань, на які учень не міг одразу знайти прямої відповіді в підручнику. Це стимулювало пізнавальний інтерес в учнів, створюючи пошукову ситуацію, перетворюючи виконання завдань у самостійне творче вирішення проблемних ситуацій.

Учні читали спеціальну літературу, довідники, історичні документи. Про результати проведеної роботи учні звітували на підсумковому занятті, мета якого полягала в узагальненні найбільш важливих питань, об'єднаних навколо декількох досліджуваних взаємопов'язаних предметів. Таке заняття проводили в такий спосіб:

1. Доповіді учнів по виконаних творчих робіт та їх обговорення. Під час обговорення доповідей вчитель спеціально підбирав систему фактичного навчального матеріалу, спрямованого на узагальнення уявлень про навколишній світ.

2. Виступ групи учнів, які готували узагальнювальне панно або просторову діораму, що зображувало події, які відбувалися на території рідного краю в період XIV-XV ст. та достеменно відображає пам'ятки архітектури і пейзажну місцевість того часу Харківської області.

Виступи учнів попередньо обговорюються з учителями, які «підводили» учнів до того, щоб зміст виступу і створення історичного панно або діорами сприяли формуванню узагальненого художньо-історичного пізнання. На підставі педагогічного спостереження, аналіз біліше 100 творчих робіт школярів, інших методів науково-педагогічного дослідження дійшли висновку, що інтегровані творчі завдання мають велике значення для розвитку творчих здібностей учнів і формування у них вміння самостійно використовувати знання суміжних наук для вирішення нагальних проблем суспільного життя.

Виконання інтегрованих творчих завдань сприяло не тільки розвитку розумової діяльності учнів, а й призводить до кращого засвоєння навчального матеріалу, до самостійних суджень, і, що дуже важливо, формувало в них узагальнені уявлення про навколишній світ.

У міру опанування учнями вміннями працювати в умовах інтегрованого навчання підвищували й складність творчих навчальних завдань, що вимагало від учнів мобілізації та самореалізації знань з інтегрованих навчальних предметів, а також перенесення знань з області одного навчального предмета в інші. Кожен такий перенос вимагає інтерпретації, що відповідає специфіці того предмета, якому адресоване це перенесення.

Сам процес переносу знань передбачав необхідність відволіктися від конкретного змісту і виділяти подібне, загальне і суттєве в отриманих результатах, розглядаючи їх з позицій різних навчальних предметів (наприклад, зображення історичної події засобами образотворчого мистецтва). Наслідком цього було досягнення учнями успіху в навчанні завдяки опануванню вміннями мислити образно-візуально, творчо і самостійно.

На інтегрованих уроках широко застосовували *групові форми роботи*. З учнів експериментальної групи за їхнім бажанням створювали творчі підгрупи «художників», «музикознавців», «мистецтвознавців», «звукорежисерів» тощо. Творчі підгрупи, відповідно до мети і завдань уроку, працювали паралельно (автономно) або циркулярно (самостійна робота підгруп при почерговому залученні до обговорення чи дії).

На інтегрованих уроках творчого характеру створювали дидактичні ситуації, спрямовані на пошук нової інформації, самостійне виконання практичних дій, підготовку школярами творчих навчальних продуктів.

Зазначимо, що дидактичні ситуації створювали на дотик різнохарактерних знань і способів діяльності (макетування, папіропластика, моделювання), що є притаманним міжпредметному інтегрованому змісту навчання.

Цілісність творчо-пошукової діяльності під час вирішення дидактичних

ситуацій забезпечували проходженням низки етапів: цільового; аналітико-діагностичного; організаційно-практичного; рефлексивно-оцінного.

На *цільовому етапі* вчитель формулював педагогічну мету ситуації (дидактичну, розвивальну, стимулювальну, виховну); з'ясовував доцільність інтегрування змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів у дидактичній ситуації.

На *аналітико-діагностичному етапі* визначали способи навчальних дій, які учні мали здійснювати або засвоювати залежно від характеру роботи відповідно до визначених індивідуальних особливостей учнів (їхніх уподобань, характеру пізнавальних інтересів, реальних навчальних можливостей тощо), добирали мистецькі засоби, обирали форму організації навчальної діяльності школярів, передбачали утруднення, які можуть у них виникнути під час вирішення дидактичної ситуації.

Організаційно-практичний етап передбачав такі дії вчителя: визначення моменту уроку, на якому буде введено дидактичну ситуацію, підбір і конкретизація змістового наповнення дидактичної ситуації, прогнозування результатів навчальної діяльності школярів, визначення засобів контролю. На вказаному етапі відбувалося безпосереднє впровадження дидактичної ситуації як засобу реалізації інтегрованого змісту навчальних предметів.

На завершальному, *рефлексивно-оцінному етапі* вчитель аналізував ефективність реалізованої дидактичної ситуації, доцільність інтеграції в межах ситуації змісту навчальних предметів, правильність обраних форм організації навчальної діяльності учнів, прийомів її контролю.

Під час створення й вирішення дидактичних ситуацій використовувалися такі форми й методи навчально-пізнавальної діяльності школярів, як: ділові ігри, захист творчих завдань тощо.

Ефективним у контексті дослідження виявився **метод проектів**, оскільки передбачав пошукову діяльність щодо отримання додаткової інформації з різних джерел (навчальних посібників, мистецтвознавчої літератури, мережі

Інтернет), що сприяло розвитку пізнавального інтересу школярів, формуванню вмінь творчої співпраці, розширенню кругозору учнів тощо.

Застосовуючи метод проектів, ми враховували результати дослідження В. Дейниченко [99], який розглядає проектну діяльність школярів як *процес*, що передбачає самостійне розв'язання учнями навчальних завдань на основі збору та інтерпретації інформації, пошуку рішень, обов'язкового обґрунтування і коригування подальшої продуктивної навчальної діяльності, її самооцінки та презентації результату, що має великий особистісний сенс і підвищує мотивацію власне учіння.

Розглядаючи проектну діяльність школярів як *метод і засіб навчання*, дослідник акцентує увагу на тому, що цей феномен не може повністю реалізуватися в межах однієї теорії або методу навчання, що пояснюється її *міждисциплінарним характером* [виділено Т. Х.] та наявністю власного змісту, який містить не тільки генерування проектних ідей, ідеальне перетворення об'єкту (суб'єктивація), матеріалізацію ідеальних побудов (об'єктивація), але й матеріальне втілення задуму (реалізація) та його презентацію. Проектна діяльність школярів як засіб навчання, зазначає В. Дейниченко, дає можливість визначати зміст і рівень складності проектних завдань для учнів, що впливає не тільки на засвоєння знань з окремих навчальних предметів, а й сприяє розвитку особистості школяра [99].

Для реалізації мети і завдань нашого дослідження важливим було те, що будучи за своєю природою творчою діяльністю, метод проектів вимагає застосування сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів, прийомів, засобів, що впливає на розвиток здібностей до спільних дій у нових, навчальних ситуаціях.

Отже, проектна діяльність школярів як засіб навчання передбачає інтелектуальний творчий розвиток і саморозвиток суб'єкта освітньої діяльності, як метод навчання сприяє широкому переносу знань у нові нестандартні умови, розширюючи межі шкільних дисциплін.

Так, в процесі експерименту нами було реалізовано інтегрований проект «Загадки Давнього світу», що включав у себе такі дисципліни, як всесвітня всторія та образотворче мистецтво для учнів 6 класів.

На організаційному етапі школярам було запропоновано теми і завдання для визначення сфери їхніх інтересів у подальшій роботі, а також учасники проекту були ознайомлені з критеріями оцінки результатів діяльності.

На початку роботи над проектом учнів розділили на три творчі групи: «архітектори», «гончар», «модельєри». Кожна група приступила до виконання теоретичного і практичного завдання в обраній галузі знань. Так само під час реалізації проекту було передбачено проміжний контроль, у якому групи звітували про виконану роботу перед учнями класу і планували подальші кроки щодо виконання поставлених завдань.

На перших п'яти уроках з теми «Художня культура Стародавнього світу» сполучною ланкою («стрижнем», «ядром», системоутворюючим фактором, кооперуються дисципліною) була Світова художня культура. Ці уроки були вступними і уроками занурення в тему. Побудовані на основі спіральної програми, вони містили в собі можливості для повторення, активізація і розширення раніше вивченого матеріалу, що відбиває процес «спадкоємної», «вертикальної» інтеграції.

Це, у свою чергу, дозволило підійти до проблеми повторення як переосмислення і реконструкції попередніх знань, а не простому їх накладення один на одного. Під час уроків учні також отримували нові відомості про розвиток культури Стародавніх цивілізацій, особливості та характерні риси різних традицій. При цьому обидва предмети були тісно «переплетені».

Бесіда про особливості кожної культури в рамках Стародавнього світу перепліталася з практичним втіленням змісту навчання образотворчого мистецтва: створення предметів побуту відповідної епохи, костюмів, пам'ятників архітектури. Завдяки такому об'єднанню учні могли застосувати отримані знання на практиці, реалізувати свій творчий потенціал і виробити особистісне ставлення до досліджуваного питання. Інтегрований зміст на

міжпредметній основі надав більше можливості для створення інтелектуального творчого мислення через організацію дидактичних ситуацій, спрямованих на постановку і вирішення міжпредметних проблем.

Наведемо приклад комплекту дидактичних матеріалів для творчої групи архітектори.

ГРУПА 1. «Архітектори»

Що подарували нам стародавні архітектори?

Мета роботи: _____

Учасники групи: _____

Питання:

1. Які форми існували в архітектурі Стародавнього світу?
2. Які архітектурні форми існували в рамках розвитку культури Стародавнього світу?
3. Які характерні риси вирізняли названі форми?
4. Які елементи архітектури винайшли стародавні архітектори?
5. Назвіть особливості окремих елементів і їх призначення?
6. Як пов'язані форма і декор будівлі з його призначенням?
7. Як і чому змінювалися форми архітектури?

Творчі завдання (індивідуально-групові):

1. Проаналізуйте один з пам'ятників Стародавнього світу з точки зору будівельних технологій (форма, елементи, масштаб):

- Стоунендж (Ірландія);
- Піраміди в Гізі (Єгипет);
- Зиккурат Етеменакі (Вавилон);
- Парфенон (Давня Греція).

2. На підставі отриманої інформації розробіть і створіть макет вивченого будівлі. Які форми і елементи архітектури древнього світу використовуються в сучасній архітектурі?

3. Підготуйте презентацію проекту в Power Point.

Отже, в експериментальних групах було реалізовано технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів візуально-емоційним, процесуально-репродуктивним та комбіновано-творчим способами.

Наведемо приклади уроків, на яких був апробовано комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології.

Так, у експериментальних класах, які склали групу Е₃, було проведено інтегрований урок на тему *«Дивосвіт літературної казки»*, на якому було поєднано матеріал з української літератури, зарубіжної літератури й образотворчого мистецтва. В основу уроку було покладено методичну розробку С. Мельник [215].

На початку уроку вчитель ознайомив школярів з визначенням літературної казки як авторського художнього твору, схарактеризував його специфічні особистості. Після цього учні прочитали казку І. Франка *«Фарбований лис»* і подивилися мультфільм.

Потім учителем було організовано дискусію з питань, у чому полягає основна ідея казки й наскільки повно вдалося в мультфільмі передати задум письменника. Під час проведення дискусії особливу увагу вчитель приділив визначенню характерних рис головних персонажів (передусім, лиса), а також обговоренню взаємостосунків героїв казки. Наприкінці дискусії школярами під керівництвом вчителя було підсумовано, якими моральними нормами мають керуватися між собою люди й до яких наслідків можуть призвести випадки порушення таких норм. Після дискусії вчитель запропонував дітям намалювати ілюстрації до казки, причому попередньо було обговорено, які сюжетні лінії зображує кожний із них. Це дало можливість серією дитячих малюнків охопити весь зміст казки.

Домашнім завданням для учнів було таке: закінчити роботу над своїми малюнками й написати твір про свого найкращого друга. Учителем було відзначено, що на наступному уроці української літератури школярі за бажанням зможуть прочитати свої твори перед учнівською аудиторією, а на

уроці зображувального мистецтва буде організовано виставку зроблених ними ілюстрацій.

Іншим прикладом уроку, який був проведено за комбіновано-творчим способом, може бути інтегрований урок з історії, зарубіжної літератури, зображувального мистецтва та музики на тему *«Культура давньої Греції»* (6 клас). На такому уроці, який за типом був узагальнювальним, в учнів закріплювалися знання історії становлення старогрецьких держав і міфів стародавніх греків, а також кращих зразків тогочасної скульптури. Урок проводили три вчителі: історії, образотворчого мистецтва і музики.

Під час повторення навчального матеріалу учителі спонукали школярів до самостійних висновків про те, що старогрецька міфологія надихала на творчість художників, скульпторів і композиторів різних часів. У такий спосіб намагалися залучити учнів до встановлення зв'язків між різними галузями знань.

Із метою впливу на емоційно-почуттєву сферу учнів учитель звернувся до любовної історії богині кохання Афродіти й бога війни Ареса, яка була описана Гомером в *«Одисеї»*, а потім стала джерелом натхнення художників для написання таких відомих картин, як, наприклад, картин *«Венера і Марс»* Сандро Ботічеллі, *«Афродіта і Арес»* Рубенса та багатьох інших (*Школярам демонстрували на екрані слайди цих картин*).

Під час закріплення у шестикласників знання старогрецького міфу *«Орфей і Евридіка»* їм була надана можливість побачити слайди з картинами *«Орфей, який веде Евридіку через підземний світ»* Жан-Батіст-Каміль Коро, *«Орфей у царстві мертвих»* і *«Орфей виводить Евридіку з царства мертвих»* І. Файзулліна, а також послухати уривок з опери *«Орфей і Евридіка»* Г. Глюка. Учителі образотворчого мистецтва і музики допомогли учням проаналізувати застосовані мистецькі твори відповідно до міфу, який розглядався.

Слід підкреслити, що використання різних творів мистецтва вразило учнів, що дозволило забезпечити позитивний вплив на емоційний стан школярів, а це, у свою чергу, дало можливість забезпечити цілісне сприйняття

учнями образу Орфея як взірця моральної чистоти, мудрості, вірного кохання й самопожертви.

Учитель також запросив учнів взяти участь у дискусії й висловити свою думку з питання, чому було поставлено Орфею така дивна умова: не озиратися назад, який тайний сенс криється у цій умові? Наприкінці дискусії вчитель акцентував увагу учнів на тому, що на це питання намагалися відповісти багато людей, при цьому точки зору їх нерідко суттєво відрізнялися між собою: одні бачили в озиранні Орфея його вину, що символізувало взагалі вину особи перед близькими людьми, інші вбачали в цьому волю богів, які знали, що нетерплячу людину чекає невдача, треті – що між мертвими і живими є кордон, який ніколи не можна перетинати, четверті – що силою любові й мистецтва не можна подолати смерть, п'яті – що ця історія про відсутність справжньої любові в житті людини, шості – що це міф про самотність справжнього поета. Потім учні висловлювали власні думки, що сприяло розвитку критичного мислення молодших підлітків, опануванню ними вмінням аналізувати різні точки зору, зіставляти їх, знаходити в них загальне й відмінне тощо. Після чого робився загальний висновок.

Розкриваючи учням образ відомого героя грецьких міфів Геракла, який здійснив багато подвигів заради добра і справедливості, захищаючи людей від лиха, учителі акцентували увагу на тому, що цей образ надихав до відтворення його в різних видах мистецтва: він був настільки популярним, що на його честь більш ніж дві з половиною тисяч років тому навіть чеканили монети. Учитель образотворчого мистецтва також підкреслив, що Гераклу присвячено багато шедеврів грецької скульптури: так, до наших днів збереглися картина «Геракл» Лізіппа, мармурова скульптура Геракла з храму Зевса в Олімпії та ін. Учитель також зазначив, що образ Геракла надихав творців і більш пізнього періоду. *(Дітям було показано слайди картини Антоніо Полайоло «Геракл і Гідра», десять міфологічних картин «Подвиги Геракла» Ф. Сурбана, «Вибір Геракла» А. Карагачі).*

Беручи участь у дискусії, учні обговорили, які подвиги здійснив Геракл і яке значення для інших людей вони мали. Потім школярам було запропоноване розбитися на малі групи і намалювати на карті сучасної Греції маршрут мандрівок Геракла. Після виконання цього завдання під час спільного обговорення було з'ясовано, що два пункти здійснення подвигів Геракла неможливо зобразити на карті: це царство мертвих і сади гесперід. Наприкінці уроку учням запропонували відповісти на запитання вікторини, присвяченої античній міфології (*Питання вікторини, а також деякі ілюстративні матеріали до інтегрованого уроку «Культура давньої Греції» наведено в додатку Н*).

Одночасне сприйняття учнями відомих творів старогрецької літератури, а також живопису, скульптури й музики дало можливість комплексно впливати на їхню емоційну й інтелектуальну сферу. Оскільки ці сфери людини знаходяться в тісному взаємозв'язку, відчуття школярами яскраво виражених позитивних емоцій і мотивів навчання спонукало їх до нових світоглядних пошуків, оволодінню скарбами культури, участі у різних видах культурно-творчої діяльності [215].

Уроки, засновані на комбіновано-творчому способі реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів, який передбачає поєднання інтегральному принципу з принципами опори на творчу діяльність, відкриває широкі можливості для мобілізації глибоких і різнобічних зв'язків предметів указаних циклів. Різні способи реалізації розробленої технології вимагають використання знань, умінь і навичок і вражень, отриманих учнями в курсі літератури, історії, образотворчого мистецтва, музики.

Учителі в процесі реалізації розробленої технології самостійно систематизували різні дисципліни при плануванні уроків, йшли шляхом пошуку, визначення пропорцій відведення часу на уроці, щоб з окремих предметів отримати гармонійно інтегровану картину, що не спрощує сприйняття матеріалу, а навпаки, дає поштовх не тільки до самостійної

навчально-пізнавальної діяльності школярів, а й до поглиблення власної професійної компетентності щодо здійснення інтегрованого навчання.

Важливо, що інтегровані уроки та проекти дозволили учням більш повно і глибоко вивчити твори мистецтв, історію їх створення, відчувати їх ідейний зміст, сюжети та художньо-виразні засоби, красу художнього слова, малюнка і кольору, музичного звуку, збагатити школярів практичними навичками в різних видах творчості.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Метою аналізу результатів педагогічного експерименту є підтвердження чи спростування гіпотези дослідження, а завданнями – аналітична інтерпретація результатів експериментальної роботи: порівняння даних, отриманих засобами педагогічного моніторингу в процесі тривалого і цілеспрямованого відстеження перебігу і результатів навчального процесу за допомогою використаного діагностичного інструментарію, аналіз причини приросту або зменшення величини показників, що є свідченням зміни рівня якості навчання школярів, прогнозування подальшого удосконалення організації інтегрованого навчання учнів предметів гуманітарного і мистецького циклів.

Отже, для визначення впливу науково обґрунтованих способів реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів на якість навчання школярів необхідно було виявити й пояснити шляхом порівняльного аналізу якісних і кількісних змін якості їхнього навчання експериментальних і контрольної груп, які отримано в процесі експериментальної роботи відповідно до обраних критеріїв.

У процесі проведеної варіативної експериментально-дослідної роботи постійно здійснювали моніторинг її результатів, що передбачалося розробленою нами технологією. Контрольні зрізи проводили наприкінці кожного навчального семестру впродовж експерименту, що дало можливість своєчасно

контролювати перебіг упровадження технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів, здійснювати поетапний аналіз проміжних результатів і корегувати навчально-методичний інструментарій для усунення виявлених недоліків.

Згідно з визначеними критеріями передусім проаналізували динаміку рівня якості навчання школярів за *мотиваційним критерієм*.

Для цього проаналізували зміни, що відбулися в рівнях сформованості:

- характер ставлення до навчання;
- виявлення пізнавального інтересу.

Як свідчать отримані дані, на початку експерименту студенти з експериментальних і контрольної груп мали майже однаковий рівень сформованості навчальної мотивації. Контрольний зріз результатів експериментальної роботи засвідчив суттєву позитивну динаміку цих показників у експериментальних групах, порівняно з групою КГ.

Кількісні показники змін, що відбулися в характеру ставлення студентів до підготовки до СПС обдарованих учнів, представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка ставлення школярів до навчання (у %)

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Позитивно-активне	34,5	58,6	33,3	76,7	36,7	83,3	48,3	55,2
Позитивно-пасивне	34,5	29,3	41,7	15,0	41,7	11,7	34,5	19,0
Індиферентне	31,0	12,1	25,0	8,3	21,6	5,0	17,2	25,8

Як свідчать дані таблиці 2.2, Так, кількість учнів із активно-позитивним ставленням до навчання у експериментальних групах Е₁, Е₂, Е₃ збільшилась на

24,1 %, 43,4 % і 46,6 % відповідно, у контрольній групі КГ цей показник становить +12,1 %. У середньому по експериментальних групах указаний показник виявився в 2,6 рази, порівняно з групою КГ.

Як бачимо, що найвищі результати отримано в групі E_1 , у якій розроблену технологію реалізовували з комбіновано-творчим способом, що дало можливість впливати як на емоційно-почуттєву сферу, так і на мотиви навчання й прагнення до активної навчально-творчої діяльності. Водночас слід відзначити, що і в групі E_1 і E_2 також отримано суттєву динаміку за вказаним показником.

Важливо, що в експериментальних групах на контрольному етапі експерименту залишилася незначна кількість школярів із низьким рівнем навчальної мотивації (12,1 %; 8,3 %; 5 %), тоді як у групі КГ кількість таких школярів склала 25,8 %. Також у експериментальній групах значно зменшилася кількість школярів з негативним та індіферентним ставленням до навчання.

Важливо, що в процесі реалізації розробленої технології суттєвих змін зазнав рівень сформованості та характер прояву пізнавального інтересу (див. табл. 2.3 і 2.4).

