

Ольга Мхитарян,
ORCID iD 0000-0002-4840-9708
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4-а, 54001 м. Миколаїв, Україна
olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено методологічні підходи до розв'язання проблеми інтеграції в шкільній літературній освіті та визначено методичні умови цієї роботи. З'ясовано зміст основних дефініцій дослідження та подано тлумачення їх у площині методики навчання української літератури. Ключовими ідеями інтегрованого вивчення художнього твору встановлено: усвідомлення словесником основних положень інтегрованого навчання школярів у контексті його змістових, процесуальних та організаційних аспектів; формування готовності вчителя до інтегрованого навчання. Методичні умови інтегрованого навчання літератури становлять: проектування цілісної інтеграційної системи шкільної літературної освіти; урахування специфіки читацького сприймання сучасних учнів; реалізація положень інтегрованого навчання в комплексі з концептуальними ідеями системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, проблемно-пошукового, творчого, культурологічного та технологічного підходів; створення інтеграційного освітнього простору; високий рівень сформованості методично-інтегративної компетентності словесника.

Ключові слова: інтегроване навчання літератури; теоретико-методологічні й методичні аспекти інтегрованого вивчення художнього твору.

© Мхитарян О. Д., 2021

Вступні зауваги. В умовах кардинальних змін у вітчизняній системі освіти особливого значення набуває питання розроблення оптимальних шляхів та методичного інструментарію реформування шкільної літературної освіти. Особлива місія художнього слова, що передусім виявляється в можливостях естетичного ушляхетнення й розумового розвитку людини та чітко вираженими пріоритетами в таких виховних аспектах, як національна ідентифікація й патріотизм, зобов'язує ретельно осмислити концептуальні виклики нової української школи до змісту та організації навчання на уроках літератури. Однією з актуальних проблем предметної методики є інтеграція у

шкільній літературній освіті та механізми її продуктивної реалізації.

Нині потреба в інтеграції навчання є світовою тенденцією, що насамперед пояснюється прямою залежністю людини від усе збільшуваного обсягу інформації, який щорічно фактично подвоюється. І хоча інтеграція у шкільному курсі літератури досі викликає бурхливі дискусії серед освітян, переваги запровадження цього підходу в навчальний процес стають усе очевиднішими. По-перше, практичну необхідність таких змін засвідчує масова неуспішність школярів, коли «глибоку кризу літературної освіти, яка – і в цьому твердженні немає перебільшення – набула масштабів

гуманітарної катастрофи» (Г. Д. Клочек), констатують наукова та вчительська спільноти. Окреслений стан літературної навчальності учнів значною мірою спричинений перевантаженням навчальних програм письменийми іменами та творами, що не дає можливості зосереджуватися на вивченні художніх текстів. Причиново-наслідкова резонансність цієї калейдоскопічності призвела до того, що маємо гостру проблему негативної мотивації учнів до вивчення предмета, унаслідок чого читання та літературний аналіз, а також написання аналітичних творів як провідні види навчання літератури поступово втрачають навчально-розвивальний сенс. Відтак художня література як навчальний предмет виконуватиме свою високу місію за умови зменшення кількості творів для вивчення та збільшення навчального часу на цю роботу. У часи шалених інформаційних потоків такі реальні навчальні можливості може забезпечити лише міжпредметна інтеграція.

По-друге, нарешті маємо усвідомити педагогічну відповідальність словесників за підготовку майбутніх випускників закладу освіти до життя в умовах перманентного інформаційного тиску, що зобов'язує під час роботи з текстом учити школярів знаходити та увиразнювати основні опорні аспекти, засвоєння котрих може захистити їх від інформаційного перевантаження. Ідеться про важливість формування в процесі вивчення літератури критичного мислення учнів та їхньої читацької грамотності, результатом чого стає усвідомлена потреба розуміти прочитане та створювати власну читацьку інтерпретацію художнього тексту. Як переконує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та вітчизняної педагогіки, саме опора на ідею інтеграції знань дає змогу формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються високим рівнем мислення, систематичності та динамічності.