Таблиця 2.3

Динаміка рівнів сформованості пізнавального інтересу школярів (у %)

Групи Рівень	E ₁ (58 осіб)		E ₂ (60 осіб)		E ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	25,9	43,1	25,0	51,7	25,0	58,3	29,3	36,2
Середній	24,1	46,6	25,0	40,0	28,3	36,7	22,4	46,6
Низький	50,0	10,3	50,0	8,3	46,7	5,0	48,3	17,2

Як свідчать дані таблиці 2.3, кількість учнів з високим рівнем сформованості пізнавального інтересу в експериментальних групах E_1 , E_2 , E_3 зросла на 17,2 %, 26,7 %, 33,3 % відповідно, тоді як у групі КГ лише на 6,9 %.

Слід зазначити, що в експериментальних групах майже всі школярі на контрольному етапі експерименту серед улюблених предметів назвали музику і образотворче мистецтво, а також хоча б один предмет з гуманітарного циклу (особливо це торкнулося предметів історії, української і зарубіжної літератури).

Причому приріст кількості учнів зі стійким характером прояву пізнавального інтересу в середньому по експериментальних групах склав +32,6 %, у групі К цей показник склав +12,1 %.

Отже, упровадження технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів позитивно вплинуло на формування позитивної мотивації в учнів експериментальних груп – стійкого інтересу вчитися, дізнаватися нове, активно працювати на заняттях.

Таблиця 2.4

Динаміка характеру виявлення школярами пізнавального інтересу (у %)

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Стійкий	50,0	82,8	51,7	83,3	51,7	85,0	56,9	69,0
Ситуативний	50,0	17,2	48,3	16,7	48,3	15,0	43,1	31,0

Із метою визначення змін у якості навчання школярів за *особистісним критерієм* було проаналізовано динаміку навчальної самостійності, пізнавальної ініціативності та навчальної працелюбності учнів, а також рівнів задоволеності умовами й результатами навчання та рівнів тривожності. Отримані дані представлено в таблицях 2.5 – 2.9.

Важливим показником якості навчання школярів є *навчальна самостійність*, кількісні дані про динаміку якої представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Динаміка рівнів сформованості навчальної самостійності школярів
(у %)**

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	25,9	43,1	31,7	56,7	30,0	73,4	25,9	34,5
Середній	53,4	46,6	46,7	35,0	50,0	18,3	53,4	44,8
Низький	20,7	10,3	21,6	8,3	20,0	8,3	20,7	20,7

Виявлення самостійності визначали, передусім, за такими параметрами:

- самостійність в обранні способів виконання завдань;
- прагнення виконували навчальні завдання без допомоги вчителя;
- здатність виконували навчальні завдання без допомоги вчителя.

Аналіз даних свідчить, що в експериментальних групах суттєво зросла кількість учнів з високим рівнем самостійності, при цьому прирости високого рівня вказаного показника склали: + 17,2 (групі Е₁), +25 % (група Е₂) і +43,4 % (група Е₃). У групі КГ цей показник склав лише +8,6 %. Як бачимо, що найбільш суттєву позитивну динаміку щодо навчальної самостійності отримано в групі Е₃, що пояснюємо тим, що комбіновано-творчий спосіб реалізації розробленої технології дає широкі можливості для виявлення учнями самостійності (виконання інтегрований творчих завдань, участь у створенні проектів тощо).

Істотне зростання кількості учнів, що самостійно виконували завдання та обирали способи їх виконання, свідчить про те, що хоча учні і потребували в окремих випадках допомоги з боку вчителя, але за рахунок зацікавленості, яку стимулює інтегроване навчання, прагнули показати свої здібності, уміння працювати самостійно, демонстрували стійке бажання реалізувати себе, свій творчий потенціал під час виконання навчальних завдань, створення творчих

продуктів. Крім того це пояснюємо тим, що на уроках, заснованих на технології інтеграції змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів створюється сприятлива психологічна атмосфера, що надає школярів відчуття незалежності, упевненості у своїх силах тощо, можливості діяти вільно, самостійно, зокрема, виконання творчих робіт, у тому числі «інтегрованих» проектів, дозволяє учням самостійно обирати способи виконання навчальних завдань (відшукувати нову інформацію, представляти її графічно, у вигляді ілюстрацій тощо, здійснювати власні спостереження, установлювати зв'язки між явищами і фактами світу тощо).

На основі діагностичних процедур було також з'ясовано, що впровадження розробленої технології сприяло розвитку самостійності мислення учнів, уміння планувати та організовувати свою роботу, працювати з електронними ресурсами, зокрема використовувати такі системи, як StudioPro, Extreme 3D.

Аналіз даних табл. 2.6 свідчить, що експериментальна робота позитивно вплинула на розвиток *навчальної ініціативності школярів*: у експериментальних групах спостерігаємо суттєву динаміку цього показника, порівняно з контрольною групою. Так, прирості цього показника склали: + 19,0 (групі E₁), +21,7 % (група E₂) і +30,0 % (група E₃). У групі КГ цей показник склав +10,4 %.

Таблиця 2.6

**Динаміка рівнів сформованості навчальної ініціативності школярів
(у %)**

Групи Рівень	E ₁ (58 осіб)		E ₂ (60 осіб)		E ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	17,2	36,2	20,0	41,7	18,3	48,3	17,2	27,6
Середній	48,3	31,0	46,6	46,6	51,7	45,0	44,8	48,3

Низький	34,5	32,8	33,4	11,7	30,0	6,7	38,0	24,1
---------	------	------	------	------	------	-----	------	------

Прояв навчальної ініціативності школярів визначали за такими параметрами:

- учні ставлять запитання до вчителя і однокласників;
- учні виконують завдання необов'язкового характеру;
- учні пропонують нові способи розв'язання завдань;
- учні прагнуть знайти додатковий матеріал при виконанні навчальних завдань.

На підставі комплексної діагностики було з'ясовано, що наприкінці експериментальної роботи значно більше учнів із експериментальних груп стали виконувати завдання необов'язкового характеру, пропонувати нові способи розв'язання завдань, прагнути знаходити додатковий матеріал. Водночас у контрольній групі показники рівня навчальної ініціативності змінилися не суттєво.

Значне зростання навчальної ініціативності школярів зумовлено, на нашу думку, тим, що запропонована нами технологія створює умови для підтримки і реалізації інтересів учнів, надає їм можливість діяти відповідно до власних потреб, нахилів, інтересів, бажань. Уважаємо, що інтеграція предметів мистецького циклу з гуманітарними предметами сприяло підвищенню зацікавленості молодших підлітків у набутті знань, у тому числі додаткових, бо надавали учням свободу, простір у розв'язанні завдань, не обмежували їхню діяльність і стимулювали розкриття їхнього творчого потенціалу.

Аналіз даних також свідчить, що експериментальна робота позитивно вплинула на розвиток навчальної працелюбності школярів: кількість учнів, що виявляли цю якість на високому рівні, суттєво збільшилася в експериментальних групах E_1 , E_2 , E_3 на 34,5 %; 50 % і 56 % відповідно (табл. 2.7). Найбільш суттєві результати отримано в групах E_2 і E_3 , що зумовлено тим, що ці способи передбачають більшою мірою практичні види навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 2.7

**Динаміка рівнів сформованості навчальної працелюбності
школярів (у %)**

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	15,5	50,0	16,7	66,7	16,7	71,7	17,2	25,9
Середній	41,4	41,4	36,7	21,7	36,7	18,3	43,1	51,7
Низький	43,1	8,6	46,6	11,6	46,6	10,0	39,7	22,4

Водночас, як свідчать отримані на контрольному етапі експерименту дані, цей показник майже не покращився в групі КГ (кількість учнів з високим рівнем навчальної працелюбності збільшилася лише на 8,7 %), причому в окремих учнів рівень навчальної працелюбності навіть знизився. Це ми пов'язуємо із зниженням інтересу до навчання, небажанням виявляти зусилля для досягнення успіху в навчально-пізнавальній діяльності. Слід зазначити, що проведене діагностичне дослідження (індивідуальні бесіди з учнями, учителями і батьками, анкетування) дало можливість для висновку, що значний негативний вплив на зниження навчальної працелюбності має нецікаве подання інформації, однотипність проведення уроків.

Аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив значний вплив реалізованих умов на рівень задоволеності школярів умовами і результатами навчання (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Динаміка рівнів задоволеності умовами і результатами навчання (у %)

Групи	Е ₁ (58 осіб)	Е ₂ (60 осіб)	Е ₃ (60 осіб)	КГ (58 осіб)

Рівень	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Задоволені повною мірою	20,7	82,8	25,0	86,7	21,7	83,3	22,4	34,5
Задоволені частково	53,4	13,8	45,0	13,3	48,3	16,7	55,2	48,3
Незадоволені	25,9	3,4	30,0	0	30,0	0	22,4	17,2

Дані таблиці засвідчують, що кількість школярів, які виявили високий рівень задоволеності умовами і результатами навчання в експериментальних групах E_1 , E_2 , E_3 на 62,1 5; 61,7 % і 61,6 % відповідно, тоді як цей показник у групі КГ склав усього +12,1%.

Як бачимо з таблиці, на кінець експерименту в експериментальних групах E_2 і E_3 не залишилось учнів, які виявили незадоволеність умовами і результатами навчання, у групі E_1 таких учнів залишилось усього два (3,4 %). Причинами цього стали: занадто низька навчальна вмотивованість (майже відсутність пізнавальних потреб та інтересів, небажання вчитися, несформованість вольових якостей тощо), низький рівень інтелектуальних процесів, поганий стан здоров'я, високий рівень тривожності. У контрольній групі незадоволених умовами і результатами навчання виявили 17,2 %.

Учні експериментальних груп під час індивідуальних і групових бесід відмічали, що вони із задоволенням відвідують інтегровані уроки, оскільки «на них дуже цікаво», вони відчували постійну допомогу з боку учителів; мають можливість виявляти самостійність, ініціативу, творчість, що надихає їх на досягнення успіху в процесі навчання.

У процесі педагогічного експерименту значну увагу приділяли виявленню впливу різних способів реалізації розробленої технології на *рівень тривожності* як однієї з істотних характеристик якості навчання. Динаміку рівнів тривожності учнів експериментальних і контрольної груп представлено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка рівнів тривожності школярів (у %)

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Нормальний	27,6	81,0	33,3	83,3	30,0	83,3	27,6	24,1
Підвищений	27,6	17,2	23,3	15,0	23,3	13,3	29,3	34,5
Високий	44,8	1,8	43,4	1,7	46,7	3,4	43,1	41,4

Із таблиці видно, що досліджувані способи реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів позитивно вплинули на рівень тривожності школярів експериментальних груп: суттєво знизилися показники тривожності за рівнями «високий» і «підвищений».

Слід зазначити, що в середньому по експериментальних групах спостерігали значне зменшення (на 42,7 %) студентів з високим рівнем тривожності; у групі КГ цей показник склав –39,2 %. Кількість учнів, рівень тривожності яких характеризується як «нормальний» по окремих експериментальних групах змінювалась таким чином: у групі Е₁ на +53,4 %, у групі Е₂ на +50,0 %, у групі Е₃ на +53,3 %. Це можна пояснити зростанням зацікавленості і задоволення від здійснення навчально-пізнавальної діяльності на інтегрованих уроках, на яких панувала сприятлива психологічна атмосфера.

Отже, після проведення формувального експерименту зменшилась рівень ситуативної й особистісної тривожності школярів, що пов'язуємо зі створенням сприятливого освітнього середовища на інтегрованих заняттях, створення атмосфери довіри, взаємоповаги й творчої взаємодії, а також позитивним впливом засобів мистецтва на емоційний стан школярів.

Аналіз складної і неоднозначної ситуації з приводу розподілу школярів за рівнями тривожності в усіх його видах підтверджує таке: якщо тривожності і є властивістю, притаманною нервовій системі особистості, проте змістовно воно не визначається її фізіологічними властивостями, які лише підсилюють

чуттєвість до найбільш значущих для учнів об'єктів [65]. На цій підставі можна стверджувати, що комплексна реалізація способів реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів позитивно вплинула на нормалізацію рівня тривожності щодо об'єктів і ситуацій, які є для учнів найбільш характерними.

Проаналізуємо результати експериментальної роботи за **змістово-діяльнісним критерієм**, найважливішим показником якого є *рівень навчальних досягнень учнів* (див. табл. 10).

Отримані результати підтверджують висунуту в нашому дослідженні гіпотезу, що різні способи реалізації технології інтеграції змісту навчальних предметів гуманітарного і мистецького циклів є ефективним засобом

Таблиця 2.10

Динаміка рівнів навчальних досягнень школярів (у %)

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	13,8	24,1	11,7	30,0	13,3	33,3	13,8	19,0
Достатній	65,5	62,1	63,3	58,3	61,7	56,7	65,5	62,0
Низький	20,7	13,8	25,0	11,7	25,0	10,0	20,7	19,0

підвищення якості навчання школярів, у тому числі потужним засобом підвищення навчальних досягнень школярів, що визначаються, передусім, сформованістю в учнів системи знань, умінь і навичок.

Аналіз отриманих нами результатів свідчить проте, що більш суттєві позитивні зміни щодо показників успішності навчання учнів отримано в експериментальних групах. При цьому найбільші прирости за цим показником зафіксовано в групах Е для таких предметів, як всесвітня історія, історія України, українська література, а також предмети мистецького циклу, що дає підстави для висновку, що на підвищення рівнів навчальних досягнень учнів

експериментальних груп вплинуло запровадження різних способів реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів.

Як свідчать дані таблиці 2.10 рівні навчальних досягнень учнів суттєво не покращилися.

Установлено, що запровадження розробленої нами технології позитивно вплинуло *на глибину, повноту, дієвість знань, характер їх засвоєння* учнів експериментальних груп.

При вивченні повноти і глибини знань, засвоєних кожним учнем, застосовувався коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу (Кз) (див. П. 2.1) – відношення суми правильних відповідей до загальної кількості питань з окремих предметів (української літератури, всесвітньої історії, історії України, образотворчого мистецтва, музики).

Отже, аналіз наведених даних показав, що реалізація способів реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів позитивно вплинула на сформованість дієвості знань учнів експериментальних груп. Особливу роль при цьому, на наш погляд, відіграло залучення школярів до створення творчих продуктів і процесі навчання предметів гуманітарного циклу, виконання «інтегрованих» проектів. Аналіз сформованості дієвості знань школярів в контрольній групі засвідчив не суттєву динаміку цього показника.

Одним із суттєвих показників якості навчання школярів як результату реалізації способів інтеграції знань предметів гуманітарного циклу є рівень сформованості *загальнонавчальних умінь*, адже вміння і навички є другим за значенням елементом змісту шкільної освіти і відіграє важливу роль у формуванні особистості школяра.

У теоретичному розділі нами було виокремлено найбільш значущі, з нашої точки зору, групи загальнонавчальних умінь (навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-організаційні; рефлексивно-оцінні), кожен з яких, з одного боку, є важливим параметром навчально-пізнавальної

діяльності школярів, з іншого – показником вплив на якість навчання способів інтеграції знань предметів гуманітарного і мистецького циклів.

Особливу увагу приділяли таким вмінням, як: виділяти головне, порівнювати, здійснювати бібліографічний пошук, сприймати, слухати, графічно відображати навчальний матеріал, самостійно організувати свою навчально-пізнавальну діяльність. Слід підкреслити, що всі вказані вміння є спільними для багатьох навчальних предметів і є необхідними в подальшому для включення в активну творчу роботу, а також для самоосвіти.

Результати, отримані на контрольному етапі експерименту засвідчують, що наприкінці експериментальної роботи значно підвищився рівень сформованості загальнонавчальних умінь школярів. Так, у групі E_1 приріст кількості учнів з високим рівнем сформованості навчально-інтелектуальних умінь складає +22,5 %, навчально-інформаційних умінь становить +17,2 %, навчально-організаційних умінь – +20,8 %, а рефлексивно-оцінних – +31,8 %. У групі E_2 приріст кількості учнів з високим рівнем сформованості навчально-інтелектуальних вмінь складає +35,0 %, навчально-інформаційних – +20,8 %, навчально-організаційних вмінь – +34,4 %, а рефлексивно-оцінних вмінь – +39,7 %. У групі E_3 приріст навчально-інформаційних вмінь складає +33,3 %, приріст навчально-інтелектуальних вмінь складає +41,7%, приріст навчально-організаційних вмінь +48,3%, а рефлексивно-оцінних вмінь – +30,0 %.

У контрольній групі значних змін в сформованості загальнонавчальних умінь не відбулось. Так, приріст навчально-інтелектуальних умінь склав лише +12,1%, навчально-інформаційних +13,8%; навчально-організаційних +6,9 %; рефлексивно-оцінних вмінь +12,1 %.

Більш значущі зміни в рівнях сформованості наведених умінь у школярів експериментальних груп зумовлені, на нашу думку, передусім, запровадженням інтегрованого навчання, яке вимагає інтелектуальної напруги, швидкого застосування інформації (знань), відбиття її у художніх образах. Особливо значущі результати в цьому разі, як і за попередніми параметрами,

отримано в групах E_2 і E_3 , де перевіряли непродуктивно-процесуальний і комбіновано-творчий способи.

У навчальному процесі ми намагалися домогтися єдиного підходу до формування умінь з боку вивчення різних предметів, зміст яких підлягав інтегруванню за розробленою нами технологією.

Оцінюючи вміння учнів виділяти головне, ми відносили до високого рівня його сформованості таке: школяр швидко і легко фіксує істотні моменти матеріалу, що вивчається, дає назви прочитаним уривкам тексту або графічно їх відображає в малюнку, складає короткий план його викладу, здатний коротко переказати найбільш важливі положення прочитаного.

При оцінці вміння порівнювати ми виходили з того, що учень правильно розуміє і формулює суть операції, здійснює, протиставляє й зіставляє на основі сукупності суттєвих ознак, робить висновки.

Оцінюючи навички школярів сприймати аудіовізуальну навчальну інформацію, ми виходили з того, що сприйняття засноване на емоційно-смісловому співвідношенні одиниць екранного розповіді подій, сцен, епізодів, кадрів, елементів внутрікадрової композиції, тобто неподільних для запропонованого контексту смислових частин.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що використання візуально-емоційного способу інтеграції знань предметів художньо-естетичного циклу та предметів гуманітарного циклу сприяв більш якісному і більш міцному запам'ятовуванню фактів, оскільки гуманітарні знання поглиблювались яскравими художньо-емоційними враженнями впливу комплексу мистецтв.

Зауважимо, що школярі експериментальних класів, на відміну від учнів контрольних класів, могли відтворити вивчений навчальний матеріал не тільки за допомогою понятійних міркувань, але збагатити свою відповідь образною літературною мовою. Наслідком цього було, зокрема, збільшення лексичного запасу (в 1,5 рази) учнів експериментальної групи E_1 порівняно з учнями контрольної групи. Тож здійснення візуального запам'ятовування за

допомогою комплексу мистецтв формується швидше в учнів, які працюють в умовах інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів.

Було з'ясовано, що через рік учні, яких навчали історію за розробленою нами технологією, пам'ятали не тільки зміст певної теми з указанного курсу, але й коло питань з інших предметів (музики, літератури, образотворчого мистецтва тощо), які були розглянуто на інтегрованому уроці. Школярі з експериментальних класів добре запам'ятали також і образи історичних героїв. Більшість учнів контрольних класів пам'ятали лише результат історичної події, але відтворити в пам'яті весь зміст навчального матеріалу вони не змогли.

Динаміку формування *рефлексивності поведінки школярів в навчально-пізнавальній діяльності* експериментальних і контрольної груп відбито в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка рефлексивності поведінки школярів (у %)

Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Здійснюють постійно	17,2	39,6	15,0	45,0	18,3	50,0	17,2	34,5
Здійснюють ситуативно	31,0	51,8	35,0	46,7	31,7	41,7	31,0	34,5
Не здійснюють	51,8	8,6	50,0	8,3	50,0	8,3	51,8	31,0

Як свідчать дані таблиці, найбільш суттєві зміни за цим показником отримані в експериментальних групах. Найвищий приріст кількості учнів з високим рівнем рефлексивності поведінки *школярів в навчально-пізнавальній діяльності* отримано в групі Е₃, де він становить +31,7 %, проти +22,4 % (група Е₁); +30,0 % (група Е₁); + 17,3 % (група КГ).

Аналізуючи виявлення учнями *рефлексивності поведінки в навчально-пізнавальній діяльності*, помітили якісну різницю в учнів експериментальних й

контрольної груп. Відповіді учнів експериментальних груп відзначалися прагненням і вміннями здійснювати оцінку і самоаналіз, робити змістовну самооцінку.

Значні зміни щодо рефлексивності поведінки учнів експериментальних груп в навчально-пізнавальній діяльності пояснюємо тим, що в процесі навчання за розробленою технологією учнів постійно залучали до аналізу об'єктів навчання, особливо до аналізу засобів мистецтва; спонукали до самооцінки результатів власної навчально-пізнавальної діяльності та до оцінки відповідей товаришів. формування в молодших підлітків умінь рефлексивно-оцінної діяльності їх знайомили з її сутністю, структурою, учнів постійно залучали до оцінних ситуацій, які виникали або спеціально створювалися вчителем у процесі самостійної навчальної діяльності, стимулювали рефлексивну поведінку учнів за допомогою надання ним особистісно спрямованої педагогічної підтримки на основі даних моніторингу.

У зведеній таблиці 2.12 представлено зміни (прирости) в рівнях якості навчання школярів за всіма визначеними критеріями.

Таблиця 2.12

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерій, показники (рівні, характер виявлення) ефективності експериментальної роботи	Групи			
	Е ₁ (58 осіб)	Е ₂ (60 осіб)	Е ₃ (60 осіб)	КГ (58 осіб)
1	2	3	4	5
Мотиваційний критерій:				
характер ставлення школярів до навчання:				
- позитивно-активне (виявляє бажання вчитися, усвідомлює значущість отримання міцних знань, прагне досягти успіху в навчанні)	+24,1	+43,4	+46,6	+12,1
- позитивно-пасивне (виявляє бажання вчитися, але не докладає зусиль для досягнення успіху в навчанні)	-5,1	-26,7	-30,0	-15,5
- індіферентне або негативне (не виявляє бажання вчитися, індіферентно ставиться до досягнення успіху в навчанні)	-9,0	-16,7	-16,6	+3,4
• характер виявлення пізнавального інтересу:				
- стійкий	+32,8	+31,6	+33,3	+12,1
- ситуативний	-32,8	-31,6	-33,3	-12,1
Особистісний критерій:				

• виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність:				
- навчальна ініціативність (учень ставить запитання вчителю та товаришам, виконує завдання необов'язкового характеру, пропонує нові способи розв'язання завдань, знаходить додатковий матеріал)	+19,0	+21,7	+30,0	+10,4
- навчальна самостійність (учень виконує завдання без допомоги вчителя, самостійно обирає способи виконання завдань)	+17,2	+25,0	+43,4	+8,6
- навчальна працелюбність (готовності тривалий час без примусу й із задоволенням займатися навчально-пізнавальною діяльністю)	+34,5	+50,0	+56,0	+8,7
задоволеність умовами і результатами навчання:				
- задоволені повною мірою	+62,1	+61,7	+61,6	+12,1
- задоволені частково	-39,6	-31,7	-31,6	-6,9
- незадоволені	-22,5	-30,0	-30,0	-5,2
рівень тривожності				
- нормальний	+53,4	+50,0	+53,3	-3,5
- підвищений	-10,4	-8,3	-10,0	+5,2
- високий	-43,0	-41,7	-43,3	-1,7
Змістово-діяльнісний критерій:				
рівні навчальних досягнень школярів:				
- високий (повні та глибокі знання; творчий характер їх засвоєння, сформованість умінь з окремих предметів, розвинені рефлексивні вміння);	+10,3	+18,3	+20,0	+5,2
- достатній (повні та глибокі знання, але недостатньо системні, репродуктивно-творчий характер умінь з окремих предметів, ситуативне застосування рефлексії);	-3,4	-5,0	-5,0	-3,5
- низький (брак знань або поверхові, безсистемні знання, невміння їх застосовувати на практиці, несформовані рефлексивні вміння)	-6,9	-13,3	-15,0	-1,7
• рефлексивність поведінки (здійснення школярами рефлексії навчальної діяльності)				
- здійснюють постійно	+22,4	+30,0	+31,7	+17,3
- здійснюють ситуативно	+20,8	+11,7	+10,0	+3,5
- не здійснюють	-43,2	-41,7	-41,7	-20,8

Узагальнені результати експерименту наведено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Динаміка рівнів якості навчання школярів (у %)

Групи	Е ₁ (58 осіб)	Е ₂ (60 осіб)	Е ₃ (60 осіб)	КГ (58 осіб)

Рівень \	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	13,8	24,2	11,7	33,3	13,4	36,7	13,8	19,0
Середній	60,3	63,8	56,7	60,0	55,0	53,3	63,8	60,3
Низький	25,8	12,0	31,6	6,7	31,6	10,0	22,4	20,7

Отже, розроблена нами технологія інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів, реалізована різними способами позитивно впливає на якість навчання школярів, але різною мірою. Найвищі результати отримані в групі Е₃, що свідчить про ефективність комбіновано-творчого способу, але він потребує особливої підготовленості учнів, а для цього буде доцільним застосування візуально-емоційного і репродуктивно-процесуального способів.

Кількісний аналіз отриманих експериментальних даних щодо впливу науково обґрунтованих способів реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі на якість навчання школярів було зроблено за допомогою непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за рівнями сформованості означеної якості студентів експериментальних і контрольної груп [88, с. 96].

Для застосування критерію χ^2 дотримувалися таких вимог, як-от: обидві вибірки випадкові; вибірки незалежні між собою; шкала вимірювань – найпростіша шкала найменувань з декількома обраними категоріями (С).

Значення статистики T критерію χ^2 обчислювалось за формулою (2.1), використовуючи розподіл школярів експериментальних і контрольної груп на категорії відповідно рівням якості навчання учнів:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{j=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2j} - n_2 Q_{1j})^2}{Q_{1j} + Q_{2j}} \quad (2.3),$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок з експериментальних і контрольної груп школярів відповідно;

Q_{ij} – число об'єктів i - вибірки, що попали в категорію j .

Значення статистики T , отримане з експериментальних даних, порівнювалося з критичним значенням $T_{\text{крит}}$, що визначалося за допомогою таблиць χ^2 із $C-1$ степенями свободи (C – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості α [88].

Результати порівняння давали змогу прийняти або відхилити *нульову гіпотезу* [88, с. 98] про те, що впровадження технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі у кожному способі її реалізації *не вплинуло* на підвищення рівня якості навчання школярів.

Порівнювалися кількісні дані двох вибірок школярів експериментальних і контрольної груп для розрахунків вірогідності отриманих результатів на кінець експерименту (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14.

Розподіл школярів експериментальних і контрольної груп за рівнями якості навчання у вибірках E і K на кінець експерименту

Категорія	1 (високий рівень)	2 (середній рівень)	3 (низький рівень)
Вибірка E ($n_1 = 178$)	$Q_{11} = 56$	$Q_{12} = 105$	$Q_{13} = 17$
Вибірка K ($n_2 = 58$)	$Q_{21} = 11$	$Q_{22} = 35$	$Q_{23} = 12$

Динаміку змін рівнів якості навчання школярів експериментальних (E_1 , E_2 , E_3) і контрольної (KI) груп представлено в таблицях 2.13 і 2.15 та проілюстровано на діаграмах (див. рис. 2.1).

Таблиця 2.15

Кількісні показники рівнів сформованості якості навчання школярів
(в абсол. значеннях)

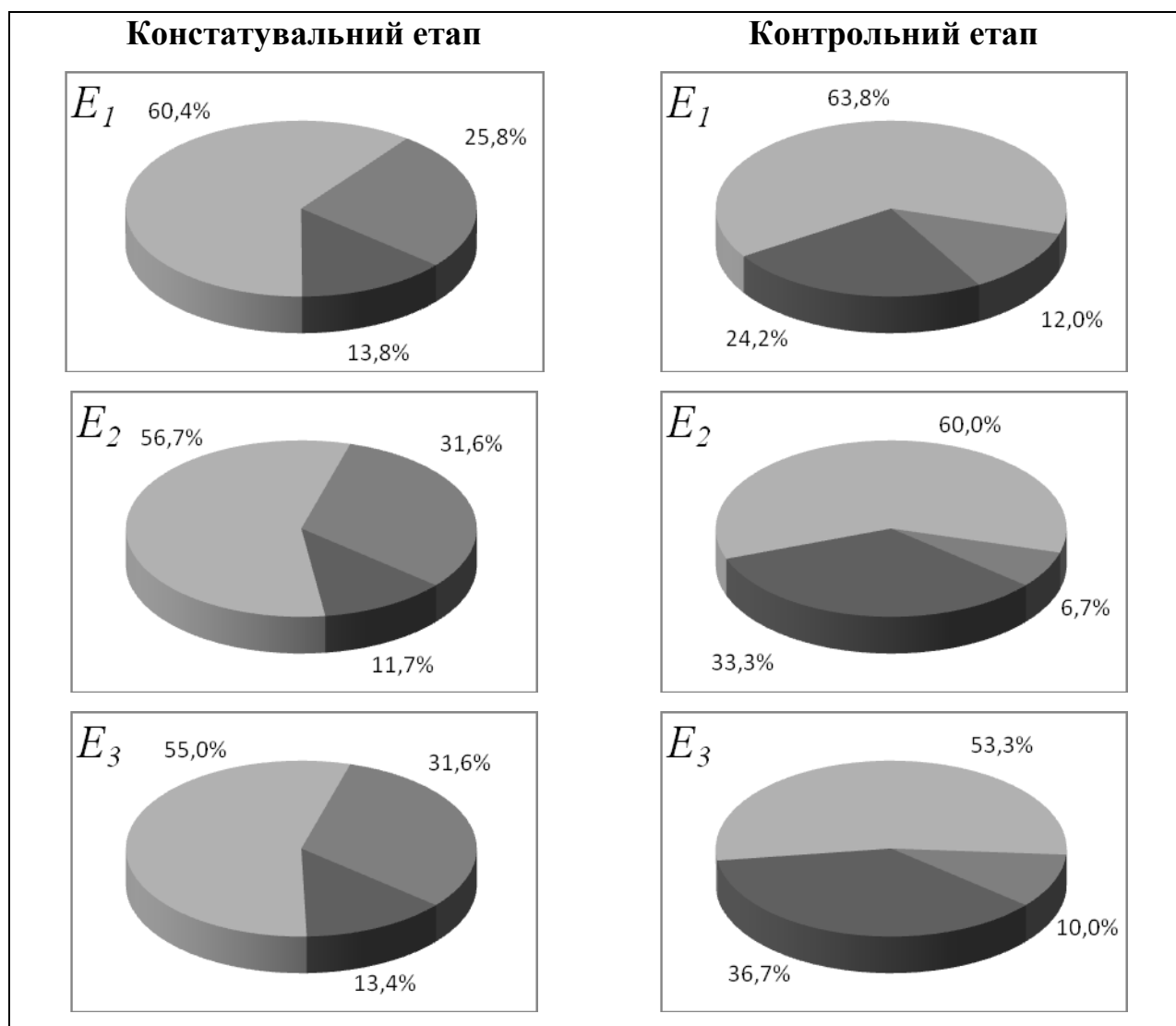
Групи Рівень	Е ₁ (58 осіб)		Е ₂ (60 осіб)		Е ₃ (60 осіб)		КГ (58 осіб)	
	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані	Конст. етап	Контр. дані
Високий	8	14	7	20	8	22	8	11
Середній	35	37	34	36	33	32	37	35
Низький	15	7	19	4	19	6	13	12

Порівняльний аналіз результатів розподілу школярів експериментальних і контрольної груп за рівнями за рівнями якості навчання на початок і кінець експерименту представлено на діаграмах рис. 2.2.

Обчислене за даними таблиці 2.14 значення статистики $T = 6,8$:

$$\begin{aligned}
 T &= \frac{1}{178 \cdot 58} \cdot \left[\frac{(178 \cdot Q_{21} - 58 \cdot Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(178 \cdot Q_{22} - 58 \cdot Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(178 \cdot Q_{23} - 58 \cdot Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} \right] = \\
 &= \frac{1}{10324} \cdot \left[\frac{(178 \cdot 11 - 58 \cdot 56)^2}{56 + 11} + \frac{(178 \cdot 35 - 58 \cdot 105)^2}{105 + 35} + \frac{(178 \cdot 12 - 58 \cdot 17)^2}{17 + 12} \right] = \\
 &= \frac{1}{10324} \cdot \left[\frac{(1958 - 3248)^2}{67} + \frac{(6230 - 6090)^2}{140} + \frac{(2136 - 986)^2}{29} \right] = \\
 &= \frac{1}{10324} \cdot \left[\frac{(-1290)^2}{67} + \frac{140^2}{140} + \frac{1150^2}{29} \right] = \frac{1}{10324} \cdot \left[\frac{1664100}{67} + \frac{19600}{140} + \frac{1322500}{29} \right] = \\
 &= \frac{1}{10324} \cdot [24837,3 + 140 + 45603,5] = \frac{70580,8}{10324} \approx 6,8
 \end{aligned}$$

Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та степеня свободи, що дорівнює 2, $T_{\text{крит}} = 5,991$ [88].



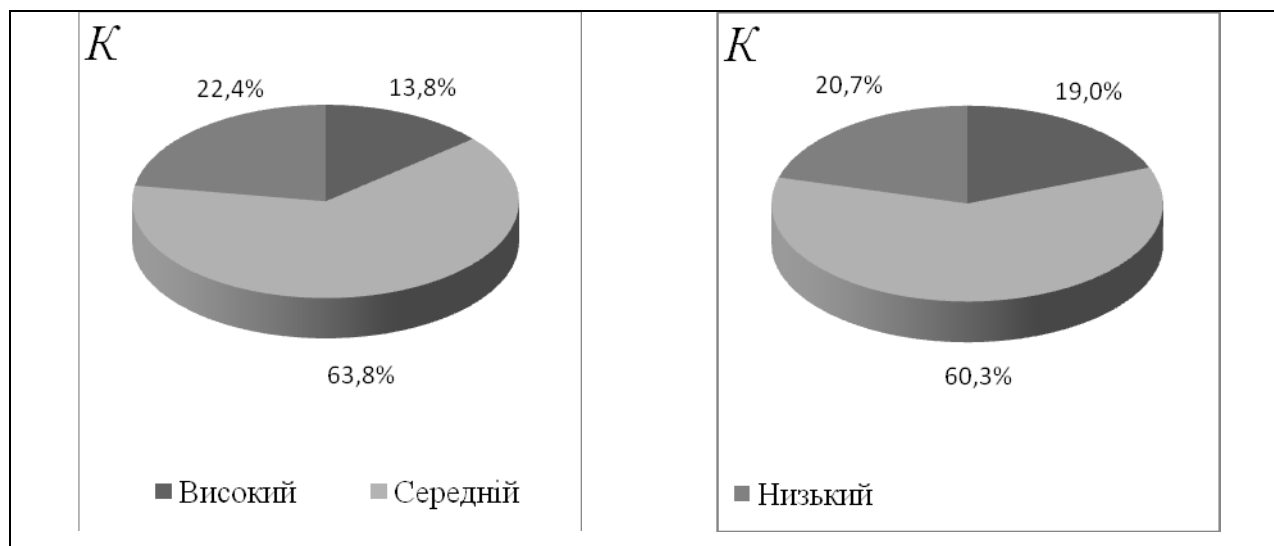


Рис. 2.1. Динаміка рівнів сформованості якості навчання школярів експериментальних (E_1 , E_2 , E_3) і контрольного (K) класів на початок і кінець експерименту (у %)

Оскільки $T > T_{\text{крит}}$, то згідно з правилом прийняття рішення нульова гіпотеза відхиляється на рівні значущості $\alpha = 0,05$ і приймається альтернативна: *впровадження запропонованої педагогічної технології технологію інтеграції змісту вказаних предметів, що передбачає: конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклів на основі механізмів і принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів; комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо); розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого навчання; здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів за всіма способами її реалізації (візуально-емоційним, процесуально-репродуктивним, комбіновано-творчим) позитивно вплинуло на рівні якості навчання школярів.*

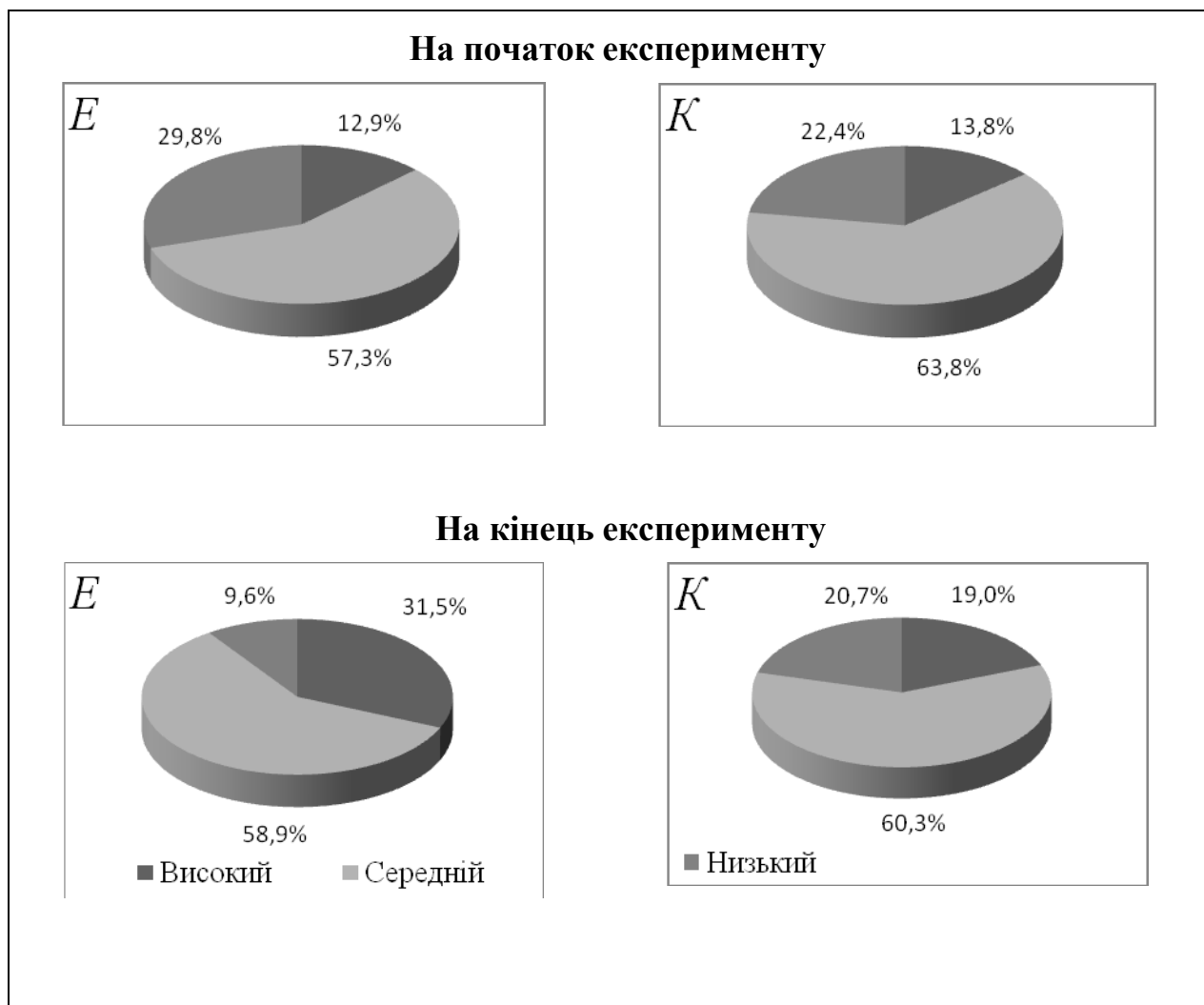


Рис. 2.2. Порівняльно-узагальнювальні дані сформованості рівнів якості школярів експериментальних і контрольного класу на початок і кінець експерименту (у %)

Отже, викладені підрахунки засвідчують, що зміни в рівнях якості навчання є статистично значущими, тобто вірогідними.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Проведення педагогічного експерименту та аналіз отриманих результатів дозволили дійти таких висновків.

1. Для проведення експерименту було обрано учнів 5-6-их класів оскільки молодший підлітковий вік є найбільш сприятливим для розвитку асоціативного мислення, формування уявлень про художній образ у мистецтві, що створює міцне підґрунтя для розвитку цілісного мислення в подальшому навчанні.

2. До критеріїв та показників, які відображають зміни у якості навчання школярів віднесено такі: мотиваційний (характер ставлення до навчання та виявлення пізнавального інтересу); особистісний (виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність (навчальна ініціативність і самостійність; навчальна працелюбність), задоволеність умовами і результатами навчання, рівень тривожності); змістово-діяльнісним (рівні навчальних досягнень учнів; здійснення школярами рефлексії навчальної діяльності).

3. На формувальному етапі експерименту було апробовано різні способи реалізації технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів у середній загальноосвітній школі, а саме:

- *візуально-емоційний спосіб* (експериментальна група E_1), заснований на інтеграції знаннєвого і емоційного компонентів змісту навчання з метою засвоєння знань учнями як єдність образів, почуттів, цінностей шляхом переведення змісту навчання у внутрішній світ емоційно-естетичних переживань і морально-естетичних ставлень. За таким способом реалізовували розроблену технологію в групі;

- *процесуально-репродуктивний спосіб* (експериментальна група E_2), в основу якого було покладено принцип дії. Указаний спосіб передбачав здійснення учнями зображального відбиття навчальної інформації,

виконавської діяльності: учні відтворювали знання за допомогою образотворчого мистецтва (наприклад, орудуючи олівцем і пензлем), музики;

- *комбіновано-творчий спосіб* (експериментальна група Е₃), суть якого полягала в поєднанні двох попередніх способів з акцентуацією на інтегруванні творчого компонента змісту навчальних предметів. Характерною ознакою такого способу була творча співпраця вчителів і школярів, що сприяло вирішенню нових, творчих завдань під час інтегрованого навчання.

4. Доведено ефективність обраного навчально-методичного інструментарію забезпечення науково обґрунтованих способів реалізації розробленої технології інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів, як-от:

- у процесі застосування візуально-емоційного способу: «інформаційні хвилинки»; заочні екскурсії; мультимедійні засоби навчання;

- у процесі реалізації процесуально-репродуктивного способу: технології 3D-графіки, що містить у собі моделювання, анімацію та додаткові ефекти (висвітлення, гравітація, властивості атмосфери тощо); створення учнями творчих продуктів навчальної діяльності;

- у процесі реалізації комбіновано-творчого способу: інтегровані уроки творчого характеру – традиційних і нетрадиційних (урок-подорож, урок-фантазія, урок-вернісаж); створення творчих дидактичних ситуацій; метод проектів.

5. Реалізація розробленої технології різними способами дала можливість досягти таких результатів:

- знання учнів набули системності;
- школярі оволоділи вміннями здійснювати цілісний аналіз, узагальнювати інформацію, сприяючи цілісному засвоєнню знань, їхньому синтезу, перенесенню знань і способів діяльності з однієї галузі знань до іншої, що, по суті, покладено в основу творчого підходу до наукової діяльності людини в сучасних умовах;

- покращилась навчальна мотивація школярів, підвищився рівень їхньої пізнавальної активності;
- досягли інтенсифікації, оптимізації педагогічної діяльності вчителів з формування в учнів цілісної картини світу;
- в експериментальних групах, порівняно з контрольно, суттєво підвищився рівень якості навчання школярів.

6. Вірогідність отриманих результатів підтверджено методом математичної статистики (критерій χ^2).

7. Порівняльний аналіз експериментальних даних доводить, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто. Одержані теоретичні й практичні висновки сприятиме вдосконаленню інтегрованого навчання предметів гуманітарного і мистецького циклів у загальноосвітній школі.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези та дало підстави для формулювання **висновків** відповідно до поставлених завдань:

1. З'ясовано, що інтегрований підхід в освіті виходить із загальної об'єктивної цілісності світу й передбачає комплексне дослідження освітнього процесу з одночасним вивченням його складових. Застосування інтегрованого підходу забезпечує цілісність процесу навчання (взаємозв'язок його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки), взаємозумовленість теоретичної та практичної діяльності учня.

Інтеграцію змісту навчання розкрито як процес упорядкування системи структурних одиниць змісту навчальних предметів і зв'язків між цими одиницями. Установлено, що інтеграція змісту навчання здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних предметів у загальнонаукові поняття та методи пізнання.