По-третє, важливо враховувати, що сучасний учень як представник «медійного покоління» потерпає від негативного впливу часом агресивного інформаційного сере-

довища: за типом особистості це здебільшого «візуал», який бачить світ крізь призму відеозображень, вибудовуючи відповідну читацьку поведінку, у якій домінує поверхове сприймання текстів, пріоритет «швидкого читання» над повільним і вдумливим, звичка до постійних перемикань між різними текстами, читанням й іншими діями тощо. Тож подолання негативного впливу мультимедіа на формування читацької компетентності учнів зумовлює не лише необхідність пошуку адекватних методик і прийомів читання, що допоможуть адаптувати дитячий мозок до автоматизації процесу читання, а й інтеграції в літературну освіту медіаосвітніх дискурсів і технологій. Адже література як шкільний навчальний предмет здатна органічніше за будь-який інший корегуватися з медіаосвітою, що найяскравіше виявляється в міжвидовій взаємодії художнього твору з суміжними видами мистецтва, особливо з кіно.

Звісно, на шляху інтеграції в системі шкільної літературної освіти ще багато нерозв'язаних проблем і завдань, як-от: високопрофесійний менеджмент реформування, подальше створення нового змісту навчання, тобто якісних інтегрованих програм, розроблення нових моделей підручників і посібників (зокрема й електронних), продумана перепідготовка словесників до роботи в змінених умовах та ін. Окрема болюча проблема – урахування політичних і ментальних характеристик сучасного українського суспільства, яке, за Г. Л. Токмань, перебуває в постколоніальному, посттоталітарному, постгеноцидному та постлінгвоцидному стані (Токмань Г. Л., 2016). Українську літературу, як і українську мову, історію України, на думку вченої, не можна інтегрувати в один навчальний предмет із іншими дисциплінами, оскільки це руйнуватиме засадничу роль українознавчих предметів у формуванні свідомості стійкої політичної нації в державі Україна. Однак нова філософія літературної освіти, що полягає в узгодженні особистих прагнень кожного з громадськими інтересами, реалізується внаслідок виваженої взаємодії

суб'єкта з навколишнім середовищем, посилюючи питому вагу інтеграційних процесів в освіті, покликаних розв'язати основні суперечності – між безмежністю знань і здатністю їхнього засвоєння учнями. Це саме той випадок, коли, як влучно підмічено І. П. Підласим: «Можна бездумно тужити за втраченими ідеалами, скаржитися на падіння духовності та вихованості, втрату людяності й моральності, загалом на життя й зовсім незвичну школу, але хід подій уже не повернути. Погрожувати поїздові, що стрімко віддаляється від перону, дозволено лише дітям» (Підласий І. П., 1988, с. 12).

Постановка проблеми.

Актуальність запровадження інтегрованого підходу в системі шкільної літературної освіти зумовлена новими соціальними викликами та освітніми завданнями, визначеними в Концепції «Нова українська школа» (2016), Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Оскільки інтеграція змісту освіти, зокрема й гуманітарної, стає одним із пріоритетних напрямів у розвитку сучасної української школи в контексті її модернізації, ідеться про здійснення міжпредметної взаємодії не лише на основі вивчення «Української літератури» чи «Зарубіжної літератури» як окремих шкільних предметів, а й під час реалізації інтегрованих курсів, зокрема внутрішньогалузевих мовно-літературних і міжгалузевих літературно-мистецьких.

Крім того, нагальність розв'язання означеної проблеми пояснюється необхідністю усунення у шкільному навчанні літератури низки суперечностей між: об'єктивними суспільними очікуваннями від учителів літератури здатності до реалізації інтегративного підходу у професійній діяльності та домінуванням в освітньому процесі традиційного навчання; визнанням педагогічною наукою переваг інтегрованого навчання та недостатнім рівнем насиченості навчального процесу засобами й методами, що сприяють інтеграції навчання; наявністю теоретичного методичного інструментарію впровадження в навчальний процес різних форм і методів організації

інтегрованого навчання та недосконалістю системи підготовки вчителів літератури до запровадження інтеграції в навчанні тощо.