2. Визначено основні види інтеграції змісту навчання: холістська (фіксація в змісті навчання нових інтегративних якостей та взаємозв'язків, поєднання раніше незалежних один від одного об'єктів); трансверсальна (формування нових узагальнених структур на перетині різних галузей, оформлення інтегрованих наук); економічно-естетична (інтеграція на основі ущільнення, компресування, компактизації знання з метою економії часу на його засвоєння).

Установлено, що інтеграція змісту навчальних предметів передбачає, передусім, виділення одиниць їх змісту, що тісно пов'язано з аналізом структури навчальних предметів і їх типологією, узгодження навчальних програм і на цій основі розроблення інтегрованих форм і методів навчання. Обґрунтовано, що інтеграція змісту предметів гуманітарного і мистецького циклів значною мірою впливає на емоційно-ціннісне ставлення школярів до

фактів, явищ, подій навколишньої дійсності.

З'ясовано, що основною формою реалізації інтегрованого змісту предметів гуманітарного й мистецького циклів в основній школі є інтегрований урок, який визначено як навчальне заняття, на якому забезпечується формування в учнів узагальнених гуманітарних і мистецьких знань на основі встановлення внутрішньопредметних, міжпредметних і міжгалузевих зв'язків, а також застосування учнями цих знань на практиці, актуалізація життєвого досвіду школярів.

3. Обґрунтовано технологію інтеграції змісту предметів гуманітарного й мистецького циклів, яка передбачає: конструювання змісту навчання предметів гуманітарного та мистецького циклу на основі механізмів і принципів інтегрованого підходу з урахуванням вікових особливостей учнів; комплексне використання засобів мистецтва на різних етапах процесу навчання (вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення тощо); розробку й використання навчально-методичного забезпечення (форм, методів, засобів) інтегрованого змісту навчання; здійснення педагогічного моніторингу якості інтегрованого навчання школярів. Розроблено різні способи запропонованої технології (візуально-інформаційний, процесуально-репродуктивний, комбіновано-творчий).

Експериментально перевірено ефективність цих способів. Доведено, що найбільший вплив на якість навчання школярів справляє комплексне використання зазначених способів реалізації розробленої технології. Так, у групі Е₃, де застосовувалася комплексна модель, отримано більш високу позитивну динаміку якості навчання учнів, порівняно з іншими експериментальними й контрольною групами, за всіма визначеними критеріями й показниками якості навчання, а саме: мотиваційним (характер ставлення до навчання та виявлення пізнавального інтересу); особистісним (виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність (навчальна ініціативність і самостійність; навчальна працелюбність), задоволеність умовами й результатами навчання, рівень тривожності); змістово-діяльнісним

(рівні навчальних досягнень учнів; ступінь реалізації пізнавальної активності; здійснення школярами рефлексії навчальної діяльності). У кількісному вимірі приріст кількості учнів з високим рівнем якості навчання в групі E₃ становить +23,3 %, тоді як у групі E₁ цей показник — +10,3 %, в групі E₂ — +21,6 %, а в контрольній групі — +5,2 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Потребують подальшої розробки питання підготовки вчителів до використання технології інтеграції змісту предметів гуманітарного й мистецького циклів; навчально-методичного забезпечення інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів (форм, методів, мультимедійних і педагогічних програмних засобів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1999. – 299 с.
2. Аверьянов А. А. Системное познание мира : методологические проблемы / А. А. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Алексенко О. Л. Интеграция школьного обучения / О. Л. Алексенко, Ю. М. Колягин // Нач. школа. 1990. – № 9. – С. 28-30.
4. Ананьев Б. Г. Теория ощущений / Б. Г. Ананьев. – Л. : Издательство ЛГУ, 1961. – 446 с.
5. Ананьев Б. М. Психология чувственного познания / Б. М. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
6. Андреева Н. Н. Индивидуальные творческие работы учащихся / Н. Андреева // Сов. педагогика. – 1960. – № 12. – С.60-65.
7. Антонов Н. С. Составляющие знания / Н. С. Антонов. – Архангельск, 1969. – 66 с.
8. Антонов Н. С. Интегративная функция обучения / Н. С. Антонов. –М.: Просвещение, 1985. – 304 с.
9. Антонова Н. В. Образность мысли как фактор усвоения учебного материала / Антонова. – М., 1985. – 12 с.
10. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. – М., 1981 . – С. 99.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1990. – 368 с.
- 12.Аткинсон Р. Человеческая паять в процессе обучения. Пер. з англ. / Р. Аткинсон – М.,1980 – с. 28 с..
- 13.Ахуидов, М. Д. Интегративные науки и системные исследования / М. Д. Ахуидов, В. И. Борисов, В. С. Тюхтин // Синтез современного научного

- знания под ред. В. А. Абрамцумян. – М. : Наука, 1973. – С. 498-521.
- 14.Ахлибинский, Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б.А. Ахлибинский под ред. А. А. Королькова. // Диалектика как основа интеграции научного знания. – Л. : Изд-во ЛГПУ, 1984. – С. 50-60.
 - 15.Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
 - 16.Бабанський Ю. К. Оптимізація учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. – М.,1982. – 147 с.
 - 17.Бабкіна О. В. Політологія для студентів вузів / О. В. Бабкіна. – К. : Видав. центр «Академія», 1998. – 63 с.
 - 18.Барсук Л. А. Інтеграція уроків – один із факторів підвищення рівня знань учнів початкової школи / Л. А. Барсук // Збірник методичних знахонок 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.
 - 19.Барылкина Л. П. Интегрированные уроки: 1 класс / Л. П. Барылкина, О. Е. Жиренко, Л. А. Обухова. – М. : ВАКО, 2006. – 240 с.
 - 20.Батурина Г. И. Содержание углубленного изучения физики в средней школе / Г. И. Батурина. – М. : Педагогика, 1974. – С. 208.
 - 21.Батурина Г. И. Пути интеграции научно-педагогических знаний / Г. И. Батурина // Интеграционные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания: сб. науч. тр. М., 1983. – с.4 - 21.
 - 22.Беземчук Л. В. Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 « Теорія навчання» / Л. В. Беземчук. – Х., 2007. – 20 с.
 - 23.Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике Отв. ред. В.С. Безрукова. – Свердловск

- : Свердловск, инж.- пед. ин-т., 1990. – С. 5-26.
24. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
 25. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных заданий. – М., 1986. – 286 с.
 26. Беленький Г. И. Взаимосвязь предметов гуманитарного цикла / Г. И. Беленький // Нар. образ. – 1977. – № 9. – С. 42-48.
 27. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
 28. Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций (материалі лекцій) / А. С. Белкин. – Нижний Тагил : НТФ ИРРО, 1997.
 29. Берулава М. Н. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин / М. Н. Берулава // Сов. педагогика. 1987. – № 8. – С. 81-83.
 30. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.
 31. Берулава М. Н. Два урока в одном / М. Н. Берулава // Профтехобразование. – 1986. – № 9. – С. 34.
 32. Беспалько В. П. Программированное обучение. (Дидактические основы) / В. П. Беспалько. – М. : Высш. школа, 1970. – 300 с.
 33. Блок А. А. Зібрання творів: У 6 т. / А. А. Блок. – Том 4. – М., 1982. – 338 с.
 34. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 30.
 35. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Бібік Надья Михайлівна. – К., 1998. – 380 с.
 36. Білюк О. В. Дидактичні шляхи здійснення внутрікурсних, міжкурсних і міжпредметних зв'язків у процесі навчання : автореферат дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Білюк. – К., 1978. – 20 с.
37. Біляєв О. Інтегровані уроки рідної мови / О. Біляєв // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36-40.
38. Біркгофф Г. Математика и психология / Г. Біркгофф ; [пер. с англ.]. – М. : Сов. радио, 1877. – 96 с.
39. Блауберг И. В. Становление и сущность системного полхода / И. В. Блауберг, Е. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 241 с.
38. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения : В 2-х т. / Блонский П.П. под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
39. Блонский П. П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб : Питер, 2001. – 288 с.
40. Богоявленська Д. М. Психологія засвоєння знань у школі / Д. М. Богоявленська, Н. А. Менчинська. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 48 с.
41. Болдирева М. Х. На межпредметной основе / М. Х. Болдирева // Вісник вищої школи. – 1983. – № 5. – С. 21-23.
42. Большая советская энциклопедия / Под. ред. А.М. Прохорова. – М., 1972. – 1020 с.
43. Бондаренко Л. И. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе школы / Л. И. Бондаренко. – М., 1979. – С. 30-31.
44. Боров Ю. Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Боров – М. : Высш. шк., 2002. – 511с.
45. Борисенко Н. Ф. Про основы межпредметных связей // Сов. педагогика. – 1971. – № 11. – С. 24-33.
46. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 6. – С. 150-154.
47. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.
48. Буров А. И. Емоції, почуття, відносини / А. И. Буров // Питання

психології. – 1986. – № 1. – С. 41-42.

49. Бурцева Н. М. Межпредметные связи как средство формирования ценностного отношения учащихся к физическим знаниям : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурцева, Наталья Михайловна. – СПб, 2001. – 231 с.

50. Бусарева Л. Интегрированный урок – исследование «Чтение-музыка» / Л. Бусарева, В. И. Колесниченко // Начальная школа. – 2004. – № 8. – С. 45-49.

51. Варзацька Л. Методика інтегрованого уроку мови (5 клас. II семестр) / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Дивослово. – 2004. – № 7 (568). – С. 31-51.

52. Варзацька Л. О. Типи інтегрованих уроків мови та мовлення / Л. О. Варзацька, Т. М. Ракович, С. В. Барсук // Початкова школа. – 1996. – № 6. – С. 13-16.

53. Вавилов М. И. Закон гомологических рядов в наследственной изменчивости / М. И. Вавилов. – М., 1935. – С. 93 с.

54. Валявиченес С. С. Роль искусства в развитии личности / С. С. Валявиченес, Г. К. Забулис // Педагогика. – 1992. – № 7. – С. 33-37.

55. Ванслов В. В. Изобразительное искусство и музыка / В. В. Ванслов. – Л., 1983. – 43 с.

56. Василенко Н. В. Интеграция знаний на основе использования новых информационных технологий в общеобразовательной школе : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Василенко Наталья Васильевна. – СПб., 2001. – 202 с.

57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад. і голов. ред. В.Т Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

58. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.

59. Вивчення задоволеності учасників навчального процесу // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1376/> – Назва з екрану.

60. Взаимодействие и синтез искусств. – Л. : Наука, 1978. – 121 с.

61. Взаимодействие наук при изучении Земли. – М. : Наука, 1964. – 204 с.
62. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. – Л., 1988. – С. 74.
63. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М., 1972. – 206 с.
64. Вивчення задоволеності учасників навчального процесу // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1376/> – Назва з екрану.
65. Вивчення феномена тривожності у студентів першого курсу // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-referat.com> – Назва з екрану.
66. Викторова Т. Интеграция экономит время / Т. Викторова // Нар. школа. – 1995. – № 5. – С. 16-19.
67. Волков М. М. Цвет в живописи / М. М. Волков. – М., 1965. – С. 12-15.
68. Волинский В. П. Исследование эффективности и использования комплекса экранно-проекторных пособий в учебном процессе средней общеобразовательной школы: дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. П. Волинский. – М., 1974. – 16 с.
69. Висоцька С. И. Особенности отражения науки в содержании учебных предметов эстетического цикла / С. И. Висоцкая // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – С. 19-22.
70. Власенко Т. Интегрированный урок як форма організації навчального матеріалу / Т. Власенко // Початкова школа. – № 4. – С. 45-49.
71. Волков И. П. Проектирование процессов обучения / И. П. Волков // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С. 22-28.
72. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
73. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский общ. ред.

В.В.Иванова. 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.

74. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т.4 Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б.Эльконина. – М. : Педагогика, 1984 – 432 с.

75. Гапеевкова С. М. Интегрированный подход к организации обучения в начальной школе как средство развития младшего школьника : автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.М. Гапеевкова. Казань, 1995. – 20 с.

76. Гельман З. Интеграция общего среднего образования на базе идей интеграции науки и культуры / З. Гельман // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 16-29.

77. Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Гербарт // Избранные сочинения . – В 2 т. – Т. 1. – Москва : Госуд. учебн-пед. изд-во наркомпроса РСФСР, 1940. – С. 148-280.

78. Гилязова О. Г. Педагогические условия организации интегрированного обучения в сельской малокомплектной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Г. Гилязова. – Киров, 2000. – 18 с.

79. Гиттис И. В. Историко-художественная картина и ее познавательное значение в школьном обучении истории / И. В. Гиттис // Вопросы преподавания истории. – М., 1947. – № 2. – С. 32.

80. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків / В. Г. Гломозда // Педагогіка : Респ. наук.-мет. зб. – К., 1991. – Вип. 30. – С. 17- 20.

81. Годер Г. И. Образное изложение на уроках истории древнего мира // Преподавание истории в школе / Г. И. Годер. – 1962. – № 4.

82. Голль И. Манифест сюрреализма / И. Голль // Называть вещи своими именами. – М. : Прогресс, 1986.

83. Головеева Л. Ю. Дидактические условия конструирования учебного материала гуманитарных предметов в общеобразовательной школе на основе

інтегративного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Головеева Лариса Юрьевна. – Барнаул, 2002. – 219 с.

84. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 2-6.

85. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2-8.

86. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 270 с.

87. Горячева Р. Н. Интегрированный урок литературы: Учеб.-метод. пособие / Р. Н. Горячева. – Самара, 2002. – 90 с.

88. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

89. Градовський А. І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь : методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною. – К. : ПП РВФ «Софія», 1998. – 256 с.

90. Гриценко Н. Н. Технологія інтегрованого уроку / Н. Н. Гриценко // Вісник профосвіти. – № 19 – 20 грудень 2007 р. – С. 9 -11.

91. Губарев А. В. Особенности изучения психологии восприятия художественных произведений в музее школьниками 5-х классов / А. В. Губарев // Сообщения государственного Русского музея. – М., 1974. – 30 с.

92. Гузеев В.В. Системные основания интегральной педагогической технологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Гузеев Вячеслав Валерьянович. – М., 1999. – 390 с.

93. Гулыга А. В. Эстетика истории / А. В. Гулыга. – М., 1974. – С.65-66.

94. Гудоров Г. С. Особенности структур межпредметных связей в средних проф.-технических училищах / С. Гудоров // Сов. педагогика. – 1973. – № 11. – С. 48-56.

95. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
96. Данилюк А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика. – № 2. – 1998. – С.8-12.
97. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов на Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
98. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.24-28.
99. Дейниченко В. Г. Подготовка будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старшеклассников проектной учебно-познавательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дейниченко Володимир Геннадійович. – Харків, 2015. – 340 с.
100. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. кандидата пед наук : 13.00.09 / Дейніченко Тамара Іванівна. – Х., 2005. – 262 с.
101. Дененчук Н. П. Особенности интеграционного процесса в науке и формы его реализации / Н. П. Дененчук // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М. : ИФАИ, 1981. – С. 19-22.
102. Депенчук Н. П. Гносеологічний аналіз структури природничо-наукового знання / Н. П. Депенчук. – К. : Наукова думка, 1981. – 131 с.
103. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
104. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. А. Пинский, В.В. Усанов // Сов. педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42-47.
105. Дмитриева Н. А. Изображение и слово / Н. А. Дтитриева. – М. : Мистецтво, 1962.
106. Довгопол И. И. Современные образовательные и педагогические технологии / И. И. Довгопол, Т. А. Ивкова. – Симферополь : НАТА, 2006. – 336

с.

107. Дышлевый П. И. Что такое общая картина мира / П. И. Дышлевый, Л. В. Яценко. – М. : Знание, 1984.-64 с.

108. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

109. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О.Ю. Ермолаев. – М. : Москов. психол.-социальный ин-т Флинта, 2003. – 336 с.

110. Євтух М. Б. Педагогіка: історія та теорія: Посібник для вузів / М. Б. Євтух, В. М. Галузинський. – К. ,1995. – 236 с .

111. Загваздина Т. Г. Отбор содержания гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Г. Загваздина. – Тюмень, 1996. – 21 с.

112. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

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

114. Закович М. М. Утвердження науково-матеріалістичного світогляду / М. М. Закович. – К. : Наукова думка, 1977. – с. 28.

115. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории / Н. И. Запорожец. – М., 1978. – ... с.

116. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

117. Зверев И. Д. Взаимосвязь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М. ,1977. – 234 с.

118. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.,1981. – 143 с.

119. Земляна Е. Інтеграція знань в освіті. технологія проведення інтегрованих занять / Е. Земляна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2310>
120. Земцова Л.И. Оценка эффективности учебно-воспитательного процесса / Л. И. Земцова, Е. Ю. Сушкова. – М., 1987. – 102 с.
121. Зинченко В. П. Исследование визуального мышления / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. М. Гордон // Вопросы психологии. – 1973. – № 2. – С. 3 -14.
122. Зись А. Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств / А. Я. Зись. – Л. : Наука, 1978. – С.5-7.
123. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системных знаний старшеклассников / Зорина Л. Я. – М. : Педагогіка ,1978. – 128 с.
124. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
125. Зязюн І. А. Особливості професійної підготовки педагога / І. А. Зязюн // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: методолог. семінар: зб. наук. праць. – Вип. 3. – К., 2000. – С. 39-40.
126. Иванова О. Е. Роль изобразительного искусства в преподавании истории: Учебно-методические записки / О. Е. Иванова. – Л. ,1939. – 105 с.
127. Иванова И. Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры / И. Н. Иванова // Диалог в культуре. – М., 1989. – Вып. 5. – С. 54.
128. Иванцова В. И. Реализация идеи интеграции науки в систему базового образования (в начальной школе) / В. И. Иванцова // Начальная школа. – 1993. – № 2. – С. 51-53.
129. Игнатова Е. В. Интеграция в курсе предметов художественно-эстетического цикла. Мировая художественная культура и изобразительное искусство. Проект Древние цивилизации / Е. В. Игнатова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://class.chernykh.net/dannye-9/data-id9852>
130. Ильенко Л. П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах / Л. П. Ильенко // Начальная школа. – 1989. – № 9. – С. 8-10.

131. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2001. – 509 с.
132. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знания, 1972. – Ч.1. – 72 с.
133. Ильченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 3-8.
134. Интегральные процессы в педагогической науке и практике воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР, НИИ общей педагогики / Под ред. Г.И. Батуриной и др. - М., 1983. – 67 с.
135. Интеграция учебных предметов: плюсы и минусы // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.osvita.ua/school/reform/53351/>
136. Ирвин К. Интегрированное образование в неоднородных обществах // Перспективы. Вопросы образования / К. Ирвин. – 1993. – № 1. – С. 81-97.
137. Ительсон Л. Б. Проблема современного психологического обучения сучасного психологічного навчання / Л. Б. Ительсон. – М. : Знание, 1970. – 63 с.
138. Иванов В. П. Людська діяльність – Пізнання-мистецтво / В. П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 25 с.
139. Иванчук М. Интегрований підхід у навчанні і вихованні молодших школярів / М. Иванчук // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 1-4.
140. Иванчук М. Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра в процесі інтегрованого навчання / М. Г. Иванчук // Психологія: зб. наук. праць. – К. : КПУ імені М.П. Драгоманова. 2003. – Вип. 19. – С.127-131.
141. Ильченко В. Р. Интегративний підхід в освіті // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 356-357.
142. Ильченко В. Р. Конструювання цілісності змісту освіти / В. Р. Ильченко // Постметодика. – 1994. – № 2(6). – С. 16-24.
143. Интеграція сучасного наукового знання: Методологічний аналіз / Н.Т. Костюк, В.С. Лутай, В. Д. Белогуб и др. – К. : Вища школа, 1984. – 184 с.

144. Історія держави і права : підруч. / [А. І. Рогожин, М. М. Страхов, Г. Д. Гончаренко та ін.]; за ред. А. І. Рогожина. – К. : Ін Юре, 1996. – Т. 2. – 368 с.
145. Ішмуратов А.Т. Вступ до філософської логіки / А.Т. Ішмуратов . – К. : Абрис, 1997. – 350 с.
146. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М. : Издательство АПН РСФР, 1962. – 376 с.
147. Каган М. С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М. С. Каган. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 162 с.
148. Калмыкова З.И. Понимание школьниками учебного материала / З. И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 87-94.
149. Канарский А. С. Диалектика эстетического процесса. Диалектика эстетического как теория чувственного познания / А. С. Канарский. – К., 1979. – с.170.
150. Карцев В. Очерки методики обучения истории СССР / В. Карцев.- М., 1955. – 115 с.
151. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В.В. Краевского . – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
152. Кедров Б.М. К. Маркс и единство наук - естественных и гуманитарных // Вопросы философии. – 1968 – № 5. – С.14.
153. Кедров Б. М. Синтез современного научного знания. – М. : Наука, 1973. – 260 с.
154. Кедров Б. М. Классификация научного знания / Б. М. Кедров. – М., 1961. – Т. 1. – С. 5.
155. Клепко С. Н. Интегрована освіта і поліморфізм знання / С. Н. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОУПОПП, 1998. – 360 с.
156. Козловська І. М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць. – К., 2003. – Розд. 3. – С. 360-368.

157. Колесина К. Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе : автореферат дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. Ю. Колесина. – Ростов-на-Дону, 1995. – 21 с.
158. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Избр.пед.соч. – М., 1955. – 652 с.
159. Комогорова М. І. Педагогічне забезпечення міцності знань з предметів гуманітарного циклу учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Комогорова Марина Іванівна. – Харків, 2012. – 232 с.
160. Коровкин Ф. П. Методика преподавания истории древнего мира / Ф. П. Коровкин. – К., 1975. – С.11-15.
161. Коротяев Б. И. Учение-процесс творческий: Кн.для учителя: Из опыта работы / Б. И. Коротяев. – М : Просвещение, 1989. –158 с.
162. Косова Г. Р. Произведения искусства древности и средневековья как источник исторических знаний на уроках истории в V - VI классах : дис. ... канд. пед наук / Г. Р. Косова. – М., 1966. – 198 с.
163. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколінко. – К. : Радян. шк., 1989. – 508 с.
164. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. –М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
165. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
166. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во Сам-ГПИ, 1994. – 165 с.
167. Краткая философская энциклопедия. – М. : Издательская группа «Прогресс»-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
168. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани-М., 1988.

169. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. / Е.П. Крупник. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 240 с.
170. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. Изд. 2-е, перераб и доп. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
171. Кукушкин В. С. Педагогические технологии / В. С. Кукушкин. – Москва : ИКЦ «Март», Ростов-н/Д: «Март», 2004. – 336 с.
172. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. В. В. Краевский. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
173. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю Кулагина, В. Н. Колюцкий. – 2-е изд. – М. : Издательство ТЦ Сфера, 2008. – 464 с.
174. Култаева М. Д. Проблема дисциплинарной идентификации современной западной философии воспитания / М. Д. Култаева // Философские перипетии : вестник Харьк. гос. ун-та. – № 380. – Харьков : ХГУ, 1993. – С. 100-107.
175. Купров Б. Д. Воспитание любви к природе на уроках русского языка / Б. Д. Купров // Начальная школа. – 1984. – № 3. – С. 42.
176. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес // М.: МПСИ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК». – 2003г. – 320 с.
177. Леднев В.С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы 2-е изд. перераб. / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
178. Леонтьев А. Н. Понятие отображения и его значение для психологии // Вопросы философии. – 1966. – №1. – С.48-56.
179. Леонтьев А. Н. О диагностических методах психологического исследования школьников / А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов // Советская педагогика. – 1968. – №7. – С. 65-77.
180. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 300 с.

181. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.97- 100.
182. Леонтьев Д. А. Смысл и побудительная сила мотива / Д. А. Леонтьев // Мотивационная регуляция деятельности и поведения. – М., 1988. – С. 47-51.
183. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогіка, 1981. – 184 с.
184. Лернер И. Я. Содержание межпредметных связей и пути их реализации // Межпредметные связи в процессе преподавания наук в средней школе: тез. докл. Всесоюзной конф. 10-12 жовтня 1972. – М., 1973. – Ч.1. – С. 21 - 22.
185. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть / Лернер И. Я. // Новое в жизни науки и техники. Серия педагогика и психология. – М. : Знание, 1978. – №1. – 171 с.
186. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
187. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : Пособие для учителей / И. Я. Лернер. – М : Просвещение, 1982. – 191 с.
188. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23-28.
189. Лисенко Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків / Г. Лисенко // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 46-48.
190. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1998. – 464 с.
191. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. Пособие по спецкурсу для студентов пед. Ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

192. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів / В. І. Лозова. – Харків: ХГПІ, 1990. – 164 с.
193. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
194. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
195. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. / пер. с англ. и лат. Ред. и сост., авт. примеч. А.Л. Субботин / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.
196. Лошкарева Н. А. О понятиях и видах междисциплинарных связей // Сов. Педагогика –1973. – № 10. – С.31-33.
197. Лубенко, В. В. Как познать истину (размышления художника) / В. В. Лубенко. // Педагогика. –1994. – № 2. – С. 27-31.
198. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : дис. ... кандидата педаг. наук : 13.00.09 / Лупаренко Світлана Євгенівна. – Х., 2007. – 227 с.
199. Максимова В. Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема / В. Н. Максимова // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании: тез. междунар. науч.-прак. конф. – СПб., 1994. – Ч. II. – С.8- 11.
200. Максимова О. Г. Организация учебно-воспитательного процесса в условиях городского УВК / О. Г. Максимова // Инновационные педагогические технологии в современной школе : сб. науч. трудов. – Чебоксары : ЧГПИ им. И.Я. Яковлева, 1996. – 112 с.
201. Малеванный Ю. И. Об интегрированном уроке в школе // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2(56) / Малеванный Ю. И. и др. – М. : Педагогика, 1990. – 80 с.
202. Малихін О. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: /О. В. Малихін, І. С. Гриценко. – К. : Видавництво ТОВ «ГЛІФ МЕДІА», 2015. – 491 с.

203. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів / О. В. Малихін. – Житомир-Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 206–211.
204. Манько В. А. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості / В. А. Манько // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип XXX. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 124 – 127.
205. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
206. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
207. Масалітіна О. С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Масалітіна Олена Семенівна. – Х., 1999. – 179 с.
208. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
209. Махмутов М. И. Урок : типология, структура, анализ / М. И. Махмутов // Сов. педагогика. 1986. – № 2. – С. 53-58.
210. Манько В. А. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості / В. А. Манько // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип XXX. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 124 – 127.
211. Марчукова С. М. Принцип историзма как интегрирующий фактор гуманитарных и естественнонаучных знаний / С. М. Марчукова // Развитие профессиональной мобильности и компетентности учителя естественнонаучных дисциплин. – СПб. : ИОВ РАО, 1994. – С. 10-11.
212. Мелюхин С. Г. Интеграция научного знания / С. Г. Мелюхин. – М. : Наука, 1971. – 310 с.
213. Мелик-Пашаев А. А. Интеграция и самоопределение / А. А. Мелик-Пашаев // Перемены. – № 1. – С. 32-43.

214. Мельник Э. Л. Интегрированное обучение в начальной школе : теория и практика / Э. Л. Мельник, Л. А. Корожнева. – СПб. : КАРО, 2003. – 192 с.
215. Мельник С. А. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : дис. ... канд пед наук : 13.00.09 / Мельник Світлана Анатоліївна. – Харків, 2010. – 226 с.
216. Мигунов А. И. Искусство и процесс познания / А.И. Мигунов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 128 с.
217. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид; [пер. с англ.]. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
218. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
219. Мистецтво / [Л. Масол, Е. Белкіна, Л. Бзовська та ін.] // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 кл. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 304-334 с.
220. Михайлов Н. Формы интегрирования уроков черчения, труда и изобразительного искусства / Н. Михайлов // Нар. школа. – 1995. – № 2. – С. 45-47.
221. Мичурина Н. С. Роль учителя в эстетическом воспитании на уроках истории в школе / Н. С. Мичурина // Преподавание истории в школе. – 1967. – № 4.
222. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М. : Мир, 1966. – 351 с.
223. Монахова Г. А. Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахова // Педагогика. – № 5. – 1997. – С. 52 – 55.
224. Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования : личностный и технологический аспекты / В. Ф. Моргун // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С. 3-9.
225. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 34 с.

226. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4-х ч. – Х. : Видав. Гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – С. 3-24.
227. Неменский Б.М. Мудрость красоты : О проблемах эстетического воспитания : Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
228. Немов Р. С. Практична психологія : Пізнання себе: Вплив на людей : Посіб. для учнів. – М. : Гуманит. Вид. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
229. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К., 1976. – 184 с.
230. Основы мировой художественной культуры и искусствознания: Пособие для учителей общеобразовательных школ, гимназий и лицеев / Г.П. Шевченко, Л.Л. Бутенко. – Луганск, 2000. – 155 с.
231. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя / Ю.Б. Алиев, Г.Т. Ардаширова, Л.П. Барышникова и др.; Под. Ред. Н.А. Кушаева. – М. : Просвещение, – 1986. – 240 с.
232. Павлов И. П.: жизнь, деятельность и научная школа / Иван Петрович Павлов ; [сост. П. К. Анохин]. – М., Издательство Академии наук СССР, - 1949 - 403 с.
233. Павлов И. П. Полное собр. соч.: В 6-ти т. – М.;Л : Изд-во АН СРСР,1951. – Т.3. – 343с.
234. Пайгусов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода : автореферат дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. И. Пайгусов. – Чебоксары, 2009. – 38 с.
235. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005. – Т. 2. – 504 с.
236. Педагогика : учеб. пособие для педучилищ / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. В. Воликова, В. А. Сластёнин. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.

237. 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.
238. Педагогические технологии : учебн. пособие / Авт.-сост. Т. П. Сальникова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
239. Педагогічна майстерність : підручник / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
240. Педагогічні технології : навч. посіб. / [О. С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолук та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 1995. – 255 с.
241. Песталоцци И. Г. Метод. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / И. Г. Песталоцци // Коменский Я. А., и др. . Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
242. Петрова М. В. Интеграционные процессы в формировании технологической культуры школьников: дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Петрова. – Махачкала, 2000. – 222 с.
243. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества / И.В. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.
244. Платон. Федр / Платон // Платон. Собр. соч. – В 4 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1993. – С. 154-163.
245. Подберезин И.М. Знания и их усвоение / И. М. Подберезин // Пути повышения уровня усвоения знаний в школе. – Калинин, 1973 – 321 с.
246. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
247. Пономорев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономорев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
248. Пономорев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономорев. // Исследование проблем психологии творчества. – М. : Наука, 1983. – 336 с.

249. Попов А. Технология и творчество / А. Попов // Нар. образование. 1995. – № 6. – С. 82-86.
250. Потапова Е. Н. Интегрированные уроки в начальной школе, или как создать у младших школьников целостную картину мира : Пособие для учителя / Е. Н. Потапова // Серия «Школа для всех». – М. : Новая школа, 2002. – 400 с.
251. Прихожан А. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка. – М. : МПСІВоронеж : НВО «МОДЕК», 2000. – 303 с.
252. Проблемы интеграции учебных предметов в современной школе : методические рекомендации. – Л. : ЛГИУУ, 1991. – 82 с.
253. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : Навч. посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
254. Радієвська А. А. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів молодших класів у ліцеї мистецтв : дис. ... канд. пед наук : 13.00.07 / Радієвська Антоніна Антонівна. – Х., 2015. – 211 с.
255. Ракчеева Ю. Н. Интегративные процессы в педагогической науке как объект методологических исследований / Ю. Н. Ракчеева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : 1979. – Вып. 2 / 34. – С.6-10.
256. Разумный В. А. Интеграция культуры и образования / В. А. Разумный // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3-24.
257. Разумовский В. Г. Развитие общего образования: интеграция и гуманизация / В. Г. Разумовский, А.В. Тарасов // Сов. педагогика. – 1995. – № 7.– С. 3-9.
258. Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання школярів: дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ревенко Ірина Валеріївна. – Х., 2012. – 225 с.
259. Решнева Е. В. Комплекс искусств в педагогическом процессе как фактор художественно-эстетического развития младшего подростка : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Решнева. – СПб., 1998. – 214 с.

260. Рибалко Л.С. Бар'єри самореалізації особистості : причини та наслідки виникнення, шляхи їх усунення / Л.С. Рибалко // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / Слов'янс. держ. пед. ун-т. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2006. – Вип. 33. – С. 221–228.

261. Рибалко Л.С. Григорій Ващенко про формування у школярів уміння самостійної раціональної праці над книжкою / Л.С. Рибалко, О.В. Смагіна // Вісник Харк. держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Х, 1999. – Вип. 1. – № 7. – С.83–87.

262. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

263. Ровкин Д. В. Дидактические основы технологии конструирования интегративного содержания учебного предмета : автореферат дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. В. Ровкин. – Омск, 1997. – 20 с.

264. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2-х кн. / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. : Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

265. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. 1. – С. 590-594

266. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе : учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1980. – 239 с.

267. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с. – (Мастера психологии).

268. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Ж.-Ж. Руссо. – в 2 т. – Т. 1. – М : Педагогика, 1981. – 656 с.

269. Рябова С.В. Интегративный подход к преподаванию мировой художественной культуры в средней школе : дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Рябова. – Уфа, 2001. – 164 с.
270. Савенкова Л. Г. Интеграция в художественной педагогике ИЗО / Л. Г. Савенкова // Искусство в школе. 2001. – № 4. – С. 4-7.
271. Савенкова Л. Г. Педагогические условия интегрированного усвоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе : дис. . д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Савенкова. – М., 2001. – 400 с.
272. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2-6.
273. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.
274. Сайт московської школи «Союз» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://shkola-sojuz.narod.ru/index.htm>.
275. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О. Савченко. – К. : Генеза, 199. – 386 с.
276. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю.А. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
277. Самодрин А. Взаємообумовленість змісту інтегративної освіти і методу його реалізації : інноваційна школа / А. Самодрин. – 2005. – № 11. – С. 43-45.
278. Сачава К. Д. Виховання навчальної працелюбності молодших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд пед. наук : 13.00.07 / Сачава Карина Дмитрівна. – Харків, 2013. – 248 с.
279. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57-59.
280. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ

школьных технологий, 2005. – 288 с.

281. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.

282. Семашко А. Н. Развитие эстетической культуры молодежи / А.Н. Семашко, У.Ф. Суна. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

283. Сергеенок С. А. Дидактические основы построения интегрированных курсов : автореферат дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. А. Сергеенок. – СПб., 1992. – 21 с.

284. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

285. Сеченов И. М. Вибрані твори в 2-х т. – М. : АПН СРСР, 1952. – 1956 pp. – Т.1. – 772 с.

286. Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С.А. Герасимова. – М. : Педагогіка, 1983. – 188 с.

287. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.

288. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.

289. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

290. Словарь по образованию и педагогике / [авт.-сост. В.М. Полонский]. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

291. Спорышева Е. Б. Интеграция курсов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Спорышева Елена Болеславовна. – М., 2005. – 483 с.

292. Ставлення до праці і задоволеність нею як важливі характеристики трудової працездатності // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-8885-1.html> – Назва з екрану.

293. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : «Мир книги», 2001. – С. 18.

294. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока / Е. Ю. Сухаревская – Ростов на Дону : Изд-во «Учитель», 2003. – 128 с.

295. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока : практ. пос. / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов-н/Д. : «Учитель», 2003. – 128 с.

296. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 2-е изд. – К.: Рад. Шк., 1987. – С. 268-281.

297. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 2-е изд. – К.: Рад. шк., 1987. – С. 13-234.

298. Сухомлинський В. А. Проблеми виховання всесторонне розвитої особистості / В. А. Сухомлинський // Сухомлинський В.А. Избранные произведения в пяти томах. – К.: Радянська школа», 1979. – Т. 1. – С. 78-218.

299. Талызина Н. Ф. О цикле обучения / Н. Ф. Талызина // Сов. педагогика. Н. М. Таланчук 1986. – № 11. – С. 57-61.

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

301. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», 2006. – 308 с.

302. Теремов А. В. Интегративное знание в содержании общего среднего

образования / А. В. Теремов // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 12-18.

303. Титар О. В. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів / О. В. Титар, Г. Г. Пінчук // [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/

304. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : моногр. / Н. О. Ткачова. – Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво «Каравела», 2006. – 300 с.

305. Тройницька С. Використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі сучасної школи / С. Тройницька // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 3. – С. 43–47.

306. Українська радянська енциклопедія. – К., 1990. – Т.2. – С. 480; Т. 12. – 368 с.

307. Усатенко Т. Т. Інтеграція змісту освіти та навчання / Т. Т. Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 11. – С. 49-52.

308. Ушинский К. Д. О народности и общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : В 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – С. 50.

309. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения / Г. Ф. Федорец. – Л. : Изд. Лен. гос.пед. ин-та, 1989. – 94 с.

310. Федорова В. Н. Межпредметные связи на материале естественно-научных дисциплин в средней школе / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкина. – М., 1977. – 25 с.

311. Федосеев П. Н. Философия и интеграция знаний / П. Н. Федосеев // Вопросы философии. – 1978. – № 7. – С. 16-38.М

312. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

313. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 576 с.
314. Федулова Л. І. Інтеграція науки та освіти / Г. Г. Федулова // Економіка знань та її перспективи для України. – К. : Інститут економічного прогнозування, 2005. – С. 8-12.
315. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
316. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1994. – С. 22-23.
317. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
318. Філософський словник / За ред. В. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 797 с.
319. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.
320. Фоменко В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе / В.Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону : ГНМЦ, 1994.
321. Фоминых Ю. В. Интегративный подход к формированию мировоззрения школьников / Ю. В. Фоминых // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26-28.
322. Форми навчання в школі : Кн.Для вчителя / За ред. Ю.І. Мальованого. – К. : Освіта, 1992. – 158 с.
323. Фохт-Бабушкін. Про ефективність художнього виховання. – К.: Мистецтво та школа, 1981. – 21 с.
324. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – С. 28-40.
325. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. – М. : Изд-во Института

психотерапии, 2003. – 480 с.

326. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1970. – 158 с.

327. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.

328. Хребто Т. С. Способи інтеграції в школі предметів художньо-естетичного циклу та інших навчальних предметів / Т. С.Хребто // Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: наук.-метод. зб. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1996. – С. 314-315.

329. Хребто Т. С. Взаємозв'язок предметів гуманітарного циклу в навчанні / Т.С. Хребто // Вестник Харьковского государственного политехнического университета : зб. наук. пр. – Харків : ХПИ, 1998. – Вип.16. – С.76-79.

330. Хребто Т.С. Роль образотворчого мистецтва в інтеграції знань предметів художньо-естетичного циклу / Т.С. Хребто // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1998. – Вип. 7. – С.108-112.

331. Хребто Т. С. Способи інтеграції знань предметів гуманітарного циклу / Т.С.Хребто // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1998. – Вип. 7. – С.108-112.

332. Хребто Т. С. Способи інтеграції знань предметів гуманітарного циклу / Т.С. Хребто // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2001. – Вип.17. – С.40-46.

333. Хребто Т. С. Інтеграція знань предметів гуманітарного циклу в середній школі / Т.С. Хребто // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2001. – Вип.18. – Ч. I. – С.165-169.

334. Хребто Т. С. Взаємозв'язок предметів гуманітарного циклу в навчанні / Т.С. Хребто // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ–Запоріжжя, 2001–Вип.19. – С.107-111

335. Хребто Т. С. Інтегровані уроки у процесі вивчення предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі / Т.С. Хребто // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. – Вип. 29. – С.165-169.

336. Хребто Т. С. Формирование готовности будущего учителя к разработке интегрированных форм обучения в полиэтническом регионе / Т.С. Хребто // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип.10. – Ч. 2. – С.177-182.

337. Хребто Т. С. Дидактичні умови інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі педагогічної освіти / Т.С. Хребто // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вип.12. – Ч.2. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С.91-97.

338. Хребто Т. С. Дидактична підготовка майбутнього вчителя до розробки інтегрованих форм навчання / Т.С. Хребто // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 38. – С.112-118.

339. Хребто Т. С. Технологія інтеграції змісту історії України та образотворчого мистецтва в середній школі / Т. С. Хребто // Науковий журнал «Науковий огляд». – К. : Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом», 2016. – Вип. № 6 (27). – С.63-71.

340. Хребто Т. С. Способи інтеграції в школі предметів художньоестетичного циклу та інших навчальних предметів / Т.С. Хребто // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної закономірності становлення і розвитку» м. Тернопіль, 6 грудня 1996 р.) – Тернопіль : ТЕІПО, 1996. – С.99-101.

341. Хребто Т. С. Взаємозв'язок предметів гуманітарного циклу в навчанні /Т.С.Хребто // Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції та 5-их Всеукраїнських педагогічних читань “Василь Сухомлинський і сучасність”. –

Київ–Кіровоград : Методичний вісник, 1999. – С. 176-178.

342. Хребто Т. С. Разработка авторской интегрированной программы спецкурса «История Украины и изобразительного искусства» в системе среднего образования / Т.С. Хребто // Разработка и использование гибких образовательных технологий в системе среднего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Губкин, 7-8 апреля 2005 г.) – Белгород : Изд-во Бел ГУ, 2005. – С. 145-149

343. Хребто Т. С. Развитие интегрированных способностей специалистов в системе художественного образования / Т.С. Хребто // Субъективное развитие студентов средних профессиональных образовательных учреждений : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Старый Оскол, 20-21 апреля 2006 г.). – Белгород : Политерра, 2006. – С.404-407.

344. Хребто Т. С. Дидактичні умови інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі /Т. С. ХребтоТ.С. // Традиції та інновації у підготовці сучасного фахівця закладів культури і мистецтва (удосконалення організації навчальної та виробничої практики у вищих навчальних закладах культури і мистецтва I-II рівнів акредитації) 19-21 квітня 2007 року : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Львів, ПП “Арал”, 2007. – С.10-16.

345. Хребто Т. С. Роль изобразительного искусства в интеграции знаний предметов художественного и гуманитарного циклов в средней школе / Т.С.Хребто // Осознание Культуры – залог обновления общества. Научный поиск в едином культурном пространстве: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Севастополь, 18-19 апреля 2008 г.). – Севастополь : Изд-во Сев НТУ, 2008. – С.285-289.

346. Хребто Т. С. Я учусь у тебе, ребенок / Т.С.Хребто // Истинное воспитание ребенка в воспитании самих себя: Материалы VIII Международных Педагогических Чтениях Международного Центра Гуманной Педагогики (Москва, 9-12 января 2009 г.). – М. : Издательский Дом Ш.

Амонашвили, 2009. – С.80-83.

347. Хребто Т. С. у формуванні художньо-історичного світогляду учнів / Т.С. Хребто // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. – С.99-103.

348. Художественно-эстетические ценности в системе культуры: межвуз. сб. науч. трудов / Ред. коллегия: Н.И. Воронины, И.В. Ключева, М.Н. Афасижев. – Саранск, 1990. – 140 с.

349. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

350. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения : пособ. для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

351. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Спб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2001. – 536 с.

352. Цимбрикевич Й. С. Принцип активності і чуттєве відображення / Йосип Станіславович Цимбрикевич. – Львів: Львівський університет, 1973. – 140 с.

353. Чепиков, М. Г. Интеграция науки : Филос. Очерк / М. Г. Чепиков. –М. : Мысль, 1981. – 276 с.

354. Черниш З. Дбаємо про нові технології // Освіта і управління. – № 1. – 1997. – Т. 1. – С. 147-149.

355. Чугунова Н. Из опыта интеграции уроков литературы и истории / Н. Чугунова, Л. Чернова // Нар. школа. 1995. - № 5. С. 9 – 16.

356. Чеснокова И. А. Опыт использования живописи на Досвід використання живописи на уроках истории / И. А. Чеснокова. – Уральськ, 1958. – 46 с.

357. Чухман Е. Н. Динамика художественного развития школьника в процессе изобразительно-творческой деятельности / Е. Н. Чухман // Роль искусства в развитии способностей школьников. – М., 1985. – С.79.