Метою пропонованої статті є визначення провідних теоретико-методологічних аспектів інтеграції в шкільній літературній освіті та оптимальних методичних умов її практичної реалізації.

Завдання дослідження полягають у:

- 1) характеристиці сутності основних дефініцій і понятійних конструктів дослідження й визначенні кола питань, що потребують наукового розв'язання;
- 2) з'ясуванні стану досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та практиці;
- 3) установленні методичних умов успішного впровадження інтегрованого підходу в системі шкільної літературної освіти.

Методологія дослідження полягає у використанні теоретичних методів (аналіз і синтез, індукція та дедукція, аналогія, конкретизація, порівняння, узагальнення), що сприяло висвітленню наукових основ упровадження засобів інтегрованого навчання у процесі навчання літератури в школі, та методів емпіричного рівня (вивчення інформаційних джерел і проблем дослідження, спостереження) для розкриття педагогічних умов інтегрованого вивчення художнього твору.

Аналіз досліджень і публікацій.

Започатковану ще за часів античності в працях давньогрецьких філософів (Платона, Аристотеля, Канта, Гегеля) ідею інтеграції змісту освіти й навчання ґрунтовно висвітлено багатьма представниками світової й вітчизняної класичної педагогіки: Й. Ф. Гербартом, Я. А. Коменським, Дж. Локком, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л. М. Толстим, К. Д. Ушинським та ін. У той період учені розглядали інтеграцію в освітньому процесі як необхідність, що виявляється у відображенні взаємозв'язків навколишнього світу, наголошуючи на розвивальній функції міжпредметних зв'язків, їхньому позитивному впливі на формування системи наукових знань і рівень розумового розвитку учнів. Завдя-

ки цьому в XIX ст. з'явилися перші спроби створення інтегрованих курсів – письма та читання на основі аналітико-синтетичного методу навчання грамоти (К. Д. Ушинського), словесності (І. Ф. Анненського).

На початку XX ст. основні аспекти проблеми інтеграції навчання відображено в концепціях комплексності навчання, ідеологами якого у 20-і роки стали Дж. Дьюї, Ж. О. Декролі, запропонувавши проблемно-комплексну систему навчання. Їх активно підтримали прихильники «трудової школи»: у Росії – П. П. Блонський, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, М. О. Рибникова, С. Т. Шацький; в Україні – Г. М. Іваниця, О. Ф. Музиченко, І. А. Соколянський, Я. Ф. Чепіга-Зеленкевич, які пропонували формувати предметні й трудові навички на міжпредметній основі, а знання з різних предметів інтегрувати для розв'язання спільної проблеми. Однак поширення комплексності в Україні поступово було замінено на комплексно-проектну систему навчання (1930), згодом – проектну (1931), що швидко зникли у зв'язку з запровадженням стабільних програм за предметною основою, спрямованих на формування в учнів чітко окресленого кола систематичних знань через суцільну політизацію та ідеологізацію навчання. Відтак комплексні програми, побудовані на основі широкої міждисциплінарної інтеграції, виявилися непродуктивними для навчання й розвитку учнів, оскільки не забезпечували формування синтетичних ґрунтовних знань і вмінь.

Подальший розвиток ідеї інтеграції в навчанні пов'язано з працями зарубіжних педагогів другої половини XX ст. (Р. Дж. Канвейма, В. Кніппа, М. Ліпмана, Г. Метьюза, Д. Текера, Х.-Л. Фрезе, М. Тотзі), де акцентовано на розвивальному аспекті інтегрованого навчання, вивченні його зв'язку з формуванням критичного мислення. Водночас у 60-х рр. XX ст. одним із найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою, в українській школі стали «уроки мислення в природі» В. О. Сухомлинського.