358. Чучин-Русов А. Б. Освіта та культура / А. Б. Чучин-Русов // Педагогіка. – 1998. – № 1. – 10-11.
359. Чабанна Н. В. Вітчизняні програмні засоби навчального призначення / Наталія Вікторівна Чабанна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 3(35). – С. 42–43.
360. Чапаев Н. К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции : персоналистски-педагогический аспект / Н. К. Чапаев // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. научн. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 1 – С. 61-71.
361. Черемных Г. В. Компьютерный набор и образ / Г. В. Черемных // Материалы IX Междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 30 июня – 3 июля 1998. – С. 141.
362. Черкес-Заде М. Н. Межпредметные связи как условие совершенствования учебного процесса : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / М. Н. Черкес-Заде. – М., 1968. – 26 с.
363. Черненко В. О. Досвід створення електронного підручника / В. О. Черненко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 2. – С. 11–14.
364. Чеснокова И.А. Опыт использования живописи на уроках истории. – Уральськ ,1958. – 46 с.
365. Шабалина З. П. Нужны ли интегрированные курсы? / З. П. Шабалина // Нач. школа. – 1989. – № 7. – С. 78 - 79.242.
366. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
367. Шамова Т. И. Проблемный подход в обучении / Т. И. Шамова. – Новосибирск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1969. – 68 с.
368. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. –384 с.
369. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : Учеб.-метод.

Пособие / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. Школа, 1985. – 144 с.

370. Шепель В. М. Формування пізнавальної активності старшокласників педагогічними програмними засобами : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Шепель Валерій Миколайович. – Харків, 2012. – 352 с.

371. Шипицына А. Интегрированное обучение: за и против / А. Шипицына // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 46-48.

372. Шишлянникова Н. П. Интеграция искусств на уроках / Н. П. Шишлянникова // Начальная школа. – 1999. – № 10. – С. 25-30.

373. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій: Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.

374. Шкода В. В. Оправдание многообразия: принцип полиформизма в методологии науки / В. В. Шкода. – Х. : Изд-во «Основа» при ХГУ, 1990. – 175 с.

375. Шморгун В. Ф. Активізація навчальної діяльності учнів / В. Ф. Шморгун. – К. : Радянська школа, 1965. – 153 с.

376. Шоштаева Е. Б. Интегральная технология обучения как основа : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Шоштаева Екатерина Борисована. – Карачаевск, 2003. – 234 с.

377. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Р. Штернберг. Серия: Живи с умом : Пер. с англ. – Минск: Попурри, 2000. – 368 с.

378. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : [монографія]. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

379. Шушара Т. Шляхи і засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики // Рідна школа. – 2004. – № 3. – С.17–18.

380. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

381. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.
382. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
383. Щукина Г. И. О проблемах современного урока / Г. И. Щукина // Сов. педагогика. – 1987. – № 1. – С. 48 - 51.
384. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
385. Электронная библиотека «Просвещение». История. 5 класс [Электронный ресурс]. Лучший выбор лицензионных компьютерных программ: <http://www.nd.ru/catalog/products/264208/>.
386. Яворук О. Интегративные курсы: классификация, направления, перспективы / О. Яворук // Директор школы. 1998. – № 7. – С. 60-64.
387. Black J. B. An Integration Construction Approach to Constructivist Design / J. B. Black, R McClinton // Constructivist learning environments. – Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications, 1995.
388. Case R. Integrating Around Themes: An Overemphasized Tool? Tri-University Integration Project. University of British Columbia, 1991.
389. Cross-cultural psychology : Research applications / [J. W. Berry, Y. H. Poortinga, M. H. Segall, P. R. Dasen]. – Cambridge, 1992.
390. Herskovits M. J. Les bases de Panthropologie culturelle / M. J. Herskovits. – Paris, 1967.
391. Krage B. J. Reconnection: dualism to holism in the literary study / B. J. Krage . – Athens: L. : University of Georgia press, 1988. – 153 p.
392. Matsumoto D. Culture and psychology / D. Matsumoto. – Pacific Grove (Cal.), 1996.
393. McClintock R. Power and pedagogy: Transforming education through information technology / R. McClintock. – New York : Institute for Learning technologies, 1992.

394. McClintock R. Toward a place for study in a world of instruction / R. McClintock. – N.W. : Teachers College Record, 1972. – P. 405-416.

395. Perkins D. N. Technology meets constructivism: Do they make a marriage? / D. N. Perkins // Constructivism and technology of instruction: A conversation, Hillsdale, NJ: LEA, 1992.

396. Reboul O. La philosophie de l'éducation / O. Reboul. – P., 1990. – 121 p.

397. Rotheram V. J. Introduction : Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization / V. J. Rotheram, J. S. Phinney // Children's ethnic socialization : Pluralism and development / Ed. by J. S. Phinney, V. J. Rotheram. – Newbury Park (Cal.), 1987. – P. 10-28.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для учнів

Школа № _____ Клас _____

1. З якою метою Ви відвідуєте школу?

- а) так треба
- б) треба мати базу знань для отримання професії
- в) отримати цілісне уявлення про навколишній світ
- г) інша мета (укажіть яка)

2. Як Ви думаєте, чому саме такий набір предметів вивчається в середній школі?

- а) так вирішили в Міністерстві освіти (адміністрація школи тощо)
- б) треба мати загальні відомості з усіх галузей наукового знання
- в) щоб добре розуміти, що відбувається в нас і навколо нас і вміти управляти навколишнім світом
- г) інша причина (укажіть яка)

3. Як Ви думаєте, чи є зв'язок між предметами, які вивчаються в середній школі?

- а) гуманітарні предмети пов'язані фізико-математичними
- б) гуманітарні предмети пов'язані з природничими
- в) гуманітарні пов'язані з естетичними
- г) хіміко-біологічні пов'язані з естетичними
- г) хіміко-біологічні пов'язані з фізико-математичними
- д) фізико-математичні пов'язані з естетичними
- е) всі предмети пов'язані між собою
- є) ніякого зв'язку між предметами немає
- з) важко відповісти

4. Як часто звертають вчителі Вашу увагу на те, що будь-яке питання або проблема розглядається також і на інших предметах?

- а) ніколи
- б) 1 -2 рази на рік
- в) 1 -2 рази на чверть
- г) кожні 3-4 уроки
- д) кожні 1-2 уроки
- е) важко відповісти

5. На яких предметах це відбувається?

6. Як часто проводяться у вашому класі інтегровані уроки?

- а) жодного разу не проводилися
- б) 1 -2 рази на рік
- в) 1-2 рази на чверть
- г) кожні 3-4 уроки
- д) кожні 1 -2 уроки

7. Які інтегровані навчальні курси Ви вивчаєте (укажіть)

8. Які труднощі ви відчуваєте при освоєнні навчального матеріалу інтегрованих курсів або уроків?

- а) важко сприймати навчальний матеріал відразу з різних предметів
- б) ніяких труднощів немає
- в) важко відповісти

9. Якби Вам запропонували скласти набір навчальних предметів для вивчення в школі, які предмети були б включені в навчальний план?

- а) тільки ті, які вивчаються зараз у школі
- б) до цих предметів додав (ла) б такі ...
- в) вибрав (ла) б тільки такі предмети...

г) важко відповісти

10. Чому Ви вибрали саме ці предмети?

11. Що заважає Вам мати систематичні знання з усіх предметів?

- а) не розумію пояснення вчителя
- б) занадто багато задають і я не встигаю повністю готувати домашнє завдання
- в) не подобається предмет
- г) не вмію вчитися
- д) матеріал важкий і треба багато часу на його засвоєння, а часу немає
- е) мені цей предмет не цікавий
- є) предмет не знадобиться мені для подальшого навчання
- ж) лїнь вчити
- з) мене хвилюють більше інші проблеми, а не навчання
- і) інші причини (вказіть які)

10. Чи замислювалися Ви будь-коли про те, що всі предмети шкільної програми між собою взаємопов'язані (так, ні)?

13. Змогли б Ви самотїйно, без допомоги вчителя встановити такі зв'язки (так, ні)?

Дякуємо за роботу!

Додаток Б

Анкета для вчителів

Шановний колего!

Просимо Вас відповісти на питання, які допоможуть нам у вдосконаленні процесу навчання в школі.

Викладає предмети _____ класи _____

Освіта _____

Стаж роботи вчителем _____

1. Чи використовуєте Ви в своїй роботі елементи інноваційних технологій (вказіть, які)?

2. Які цілі Вам видається найбільш важливим вирішити на уроці (пронумеруйте в порядку убутання важливості)?

- а) освітні
- б) всі однаково важливі
- в) виховні
- г) важко відповісти
- д) розвиваючі

3. Чи вважаєте Ви свій предмет найважливішим?

- а) так
- б) немає
- в) скоріше так, ніж ні
- г) скоріше ні, ніж так

4. Пронумеруйте шкільні предмети в порядку убутання важливості (під однією цифрою може бути кілька предметів однаковою мірою важливості):

- історія
- рідна мова і література
- зарубіжна література
- біологія
- ручна праця
- географія
- математика
- фізика

- образотворче мистецтво
- музика
- фізкультура
- іноземну мову
- ОБЖ
- хімія
- інформатика

5. Оцініть важливість формування наступних розумових операцій і загальнонавчальних умінь (за п'ятибальною шкалою):

- 1) аналізувати 1 2 3 4 5
- 2) рецензувати відповіді 1 2 3 4 5
- 3) виділяти головне в тексті 1 2 3 4 5
- 4) рецензуються вать тексти 1 2 3 4 5
- 5) виділяти головне в усній промові 1 2 3 4 5
- 6) синтезувати 1 2 3 4 5
- 7) робити висновки 1 2 3 4 5
- 8) складати план 1 2 3 4 5
- 9) робити виписки 1 2 3 4 5
- 10) складати тези 1 2 3 4 5
- 11) конспектувати 1 2 3 4 5
- 12) порівнювати 1 2 3 4 5
- 13) оцінювати 1 2 3 4 5
- 14) формулювати питання до тексту 1 2 3 4 5
- 15) писати анотації 1 2 3 4 5
- 16)

6. Чи є у Вас система формування загальнонавчальних умінь у школярів?

- а) я роблю це від випадку до випадку
- б) планую в залежності від змісту навчального матеріалу уроку
- в) планую при підготовці до вивчення навчальної теми (розділу)
- г) планую при підготовці до вивчення навчального курсу (або на рік)
- д) у мене є карта формування загальнонавчальних умінь на весь період вивчення предмета
- е) в школі є карти формування загальнонавчальних умінь з усіх предметів і класів
- є) інше (укажіть)

7. Якими джерелами Ви користуєтесь при підготовці до уроку:

- а) шкільний підручник
- б) науково-популярна література
- в) методичні посібники
- г) періодика
- д) методичні журнали
- е) художня література
- є) хрестоматії
- ж) підручники з інших предметів
- з) задачники
- и) вузівські підручники
- і) книги для читання
- й) інші

8. Якими критеріями Ви керуєтеся при відборі навчального матеріалу (пронумеруйте в порядку убудови важливості):

- а) відповідність сучасному стану науки
- б) практична значущість
- в) час, відведений на вивчення теми
- г) наявність засобів навчання
- д) доступність для учнів
- е) адекватність цілям шкільної освіти
- є) здатність формувати особистісні якості
- з) здатність формувати загальнонавчальні вміння та вплив на розвиток творчих якостей
- и) вплив на емоційний розвиток
- і) власні здібності
- й) можливість встановити міжпредметні зв'язки
- к) можливість розвивати навички самостійної роботи
- л) інші (укажіть)

9. Установлюєте Ви на своїх уроках зв'язок з матеріалом інших предметів?

- а) ні, не вважаю за потрібне
- в) так, але рідко
- б) ні, не знаю як це зробити
- г) так, часто

10. Чи координуєте Ви свою роботу з учителями

- а) свого предмета
- б) інших предметів

в) не координую

11. Як часто це робите:

- а) постійно
- б) іноді
- в) іноді
- г) ні в) немає

12. Чи знаєте Ви який матеріал Вашого предмету вивчається на уроках з інших предметів?

- а) так, добре знаю
- б) майже не знаю
- в) так, але не повною мірою
- г) не знаю

13. Чи проводите Ви інтегровані уроки?

- а) ні
- б) так, кожні 3-4 уроки
- в) так, 1-2 рази на рік
- г) так, кожні 1-2 уроку
- д) так, 1-2 рази на чверть

14. Як Ви вважаєте, чи володієте Ви системою психолого-педагогічних знань?

- а) так, є система
- б) є система знань з методики викладання предмета
- в) є система знань з педагогіки та викладання предмета
- г) є система знань з психології
- д) знання є, але не системні
- е) інше

15. Який відсоток Ваших учнів має цілісну систему знань з предмету?

16. Які труднощі Ви відчуваєте при підготовці до занять?

- а) вибір навчального матеріалу
- б) пошук цікавого матеріалу до уроку
- в) мало доступної літератури
- г) вибудувати послідовність викладу
- д) визначення міжпредметних зв'язків

- е) визначення спадкоємних зв'язків з вивченими темами
- є) визначення і вибір прийомів і методів навчання
- ж) визначення і вибір форм навчання
- з) вибір загальнонавчальних умінь, які слід формувати на уроці
- и) організація повторення пройденого матеріалу
- і) підбір засобів навчання
- й) багато часу йде на підготовку
- к) інше ускладнення (укажіть)
- л) ніяких труднощів немає

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

«Оцінка мотивації учнів у навчальній діяльності»

(тест-опитування МУН за А. Реаном)

Інструкція: відповідаючи на питання, треба обирати відповідь “так” або “ні”. Якщо Ви утруднюється з відповіддю, згадайте, що так можна позначити “звичайно, так” та “скоріш так, чим ні”. Як і “ні” може позначити і явне “ні, і скоріш ні, чим так”. Відповідати на питання треба швидко, не обмірковуючи відповідь дуже довго:

1. Починаючи справу, я, як правило, сподіваюсь на успіх та налаштований на нього.
2. Звичайно я працюю активно.
3. Я схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних доручень я, по мірі сил, намагаюся найти будь-які приводи, щоб відмовитись.
5. Досить часто обираю крайнощі: зовсім легкі або майже невиконуємі завдання.
6. При зустрічі з труднощами я, як правило, намагаюся знайти шляхи їх подолання.
7. При чередуванні успіхів та невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Результативність діяльності залежить, у цілому, від мене самого, а не від контролю з боку.
9. Коли мені приходитьсь братися за складне завдання, а часу при цьому не вистачає, я працюю гірше, ніж завжди.
10. Я звичайно наполегливий у досягненні мети.
11. Я звичайно планую своє майбутнє не тільки на декілька днів, а й на місяць, на рік вперед.
12. Я завжди обмірковую перш ніж ризикувати.
13. Я звичайно досить наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо мене ніхто не контролює.

14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по складності або злегка завищені, але досягаємі цілі.
15. Якщо я зазнав поразки і завдання не виходить, то я, як правило, одразу втрачаю інтерес до нього.
16. При чередуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за потрібне планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності звичайно покращується, навіть якщо завдання складне.
19. Я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети, навіть якщо поразка стала на моєму шляху.
20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у випадку поразки, його привабливість для мене збільшиться.

Ключи до опитування:

«так» – 1,2,3,6,8,10,11,12,14,16,18,19,20;

«ні» – 4,5,7,9,13,15,17.

Обробка результатів. За кожне співпадиння відповіді учневі дається 1 бал. Підраховуємо загальну кількість набраних балів. Якщо їх кількість є в межах від 1 до 7, то діагностується мотивація боязні невдач; якщо від 14 до 20, то мотивація успіху. Якщо кількість отриманих балів коливається в межах 8 – 13, слід вважати, що мотиваційний полюс виражено не яскраво. В такому випадку ми виконували додаткові спостереження за шкалою оцінки мотивації навчання школярів, розробленої Н. Нємовим та В Семенцевим, щоб з'ясувати, до якого полюсу конкретний учень тяжіє більше. Ми вважаємо, що саме комбінування цих діагностичних заходів дозволило нам отримати найбільш адекватну інформацію.

шкала	особливості поведінки учня	оцінка рівня мотивації
«А»	засвоює знання тільки під впливом сильного зовнішнього оточення та постійного суворого контролю; активно творить опір до отримання освіти; позитивних мотивів навчання нема	активна позиція у запобіганні невдачі; мотив досягнення не сформовано

«В»	навчається під впливом зовнішнього примушення та контролю, пасивно опирається своїй освіті, головне прагнення – запобігти негативних цифрових оцінок	пасивне прагнення запобігти невдач; мотив досягнення результатів у навчальній діяльності не сформований
«С»	засвоює знання в обмін на цифрову оцінку, важливу не стільки для себе, скільки для батьків; до предмету нема інтересу, але нема і опору; пасивне засвоєння викладаємого матеріалу, виконання вимог вчителя в мінімальному об'ємі	переважання мотиву запобігання неприємностей з батьками та вчителями; мотив інтересу до самого навчання та досягнення результатів в навчальній діяльності не сформований
«D»	цифрова оцінка стає підтвердженням власних зусиль та визнається як показник власної успішності; активність недовга та ситуативна	низький рівень внутрішньої мотивації досягнення успіху у навчанні, мотивований прагненням отримати високу оцінку; з'являється мотив досягнення зовнішнього гаразду; інтерес до навчальної діяльності невисокий
«Е»	важливою є не тільки зовнішня оцінка, але й самооцінка успіхів та досягнень в освіті; успіхи в засвоєнні предмету на якийсь час запалюють, невдачі збентежують, що призводить до втрати інтересу до предмету	нестійка внутрішня мотивація досягнення успіху у навчанні, яка дуже залежить від зовнішньої оцінки та інших стимулів
«F»	починає важіти інтерес до предмету, а не зовнішньої оцінки; зацікавленість вибіркова, нестійка; активно засвоює новий матеріал з важливих, на думку учня, тем, але втрачає інтерес до теми та предмету, коли потрібна самостійна робота	наявність внутрішньої мотивації досягнення, яка поки ще не сильно залежить від цікавості та ступеня складності навчального матеріалу, відсутність готовності прикладати власні зусилля до його засвоєння

«G»	важкі інтерес до предмету або процесу пізнання; часо демонструє знання, що виходять за рамки програми; прагнен отримати об'єктивних зовнішніх оцінок, не нижче досягнутого рівня; виявляє готовність до додаткової роботи з погано засвоєних тем	внутрішня мотивація навчання; середній рівень досягнення успіху, готовність докладати зусиль для підтримки отриманих в навчанні результатів
«H»	сформований постійний пізнавальний інтерес до предмету, активність висока, але не постійна; самостійно і творчо виконує домашні завдання	внутрішня мотивація пов'язана з предметом або пізнавальною діяльністю; рівень мотивації досягнення вище за середній
«I»	висока особиста зацікавленість та власна пізнавальна та творча активність у засвоєнні знань, прагнення досягти ідеалу	високий інтерес до самого предмету та високий рівень мотивації досягнення успіху у навчанні

Додаток Д

Метод тверджень

«Чому мені хочеться добре навчатися ?

- ✓ це важливо для досягнення успіхів у житті
- ✓ це можливість отримати гарну оцінку
- ✓ це можливість перевірити себе
- ✓ люблю самостійно працювати з інформацій джерелами
- ✓ подобається вчитель
- ✓ це у моєму характері
- ✓ можливість проявити себе
- ✓ це засіб привернути до себе увагу
- ✓ більше нікому її виявити
- ✓ подобається предмет
- ✓ щось інше

Додаток Е

**Об'єкти вимірювання, критерії, шкала, показники і методи вимірювання
рівня пізнавального інтересу (за С. Лупаренко [198])**

Об'єкти вимірювання	Критерії вимірювання	Шкала вимірювання	Показники вимірювання	Методи вимірювання
1	2	3	4	5
1. Мотиваційний компонент пізнавального інтересу	1. Потреба в пізнавальній діяльності: а) постійно прагне пізнати нове, невідоме; б) інколи цікавиться новим, невідомим, виступає з доповідями за проханням вчителя в) не потребує в пізнанні. 2. Ставлення до вивчення предмету а) позитивне; б) байдуже; в) негативне. 3. Тривалість і стійкість інтересу до матеріалу а) одразу виконує д/з, прагне знайти додаткові відомості з нового матеріалу; б) д/з виконує перед тим, як здавати, інколи намагається знайти додатковий матеріал; в) д/з виконує час від часу, зовсім не цікавиться матеріалом.			Анкетування
2. Інтелектуальний компонент пізнавального інтересу	1. Характер запитань учнів: а) спрямованість запитань на встановлення першопричини, прагнення з'ясувати незрозуміле; б) спрямованість запитань на прагнення проникнути у сутність явища та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; в) задає чи не задає учень запитання. 2. Прагнення учнів за власним бажанням брати участь у діяльності на уроці: а) висловлює особисту точку зору; б) доповнює, виправляє відповіді товаришів; в) бере участь в обговоренні піднятих на уроці питань.	Дихо-томічна шкала найменувань (номінативна)	Кількість балів (0, 1, 2)	Спостереження Спостереження Спостереження

	3. Активне оперування придбаним багажем знань: а) чи любить учень виконувати завдання дослідницького та творчого характеру; б) чи любить учень виконувати завдання, що потребують здогадки, самостійного пошуку; в) чи виконує учень необов'язкові додаткові завдання. 4. Прагнення поділитися з іншими: а) з радістю ділиться з вчителем та товаришами новою інформацією, що почерпнута з різних джерел за межами навчання; б) використовує у спілкуванні допоміжну інформацію; в) не прагне до спілкування, оскільки не володіє додатковою інформацією. 5. Рівень виконання пізнавальної задачі: а) самостійно; б) за зразком; в) шляхом переписування з дошки. 6. Результат виконання пізнавального завдання: а) глибина; б) оригінальність; в) вузькість; г) примітивність.			Спостереження
3. Вольовий компонент пізнавального інтересу	1. Поведінка учня на уроці: а) зосередженість чи абстрагованість; б) готовність до дій; в) повна байдужість до завдання. 2. Поведінка учня при ускладненнях: а) прагне перебороти труднощі, випробує різні шляхи для розв'язання складної задачі; б) просить допомоги вчителя або товаришів; в) припиняє виконання завдання. 3. Реакція на дзвоник: а) ніяк не реагує продовжуючи виконувати роботу; б) продовжує виконувати завдання але перестає зосереджуватися; в) моментальна демобілізація. 4. Реакція на зовнішні подразники (музику, шум, голоси тощо):	Дихото-мічна шкала найменувань (номінативна)	Кількість балів (0, 1, 2)	Спостереження
				Спостереження
				Спостереження
				Спостереження

	а) зовсім не реагує; б) реагує час від часу; в) постійно реагує. 5. Націленість на навчальний предмет: а) поглинання у діяльність незважаючи на сторонні подразники; б) перевага важких завдань; в) готовність йти не утєрованими шляхами; г) прагнення до завершеності навчальних дій.			
4. Емоційний компонент пізнавального інтересу	1. Речові реакції: а) вигуки типу: «Оце так!»; б) обмін думкою та враженнями з сусідом; в) мовчання. 2. Особливі емоційні наслідки: а) повна тиша, що вказує на поглиненість думками, що були висказані; б) нейтральна поведінка; в) прояв нудьги. 3. Адекватність реакцій учнів: а) прояви радості, розчарування; б) розумове напруження; в) байдужа поведінка. 4. Як приймається до завдання: а) з готовністю до дій; б) з байдужістю; в) неохоче виконує завдання. 5. Поведінка під час роботи: а) захопленість роботою; б) байдужість до роботи; в) займається своїми справами.	Дихото-мічна шкала найменувань (номінативна)	Кількість балів (0, 1, 2)	Спостереження Спостереження Спостереження Спостереження Спостереження

Додаток Ж

Рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу
(за Г. Ксензовою [370])

Це мікродослідження виконується спільно експертами та вчителями на основі розробленої Г. Ксензовою шкали оцінки рівня сформованості навчально-пізнавального інтересу. Дані заповнюються окремо на кожного учня.

№ з.п.	Назва рівня	Основна діагностична ознака	Додаткова діагностична ознака
1.	Відсутність інтересу	інтерес практично не виявляється (виключення – позитивні реакції на яскравий та розважливий матеріал);	безособистісне та негативне відношення до вирішення будь-яких навчальних завдань, більш залюбки виконує звичні дії, ніж опановує нові;
2.	Реакція на новизну	позитивна реакція виникає тільки на новий матеріал, що стосується конкретних фактів, але не теоретичний виклад матеріалу	жвавіє, ставить питання про новий фактичний матеріал, включається до виконання завдання, але довготривалої стійкої активності не спостерігається
3.	Допитливість	позитивна реакція на новий теоретичний матеріал (не засоби вирішення завдань)	жвавіє і ставить питання досить часто, включається до виконання завдань, пов'язаних з ним, але інтерес швидко зникає
4.	Ситуативний інтерес	інтерес виникає до засобів вирішення нового окремого навчального завдання (але не системи завдань)	включається до процесу вирішення завдання, намагається самостійно знайти засіб вирішення проблеми або завдання та довести його до кінця, після вирішення завдання інтерес зникає
5.	Стійкий навчальний	інтерес виникає до загального засобу	залюбки включається до процесу виконання

	пізнавальний інтерес	вирішення завдання (але не виходить за рамки навчального предмету)	завдання, працює довго та стійко, приймає пропозиції знайти нове застосування знайденому засобу
6.	Узагальнений навчально–пізнавальний інтерес	інтерес виникає незалежно від вимог і виходить за рамки навчального предмету, обов’язково зорієнтований на загальні засоби вирішення системи завдань	інтерес – постійна характеристика учня, учень виявляє яскраве творче відношення до загального засобу вирішення питання, намагається отримати додаткову інформацію, наявна мотивована вибірковість інтересу.

Додаток 3

**Діагностика рівнів сформованості пізнавальної ініціативності школярів
на основі використання шкали полярних профілів**

Мені подобається самостійно визначати мету діяльності	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Зовсім не вмію визначати мету діяльності
Наявність навчальних умінь дозволяє мені визначити шляхи досягнення мети											Мені складно визначити шляхи досягнення мети
Гарно вмію складати план дій											Не вмію планувати свою роботу
При виникненні ускладнень у процесі діяльності докладаю максимум зусиль для вирішення проблеми											Труднощі мене „лякають” і відбивають бажання продовжувати роботу
На належному рівні стимулюю та контролюю себе у процесі реалізації особистісного почину											Не вмію контролювати та стимулювати себе
Мені подобається шукати нові шляхи вирішення проблем											При вирішенні проблеми віддаю перевагу перевіреним способам
Я рідко буваю задоволеним досягнутим, розумію, що здатний на більше											Я не намагаюся зробити більше, ніж від мене вимагають
Мені подобається брати на себе відповідальність											Задовільняюся другорядними ролями у справі

Потенційний рівень сформованості пізнавальної ініціативності 8 – 15;
 елементарний рівень сформованості пізнавальної ініціативності 16 – 34;
 достатній рівень сформованості пізнавальної ініціативності 35 – 64; високий
 рівень сформованості пізнавальної ініціативності – 65 – 80

Додаток И

Методика вивчення задоволеності школярів умовами і результатами навчання (адаптована методика О. Андрєєва [64])

Мета: визначити ступінь задоволеності школярів умовами і результатами інтегрованого навчання.

Процедура проведення. Школяра пропонується прочитати твердження й оцінити ступінь згоди з їх змістом за такою шкалою:

- 4 - цілком згодний;
- 3 - скоріше згодний;
- 2 - важко сказати;
- 1 - скоріше не згодний;
- 0 - цілком не згодний.

Твердження

1. Я йду до школи з радістю.
2. На інтегрованих уроках у мене звичайно гарний настрій.
3. До вчителів на інтегрованому уроці можна звернутися за порадою й допомогою.
4. На інтегрованих уроках більш цікаво навчатися.
5. У мене є улюблені вчителі серед тих, які проводять інтегровані уроки.
6. На уроках я можу завжди вільно висловити свою думку, проявити ініціативу.
7. Я вважаю, що на інтегрованому уроці створюються умови для розвитку моїх розумових і творчих здібностей.
8. Учителі створюють доброзичливу атмосферу на інтегрованих уроках.
9. Я вважаю, що умови навчання дозволяють мені гарно навчатися.
10. Удома я з задоволенням виконую домашнє завдання, які надають учителі на інтегрованому уроці.

Обробка отриманих даних. Показником задоволеності школярів умовами і результатами інтегрованого навчання (3) є частка від розподілу суми балів, отриманої шляхом додавання оцінок з усіх відповідей, і загальної кількості відповідей (10). Якщо отриманий результат більше 3, то можна констатувати високий ступінь задоволеності, якщо більше 2 але менше 3 або менше 2, свідчить про середній та низький ступінь задоволеності школярів умовами і результатами інтегрованого навчання, відповідно.

Додаток К

МЕТОДИКА ДЕМБО-РУБІНШТЕЙНА

(модифікація А. М. Прихожан [251])

Мета: безпосереднє оцінювання (шкалювання) школярами особистих якостей.

Необхідні матеріали: бланк методики, що містить інструкцію й оцінні шкали.

ХІД ДОСЛІДЖЕННЯ

Інструкція. Будь-яка людина оцінює свої здібності, можливості, характер тощо. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня межа якої символізуватиме найнижчий розвиток, а верхня — найвищий. Вам запропоновано сім таких ліній. Вони позначають:

- здоров'я;
- розум і здібності;
- характер;
- авторитет у ровесників;
- уміння багато чого робити своїми руками;
- зовнішність;
- упевненість у собі.

На кожній лінії рискою (-) позначте, як ви оцінюєте в себе розвиток цієї якості, сторони вашої особистості в цей момент часу. Після цього хрестиком (х) позначте, за якого рівня розвитку цих якостей, сторін ви могли б бути задоволені собою або почували гордість за себе.

Досліджуваному видають бланк, на якому зображено сім вертикальних ліній, кожна завдовжки 100 мм, на кожній вказана верхня, нижня межі та середина шкали. При цьому верхня та нижня межі позначені помітними рисками. А середина — трохи помітною позначкою.

Методика може проводитися як фронтально, так і індивідуально. У випадку фронтальної роботи необхідно перевірити, як кожен учень зрозумів інструкцію, заповнив першу шкалу. Потрібно переконатися, що учні правильно

використовують запропоновані позначки, дати відповіді на запитання учасників дослідження. Після цього досліджувані працюють самостійно. Час, відведений на заповнення шкали разом із читанням інструкції, — 10-12 хв.

Опрацювання та інтерпретація результатів

Опрацювання проводять за шістьма шкалами (першу, тренувальну — «здоров'я» — не враховують). Кожну відповідь подають у балах. Як уже зазначалось раніше, довжина кожної шкали — 100 мм, отже, відповіді школярів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 бали).

За кожною із шести шкал визначити:

а) рівень домагань — відстань у мм від нижньої межі шкали «0» до позначки «х»;

б) висоту самооцінки — від «0» до позначки «—»;

в) значення розбіжності між рівнем домагань та самооцінки — відстань від позначки «х» до позначки «—», якщо рівень домагань нижчий за самооцінку, він відображається від'ємним числом.

Розраховують середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шістьма шкалами. Нижче в таблиці наведено кількісні характеристики рівня домагань і самооцінки, що отримані для учнів 7—10 класів міських шкіл.

Параметр	Кількісна характеристика (бал)			
	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Рівень домагань	менше 60	60-74	75-89	90-100
Рівень самооцінки	менше 45	45-59	60-74	75-100

Рівень домагань. Реалістичний рівень домагань характеризують результати 60-89 балів. Оптимальний порівняно високий рівень — від 75 до 89 балів — підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай свідчить про нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних

можливостей. Результат, менший за 60 балів, є свідченням заниженого рівня домагань, він — індикатор неблагополучного розвитку особистості.

Висота самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 — це показники реалістичної самооцінки. Вищі значення є свідченням завищеної самооцінки та вказують на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості — «закритість для нового досвіду», нечутливість до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточення. Низькі бали вказують на занижену самооцінку (недооцінку себе) та є свідченням граничного неблагополуччя в розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику», їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть бути приховані два протилежних за психологічним змістом явища: справжня невпевненість у собі та «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здібності та іншого дозволяє не докладати ніяких зусиль.

Додаток Л

Шкала тривожності

Судження	Варіанти відповідей			
	Цілком не згоден	В основному не згоден	В основному згоден	Повністю згоден
1. Я зараз спокійний	1	2	3	4
2. Мені ніщо не загрожує.	1	2	3	4
3. Я перебуваю в напрузі.	1	2	3	4
4. Я внутрішньо спокійний.	1	2	3	4
5. Я відчуваю себе вільним.	1	2	3	4
6. Я засмучений.	1	2	3	4
7. Мене хвилюють можливі невдачі.	1	2	3	4
8. Я відчуваю душевний спокій.	1	2	3	4
9. Я стривожений.	1	2	3	4
10. Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення.	1	2	3	4
11. Я впевнений у собі.	1	2	3	4
12. Я нервую.	1	2	3	4
13. Я не знаходжу собі місця.	1	2	3	4
14. Я збуджений.	1	2	3	4
15. Я не відчуваю внутрішньої скутості.	1	2	3	4
16. Я задоволений собою.	1	2	3	4
17. Я стурбований.	1	2	3	4
18. Я дуже збуджений.	1	2	3	4
19. Мені радісно.	1	2	3	4
20. Мені приємно.	1	2	3	4

Ключ до методики

Шкала тривожності				
Номер судження	Вибрані варіанти відповідей і нараховуються за них бали			
	1	2	3	4
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1

Інтерпретація результатів:

Від 45 і вище рівень тривожності високий;

31-44 – середній;

20-30 – нормальний (оптимальний).

Додаток М

Орієнтована тематика інтегрованих уроків (5-6 класи)

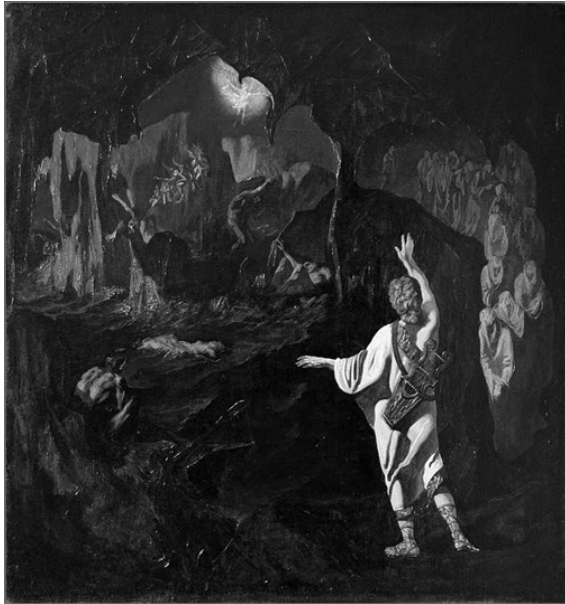
1. Скіфи
2. Київська Русь за часів князя Володимира.
3. Установлення християнства.
4. Культура Русі - України. Софія Київська.
5. Виникнення українського козацтва.
6. Роксолана. Маруся Богуславка.
7. Нестор-літописець.
8. Навала монголо-татар.
9. Створення Запорізької Січі.
10. Час героїчних походів. Хотинська війна.
11. Повстання проти Польщі. Іван Сулима.
12. Гетьманщина. Богдан Хмельницький.
13. Іван Сірко.
14. Опришки. Олекса Довбуш.
15. Руйнування Запорізької Січі. Петро Калнишевський.
16. Культура Козацький України.
17. Григорій Сковорода.
18. Початок Відродження. Тарас Шевченко.
19. Іван Франко. Леся Українка.
20. Українці - герої боротьби з фашизмом.
21. Чорнобильська катастрофа.

Додаток Н

Приклади ілюстративних і дидактичних матеріалів, які були підготовлені для проведення інтегрованого уроку «Культура давньої Греції» (6 клас)



Жан-Батист-Каміль Коро. Орфей, який Еврідику через підземний світ



І. Файзуллин. Орфей у царстві мертвих



І. Файзуллин. Орфей виводить Еврідику з царства мертвих



Афродіта (Венера) Мілоська. Біля 300 р. до н.е. Мармур Лувр. Париж.



Мармурова римська копії зі статуї Зевсу Олімпійського роботи старогрецького скульптура V ст. до н.е. Фідія. Державний Ермітаж. Санкт-Петербург



Дріфор (списоносець) , римська копія



Рубенс. Афродіта і Арес



Сандро Ботічеллі. Венера і Марс



Антоніо Полайоло. Геракл и Гідра



А. Каррачі (біля 1596 р.) Вибір Геракла.

Неаполь, Національний музей Каподімонте

Текст вікторини для учнів (розроблено І. Торботряс):

1. Що означає ім'я Пандора? (Одарена всіма)
2. Хто і за що подарив Зевсу вогняні стріли? (циклопи, за те, що він звільнив їх з надр Землі)
3. Як і відкіля вдалося Прометею винести божественний вогонь? (З вогнища Зевса, під щитом Афіни)
4. Назвати батьків Девкаліона і Пірри (Прометей і Асія, Епіметей і Пандора)
5. Після яких подій і чому Зевс пропонував Прометею примирення? (після того, як Геракл убив орла, який летів мучити Прометея, тому що Прометей знав таємницю загибелі Зевса)
6. Назвіть 3-х божественних помічників Геракла на шляху до сада Гесперід (Прометей, старець Нерей і Анлант)
7. Хто і чому сходить до Тартара замість Прометея? (кентавр Хірон, тому що він мав вмерти болючою смертю від рани, яку наніс йому Геракл отруєною у крої гідри стрілою)
8. Яку умову висунув Аїд перед Гераклом, коли той хотів увести договори Кербера? (взяти його без меча і стріл, одними руками)
9. Назвіть всі перепони Тезея шляхом до Афін (велитень Періфет, Згигатель Сосен, Пітфей (товкав у море), Прокруст)
10. Яким чином й за яких обставин Егей зміг узнати в юнаку, який прийшов до палацу, свого сина? (За мечем, який відрізав хліб Тезей, коли Медея хотіла його отруїти)

Додаток П

**Фрагмент навчального матеріалу інтегрованого уроку «Історія
виникнення козацтва»**

Термін «козак» уперше зустрічається в тексті монгольської хроніки за 1240 р. Його смислове значення у тюркській мові було «самотній», «схильний до завоювання, розбою». У половецькій мові термін «козак» переводився як «страж, конвоїр». В одному зі стародавніх східних джерел половців було названо «жовтою ордою».

Половці, які поклонялися блакитному піднебесю, на початку XI ст. почали активно освоювати степові українські простори. Переселялися вони родами, які в них мали назву куренів. У свою чергу, роди поділялися на родини – коші. Половці називали себе козаками (від «ко» – небо, «зак» – захищати), вважаючи себе захисниками неба. Навіть коли вони почали приймати християнство, ця назва не втратила свого значення, оскільки корінь цього слова «коз» (вільна людина) залишався близьким їхньому вільнолюбному духу. Отже, корені українського козацтва сягають ще в часи половецьких куренів.

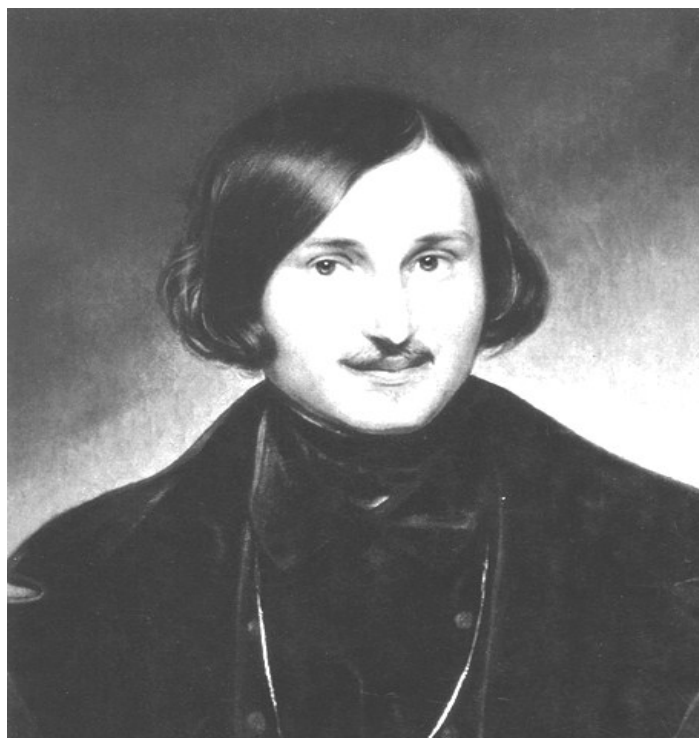
Пізніше, наприкінці XII ст., у степу на південно-східних рубежах Русі почали стихійно виникати військові об'єднання, які захищали її від зовнішніх ворогів. Ці об'єднання першими почали чинити опір монголо-татарським загарбникам. У ті часи виник новий термін – «гетьман», який мав значення «вожак, лідер». Період кінець XII – перша половина XIII ст. можна вважати першим етапом формування і розвитку українського козацтва.

У другій половині XV – XVI ст. значна частина українських земель опинилися під владою Польщі й Литви. У ті часи посилюється експансія католицизму, активно поширюються права шляхти, яка безжалісно експлуатує кріпосне українське селянство. Прийняті у 1529 р. і 1557 р. Устави ще більше обмежило права селян і погіршило їхнє життя, оскільки в них вимагалось ліквідувати громади, створити фільварки та ввести панщину. Посилення соціально-економічного й національного-релігійного гніту призводило до

надання активного опору з боку простого люду. Національно-визвольна боротьба українського народу набувало різних форм: від підпалень маєтків феодалів до озброєних бунтів. Смертельну небезпеку в ті історичні часи являли й постійній напади турецько-татарської навали. Гніт іноземних загарбників і турецько-татарська агресія були двома основними причинами, які примушували українських селян залишати свої оселі. Їх масові втечі на південно-східні степові простори стали однією з найбільш поширених форм протесту в ту історичну добу. На нових землях вони створювали поселення, які отримали назву слободи. Мешканці цих територій називали себе козаками. Поступово на початку XIV ст. замість окремих козацьких укріплених містечок виникає цілісна військова структура – Запорізька Січ, яка стала головним оплотом боротьби українського народу за свою незалежність. Вважається, що перші українські козаки з'явилися наприкінці 80-х років XV ст. З поширенням кріпосництва в середині XVI ст. кількість їх значно зросла.

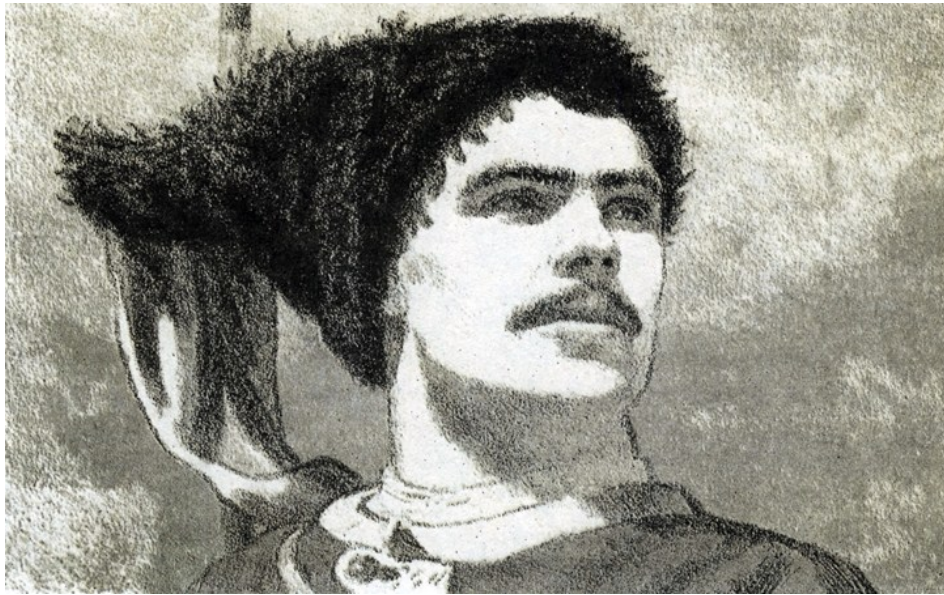
Ілюстративний матеріал до інтегрованого уроку (розроблено вчителем С. Мельник [215])

Микола Васильович Гоголь



Портрет письменника кісті невідомого художника з оригіналу Ф. Мюллера (належав С. Аксакову), 1841 р.