Починаючи з 80-х років XX ст. вітчизняна педагогічна наука та шкільна практика (Ш. О. Амонашвілі, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Є. М. Ільїн, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов) почали активно розробляти питання предметної інтеграції в контексті психологічної теорії розвивального навчання, реалізуючи цей підхід переважно на рівні тематичних міжпредметних зв'язків, однак про створення інтегрованих мовно-літературних курсів іще не йшлося. Прикметно, що в цей період набувають популярності бінарні уроки мови й літератури, хоча їхнього системного впровадження так і не відбулося.

На сучасному етапі становлення національної школи спостерігається інтенсивне вивчення цієї проблеми українськими дидактами за напрямками: теоретико-методологічні основи інтеграції (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Мисечко, І. М. Козловська, О. Я. Савченко), структура інтегрованих знань (Т. П. Усатенко), системологічні аспекти інтеграції (О. І. Джулик, Н. Т. Костюк), інтегративні педагогічні процеси (І. М. Богданова), розроблення інтегрованих курсів (Р. С. Гуревич, Л. Б. Лук'янова, Я. М. Собко), шляхи впровадження інтеграції в навчальний процес (Л. І. Ломако, В. К. Сидоренко), психолого-педагогічні механізми інтеграції (Т. С. Яценко), інтегродогія як новий напрям дидактики (І. М. Козловська) тощо.

Запровадження інтегрованого підходу у вивченні української та зарубіжної літератури педагогічно осмислюється методами у двох основних площинах: пошук літературно-мистецьких, міжпредметних і методичних аналогій для розроблення методики уроку літератури на засадах рівневої інтеграції (О. М. Бандура, А. В. Градовський, С. О. Жила, О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, Л. Ф. Мірошніченко, О. М. Ніколенко, В. І. Шуляр) та створення інтегрованих курсів вивчення предмета (Т. О. Яценко, І. А. Тригуб), зокрема мовно-літературних (І. П. Старагіна, В. І. Новосолова та ін.). Важливо, щоб поглиблення інтеграції під час літературної освіти передбачало формування міждисциплінар-

ного підходу до вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учнів, які здатні толерантно ввійти у світ вітчизняного і світового мистецтва.

Сутнісні ознаки інтеграції навчання можна встановити на основі пояснення поняття «інтеграція» (від лат. *integratio* – поєднання, відновлення), що здебільшого вчені (В. А. Афанасьєв, Р. С. Гуревич, І. Д. Зверєв та ін.) тлумачать як об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їхньої взаємозалежності і взаємодоповнюваності. Інтеграція наукових знань – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їхньої узагальненості й комплексності, ущільненості та організованості. Інтеграція є процесом та результатом взаємодії між елементами системи, що приводить до її функціонування та вияву емерджентних властивостей як принципової нетотожності ознак пропонованої системи та її складників.

У педагогіці поняття «інтеграція» вперше було використано в XVII ст. Я. А. Коменським у такій інтерпретації: «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку» (Коменський Я. А., 1989, с. 54). Подальше осмислення дефініції наприкінці XX ст. дало змогу дидактам визначити інтеграцію як педагогічний феномен, в основі якого – процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цільного, що здійснюється через поєднання наукових понять і методів різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування та сумування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем (Зверєв І. Д., Максимова В. Н., 1981, с. 14). Нині американські вчені інтеграцію пояснюють як процес *взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи*, що набуває нових властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами системи (Нова українська школа: poradnik dla vchi-

теля, 2017, с. 73). Утім в аспекті вивчення художньої літератури більш прийнятним вважаємо визначення поняття, запропоноване Н. Т. Костюк, де акцентується на тому, що результатом інтеграції є *«інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів»* (Нова українська школа: poradnik dla vchitelja, 2017, с. 72). Усвідомлення цих особливостей результату інтеграційних процесів має стати запобіжником від використання вчителем художнього твору в ролі суто ілюстративного матеріалу, скажімо, для засвоєння учнями правописних норм української мови в ході мовно-літературної інтеграції.