Остап



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Тарас і його сини у степу



О. Бубнов. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Розставання козаків



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Андрій



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Тарас над тілом Андрія



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Запорозжці пишуть лист турецькому султану



І. Репін. Державна Третьяковська галерея, Москва, 1880–1891 гг.

Андрій і прекрасна полячка



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

У Запорізькій Січі



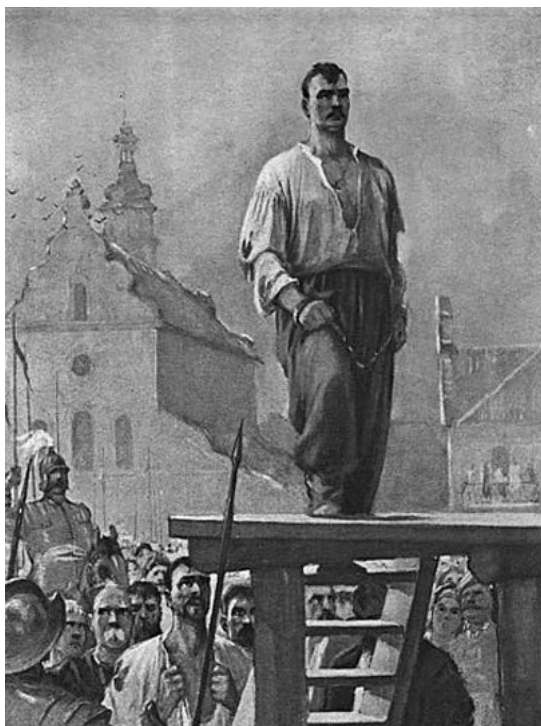
Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Смерть Тараса



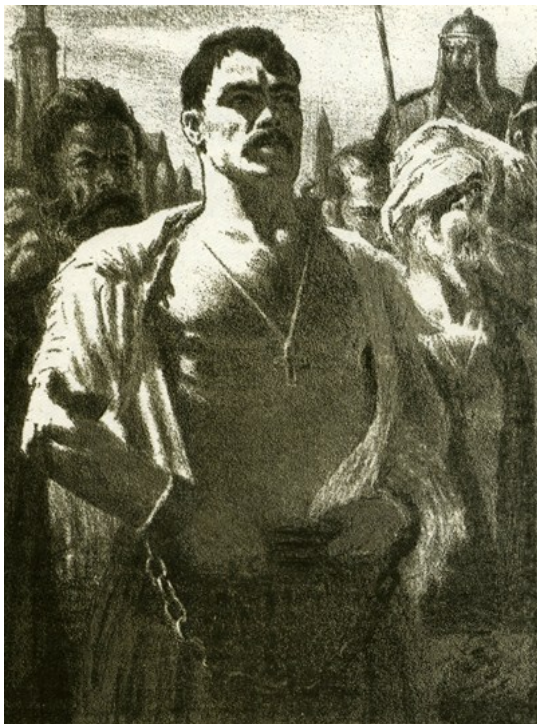
Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Смерть Остапа



М. Дерегус. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Остап перед стратою



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Горе Тараса



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»



Д. Шмарінов. Ілюстрації до повісті «Тарас Бульба»



Картина М. І. Авілова





А. Герасимов. Тарас Бульба, 1952

Музичні інструменти часів Козацької Січі



Кобза



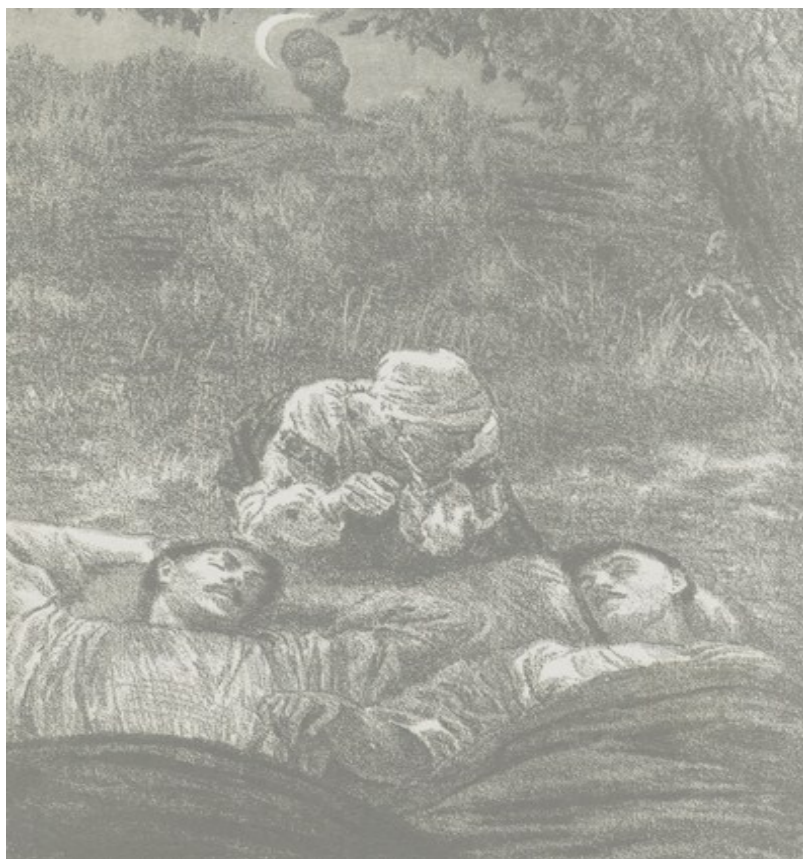
Бандура

ПТарас та його сини у степу



О. Бубнов. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба».

Мати та сини



Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

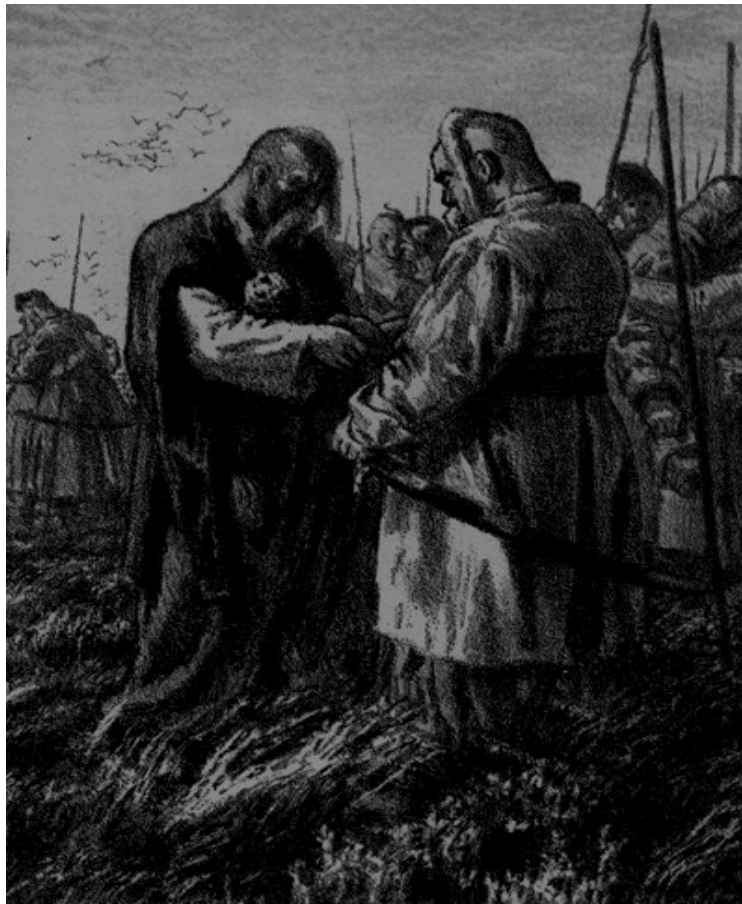


Тарас

Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»



Фрагмент картини «Тарас Бульба з синами» М.
Струннікова



Розставання козаків

Є. Кібрік. Ілюстрація до повісті «Тарас Бульба»

Таблица П.1.

Пояснення значення деяких слів з повісті

Слово/словосполучення з тексту	Тлумачення	Приклад з повісті (рос. мов.)
Свитка (свита)	верхня довга одежа в українців	«Какие же длинные на вас свитки»
Пышный	гордий, пихатий	«Смотри ты, какой пышный!»
Садить тумаки	робити удари кулаком	«Насаживать друг другу тумаки»
Нивесть что	невідомо де	«Он задумал нивесть что»
Бейбас (украинск.)	Бовдур нероба, ледащо	«А ты, бейбас, что стоишь»
Опочить	відпочити, поспати	«Теперь нужно опочить»
Нежба (украинск.)	Знемога, задоволення	«Ваша нежба – чистое поле да добрый конь»
Ка зна що (украинск.)	Чорт знає що	«Все это Ка зна що»
Светлица	Чиста кімната	«Повел сыновей в светлицу»
Монисто	намисто з бус, монет, каменів	«Девки-прислужницы червонных монистах» в
Путы	конов'язь	«Путы с бляхами»
Отводы	Дерев'яні прикраси	«Красные отводы»
Курень	Відділення військового табору запоріжців	«Возникли грозные селения, курени»

Гетьман (гетман)	Виборний керівник козацького війська	«Гетьманы, избранные из самих же Козаков»
Куриль вино	Робити вино	«Накурить вина»
Рейстровые	Воїни в регулярному запорізькому війську	«Кроме рейстровых Козаков»
Охочекомонные	Кінні добровільці	«Набрать целые толпы охочекомонных»
Зеница (стар.)	зіниця очей	«Слеза тихо круглилась на его зенице»
Поприще	Поле, місце діяльності	«Начал с того свое поприще»
Засака	Лінія укріплень з поваленого лісу	«Небольшой вал и засака»
Гопак, тропак	Українські народні танці	«Далече отдавались гопак и тропак»
Чуприна	Чуб	Чуприна развевалась по ветру
Кожух	Верхня одежа з овчини	Кожух был надет в рукава
Гоньба	Дуже швидка їзда	Конной скачки и гоньбы
Довбиш	Литаврист, який грав на великих литаврах – двох казаноподібних барабанах різних розмірів. Їхніми звуками скликали на військову раду січовиків.	Палки, хранившиеся всегда у довшиша

Вікторина на знання повісті «Тарас Бульба» (розроблено О. Ткаченко)

Тур 1

1. Кто и кому сказал?

- 1) «Э, да ты мазунчик, как я вижу!»
- 2) «Вишь, какой батько! Всё, старый собака, знает, а ещё и прикидывается!»
- 3) «Вставай, идём! Все спят, не бойся! Подымешь ли ты хоть один из этих хлебов, если мне будет несподручно захватить всё?»
- 4) «Дай же, Боже, чтобы... не слышали нечестивые, как мучится христианин! Чтобы ни один из нас не промолвил ни одного слова!»
- 5) «К берегу, к берегу, хлопцы! Спускайтесь подгорной дорожкой. Что налево. У берега стоят челны, все забирайте, чтобы не было погони!»
- 6) «Кзаки, кзаки! Не выдавайте лучшего цвета вашего войска!»
- 7) «Вот brave молодцы — запорожцы! Вот как нужно биться и другим в других землях!»

2. О ком идёт речь?

- 1) «Впереди других понёсся витязь всех бойчее, всех красивее. Так и летели чёрные волосы из-под медной его шапки, вился завязанный на рукаве дорогой шарф, шитый руками первой красавицы».
- 2) «А на ... уже наскочило вдруг шестеро, но не в добрый час, видно, наскочило — с одного полетела голова, другой перевернулся, отступивши...»
- 3) «Но как тяжёлым камнем хватило его самого в ту же минуту. Всё закружилось и перевернулось в глазах его... И грохнулся он, как подрубленный дуб, на землю. И туман покрыл его очи».
- 4) «Он был и мёртвый прекрасен: мужественное лицо его... всё ещё выражало чудную красоту, чёрные брови, как траурный бархат, оттеняли его побледневшие черты».
- 5) «Он выносил терзания и пытки, как исполин. Ни крика, ни стону не было слышно даже тогда, когда стали перебивать ему на ногах кости».
- 6) «И погиб казак! Пропал для всего казацкого рыцарства!»
- 7) Он «едва двигался в узком и тёмном земляном коридоре, следуя за татаркой и таща на себе мешки хлеба...»

3. Чей портрет?

- 1) «Сурово и равнодушно глядел он на всё, и на неподвижном лице его выступала неугасимая горесть».
- 2) «Тогда было в ней что-то неоконченное, незавершённое, теперь это было произведение, которому художник дал последний удар кисти. Та была прелестная, ветреная девушка, эта была красавица — женщина во всей развившейся красе своей».
- 3) «Ясною твёрдостью сверкал глаз его, смелою дугою выгнулась бархатная бровь <...> как шёлк, лоснился молодой чёрный ус».
- 4) «Длинные и чёрные, как уголь, волосы, неприбранные, растрёпанные, лезли из-под тёмного, наброшенного на голову покрывала».
- 5) Он «никогда, ни в коем случае не выдавал своих товарищей. Никакие плети и розги не могли заставить его это сделать».

6) «Он любил простую жизнь казаков... Вечно неутомимый, он считал себя законным защитником православия».

Тур 2

Анализ текста

Речь Тараса о товариществе (глава девятая)

1. Какое место в композиции главы занимает речь Тараса?
2. Как построена речь Тараса? На какие части можно её разделить? Запишите основную мысль каждой части.
3. Для чего автор использует в речи Тараса такие приёмы, как повторы, инверсия, эпитеты, сравнения, градация, гипербола и т.д.?
4. Как эти приёмы помогают понять внутреннее состояние Тараса?
5. Что нового мы узнаём о герое из его речи?
6. Какого героя напоминает вам Тарас, на кого он становится похож?

Додаток Р

Розробка інтегрованого уроку «Україна в епоху скіфів»

Тип уроку: комбінований урок-подорож.

Мета уроку:

- а) освітня: формування в учнів навичок відтворення нового матеріалу, заснованого на наукових даних;
- б) виховна: виховувати любов до історії Вітчизни, до його минулого і сучасного;
- в) розвиваючі завдання: розвивати творчий інтерес, уяву, спостережливість, пам'ять, естетичне ставлення до духовних і матеріальних цінностей.

Обладнання до уроку: скіфська кераміка, ілюстрації музеїв світу «Золото скіфів», мольберти для дитячих малюнків, аудіоплеер для відтворення музичного тла на початку уроку.

ХІД УРОКУ.

Звучить музика. Діти входять до класу.

Учитель починає урок: «Діти, сьогодні ми з вами вирушаємо в подорож на винайденій машині часу. Далеке минуле постає перед нашими поглядами і ми побачимо грізних кочівників – Скіфії.

- Скіфи – минула епоха,

Її не можна повернути,

Прожити ще раз, повторити.

Але археологи, радіючи - намагаються дізнатися її,

У працях своїх відновити.

Дорожче золота та каменю

Цінувалося мужність у бою.

Вбити ворогів, забрати здобич,

Зброєю владу затвердити свою.

Кольчуга, лук і стріли

Сагайдак так потрібний їм завжди
 Улюблений кінь, він вірний супутник
 Ніколи не підводить.

(показує репродукцію скіфа-воїна).

За легендою скіфи походять від прародителя Таргітая.

«- Їх плем'я саме молоде»

А за іншою легендою, записаною Геродотом, скіфи походять від Геракла.

"Легенда", (показую репродукцію "Змії-дівки і скіфи).

■ Минула епоха представлена на даному уроці керамікою скіфського часу

VII-II ст. до н.е. Тут кераміка із західного і східного Бельського городища. Це фрагменти горщиків, що дійшли до нас в уламках скіфської кераміки.

– У ваших рідних дідусів і бабусь дома є подібні глиняні глечики?

А ось я зараз вам покажу глиняний посуд скіфів, яка дійшов до нас в уламках.

От скіфська курильниця і фрагменти скіфських горщиків.

Віночок на фрагментах кераміки прикрашений ліпним валиком, наскрізні проколи – основна ознака скіфської кераміки. Скіфська кераміка виготовлялася від руки, обпікалася на багатті. Глина сіро-коричневого кольору, міцна.

«Уламок». Посуд скіфянки виготовляли самі, а життя скіфських жінок була недовгою і важкою.

«Скіфська жінка» – репродукція жінки.

– Яким орнаментом її можна прикрасити?

Учні читають вірші про скіфів з циклу «Минулі віки».

Справді ж скіфський світ відкрилася перед нами порівняно недавно і при цьому з таких сторін, про які часто повністю замовчують письмові джерела. У першу чергу це стосується образотворчого мистецтва, що став надбанням сучасної людини лише завдяки успіхам археологічної науки. Поряд зі скромними похованнями зустрічаються і багаті усипальні, що містять величезну кількість речей. Кращі з них експонуються в залах Ермітажу, де

зберігається найбільша у світі колекція скіфських витворів мистецтва. Найбільш примітною її особливістю є велика кількість чудових творів декоративно-прикладного мистецтва, які належать різним художнім школам. Оздоблена золотом зброя, прикраси костюмів і кінської зброї, предмети культу, дорогоцінні посудини – такий асортимент речей, за допомогою яких кочівницька знать прагнула виділитися з-поміж одноплемінників. Одні вироби місцевого походження, інші доставлені з Греції та Азії. Всесвітню популярність здобули пам'ятки скіфського мистецтва. У різьбі по кісткам, лиття з бронзи, тисненні із золота та срібла відтворювалися фігури тварин, або фантастичних істот, що химерно поєднують ознаки різних звірів.

Зображення виконувалися у своєрідній художній манері, що отримали назву скіфського звіриного стилю.

Очевидно, у вигляді тварин мешканцям степів представлялися божества, що уособлювали космічні сили і природні явища. Так, у багатьох первісних народів сонячне світило втілювалося то в образі птаха, що вирує в небі, то у вигляді оленя з золотими рогами. Предмети, орнаментовані зображеннями звірів, вважалися також магічними амулетами, які захищали їх від нещастя та зла. Олені, лосі, гірські козли, що лежали з підібганими ногами; хижі птахи з розпростертими крилами; пантери з опущеною вниз головою, пташині лапи, звірині морди і вуха, кінські копита – з таких мотивів складається скіфський сюжетний мотив творів.

Не можна не віддати належне гостроті поглядів і спостережливості скіфських митців, що вміли точно висловити сутність кожного звіра. Відзначимо також схильність творців звіриного стилю до орнаментальної розробки деталей. Роги оленів найчастіше перетворювалися на рослинні завитки або закінчувалися стилістичними пташиними голівками. Чудове художнє чуття і чуття матеріалу дозволяло стародавнім майстрам надавати будь-якій побутовій речі вигляд того чи іншого звіра.

Одним з кращих творів звіриного стилю по праву вважається викарбувана із золота фігура оленя що лежить – захисний герб скіфського

вождя. Влучно схоплений силует, закинута голова з розлогими уздовж спини рогами, підібгані ноги створюють відчуття внутрішньої енергії та сили благородної тварини.

Хто не знає знаменитого золотого гребеня з кургану Солоха з зображенням батального сцени, навіяну, мабуть, скіфським героїчним епосом? Пози і руху персонажів нагадують фігури вершників на фризі афінського храму Парфенон – видатного творіння епохи грецької класики. Достовірно відтворений вигляд войовничих скіфів, їх одяг, озброєння, оздоблення коней.

Інший унікальний пам'ятник того ж художнього циклу – викарбуваний з електра (сплав золота і срібла) скіфський ритуальний посуд, знайдений в кургані біля Керчі. На його поверхні чотири сцени: стрілок, який натягнув тятиву лука; розмовляюча пара; воїн, що перев'язує пораненому ногу, і воїн, що лікує зуб своєму побратиму.

Блискучий талант стародавнього художника позначається як в ретельному змалюванні зовнішності дійових осіб, так і в умінні передавати їх емоційний настрій – стан зосередженості, уваги, фізичного болю. Передбачається, що зміст цих композицій пов'язано з легендою про походження скіфів, записаної Геродотом. За переказами, міфічний родоначальник скіфів – Таргітай вирішив передати владу над країною тому з трьох синів, хто зможе натягнути тятиву батькового лука. Випробування витримав тільки молодший син, на ім'я Скіф. Переможця, який став царем Скіфії, очевидно, слід бачити у фігурі уклінно воїна з луком у руках. Мабуть, одна зі сцен зображує його бесіду з батьком, а два інші – невдахи брати, що одержали при невмілому поводженні з луком поранення в ліву ногу і щелепу. Скіфські старожитності становлять предмет національної гордості нашої країни.

А тепер, діти, все що ми сьогодні дізналися про стародавніх і мудрих наших предків, про їх багату художню та історичну спадщину, спробуємо проявити у своїй пам'яті, як на фотографії, закріпить все те, що ви запам'ятали. Кожен з вас намалює один з побачених вами експонатів скіфського спадку.

Звучить музикальна імпровізація на історичну тему, діти малюють.

Після цього кожен з дітей виконану ним роботу виставляє на виставку творчих робіт. Таким чином, весь клас і вчитель зможе переконатися в тому, що учні запам'ятали, засвоїли і закріпили навчальний матеріал у виконаних ними малюнках.

У підсумковій частині уроку, діти встигають отримати дві оцінки по двох навчальних предметах: історії та образотворчого мистецтва, засвоїти знання історичного матеріалу, сформувані навчальні навички з образотворчого мистецтва та вміння komponувати предмет на аркуші альбому і передавати форму й обсяг представленого предмета.

Учитель переглядає кожен з малюнків і дає можливість кожному учневі розповісти про створене ним зображення на малюнку, одному з побачених історичних експонатів.

Діти оцінюють всі достоїнства і недоліки кожної з робіт і разом з учителем оцінюють свої роботи.

Підбивши підсумки уроку, учитель дає можливість ще раз згадати все почуте і побачене про історію древніх скіфів у пісні.

Діти разом з учителем співають:

Історію ми вчимо,
 Ми весело живемо,
 І на уроці разом
 Малюємо і співаємо.
 Ми скіфів вивчаємо,
 Культуру, життя, їхній побут,
 Віка ми воскрешаємо,
 Скіф-воїн не забутий.
 У візках їх оселі,
 Кочують по степу,
 Побудують городища --
 І знову життя в дорозі.

Дзвенить дзвінок, останній акорд пісні звучить у класі, закінчується плідний урок історії та образотворчого мистецтва.