Інтеграція в освіті, на думку ідеологів нової української школи, реалізується в рамках системного підходу як: 1) фактор розвитку освітніх систем; 2) різновид наукової інтеграції, що здійснюється в рамках педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання; 3) процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, що супроводжується підвищенням системності та спресованості знань учнів; 4) цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему, спрямовану на забезпечення цілісності знань та вмінь; 5) організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати шкільні знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях (Нова українська школа, 2017). У контексті цих характеристик *інтеграцію як методичне поняття* визначаємо, за В. І. Шулярем, як процес, що передбачає впорядкування, узгодження та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів чи галузей знань для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем, проблем у системі літературної освіти школярів на різних рівнях із метою формування цілісної, духовно багатой, естетично розвиненої Я (особистості) учня-читача (Шуляр В. І., 2014, с. 313–314).

Можливості інтеграції під час на-

вчання української літератури вперше в новочасній методиці слушно визначено О. М. Бандурою, яка акцентувала, що інтеграція передбачає «педагогічний варіант зв'язків між різними видами мистецтва; педагогічний варіант зв'язків між науками; зв'язки методичного характеру» (Наукові основи методики літератури, 2002, с. 196). Пояснюючи особливості міжпредметної взаємодії, учена окреслила такі її прийоми: підготовка учнями повідомлень історичного, мистецького характеру на основі знань із інших дисциплін; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір здобутих учнями фактів на уроках інших предметів; вироблення в учнів єдиного підходу до опрацювання навчального матеріалу суміжних дисциплін із метою актуалізації здобутих знань, необхідних на уроці української літератури; постановка проблемних завдань, що передбачають використання учнями знань і вмінь із різних галузей науки; проведення бінарних уроків щодо вивчення спільнопредметного матеріалу; проведення спільних масових заходів для учнів (Наукові основи методики літератури, 2002, с. 199–200). Означена специфіка міжпредметних зв'язків, що була результативною впродовж багатолітньої шкільної практики навчання української літератури, на думку провідних фахівців (Яценко Т. О.), є ефективною й наразі.

Однак у сучасній методичній науці означене тлумачення інтеграції у процесі літературної освіти значно розширюється та поглиблюється. Так, за В. І. Шулярем, нині виникає об'єктивна необхідність проектування цілісної інтеграційної системи літературної освіти школярів, що структурно диференціюється за такими рівнями: 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 – у *методиці* це поняття «міжпредметні зв'язки»; 2) рівень синтезу наук, що взаємодіють, на основі однієї із них (базової) як частковий, так і повний

(міждисциплінарний) на своїй концептуальній основі – у *методиці* це базова інтегрована дисципліна «Література» у класах національних меншин тощо; 3) рівень цілісності у створенні елективного курсу, що може мати інтегративний характер і власний предмет вивчення, – у *методиці* курси за вибором: «Байкарство в Україні і світі», «Фольклор народів світу», «Література бароко», «Література постмодернізму», «Совет в українській і світовій літературі» та інші в системі допрофільної підготовки та/чи під час профільного навчання суспільно-гуманітарного та філологічного напрямку (Шуляр В. І., 2014, с. 314). Тож у новітній методиці літератури сучасна поліцентрична інтеграція у змісті літературної освіти виявляється насамперед у таких її видах, як: внутрішньопредметна, міжпредметна та міжсистемна.

Така спрямованість інтеграційних процесів під час вивчення літератури зумовлюється методологічною вимогою впроваджувати в навчальному процесі нової української школи різні підходи до організації інтегрованого навчання, зокрема: 1) *мультидисциплінарний* (інтеграція навчального матеріалу відбувається навколо певної теми з кількох предметів без порушення цілісності навчальних дисциплін); 2) *міждисциплінарний* (взаємопроникнення навчального матеріалу з різних навчальних предметів є глибшим (у рамках одного інтегрованого курсу, коли освітні галузі ідентифікуються, але їхні обриси не є такими чіткими, як на основі мультидисциплінарного підходу); 3) *трансдисциплінарний* (міжпредметна взаємодія здійснюється через розроблення навчальних програм з опорою на запити учнів або завдяки проєктній діяльності, що дає змогу формувати наскрізні навички в реальному контексті (Інтегроване навчання, глосарій онлайн). Звісно, кожен із описаних підходів має свої переваги й обмежені недоліки, однак важливо, що їхнім об'єднувальним чинником є процес формування цілісної картини світу дитини.

Зрештою, і саме прагнення до інтеграції в сучасній освіті є загальнокультур-

ною тенденцією, викликану нагальною потребою у формуванні в учнів інтегративного типу мислення для їхньої подальшої успішної адаптації й конкурентоздатності в умовах майбутньої життєдіяльності. Новим освітнім ідеалом педагогіки ХХІ століття стає викладання, в основі якого «навчання мислення» (А. Урбанські), що має стійкі характеристики: гармонійність, цілісність, об'ємність, природність, новизна, цінність, двопівкульність, екологічність, універсальність, здоров'язберезувальність. Ідеться про мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів, гармонійна взаємодія яких забезпечує розгортання набутої інформації про світ у своєрідні голограми, перетворює її на багатовимірну й об'ємну, допомагаючи подолати фрагментарність сприймання сучасної людини, яка часто дещо знає про все та вичерпно не знає ні про що, не є схильною до аналізу, утрачає бажання і здатність осягати щось нове. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва слова, за А. І. Богосвятською, доцільно здійснювати, спираючись на *теорію синестезії*, що передбачає встановлення тісного взаємозв'язку зору, слуху, нюху, дотику та інших почуттів у процесі сприймання та аналізу художнього твору з використанням суміжних видів мистецтв для створення цілісного уявлення про історичну епоху, тип культури, художній образ, що має потужний розвивальний вплив на учнів (Богосвятська А. І., 2016). Продуктивними методами і прийомами цієї роботи називаються: семантизація, фантастичні ситуації, «Уявна еволюція», «Живі речі», «Уявна історія», «Міняємо казку», а неодмінною умовою успішності такого навчання – спрямованість на розвиток гнучкості мислення завдяки формуванню вміння знаходити приховані, незвичні можливості певних предметів або явищ, помічати їхню внутрішню суть, неоприятні властивості.

У методиці навчання літератури найбільш дослідженим є явище внутрішньо-предметної інтеграції, натомість проблема міжпредметної інтеграції у зв'язку із перспективою можливого запровадження у

практику шкільного навчання інтегрованих літературних і мовно-літературних курсів потребує термінового методичного доопрацювання. Оскільки інтегроване навчання – це передусім питання рівня взаємодії навчальних дисциплін, глибини об'єднання навчального змісту та визначення способів їхнього досягнення, розпочати цей процес доцільно з осмислення словесниками визначених дидактами видів міжпредметної інтеграції, а саме: а) контент-орієнтованої (*тематичної* – інтеграції на основі змісту навчальних предметів; переважно це навчання на основі об'єднання знань із різних навчальних дисциплін навколо однієї теми); б) інтеграції, орієнтованої на формування способів дій (інтеграції *навичок* – реалізується на рівні способів дій); в) інтеграції на ціннісно-смісловому рівні (інтеграції *перспектив* – наскрізно здійснюється в ході засвоєння всіх навчальних дисциплін) (Нова українська школа, 2017). Відтак, у процесі міжпредметної інтеграції вчитель, установлюючи зв'язки на змістовому, операційно-діяльнісному й ціннісно-смісловому рівнях, має спроектувати роботу так, щоб усі види навчально-виховної діяльності злилися в єдине ціле, активізуючи творчу діяльність, пізнавальні можливості й самостійну роботу вихованців. У контексті модернізації сучасної літературної освіти важливою умовою ефективного використання розвивального потенціалу міжпредметної інтеграції є поєднання традиційних засобів навчання з інноваційними в напрямі технологізації навчального процесу. Результативною модерною знахідкою прогресивних словесників, переконує Л. А. Назаренко, нині можна назвати «перевернуте навчання», тобто модель технології змішаного навчання, за якої організація освітнього процесу передбачає використання індивідуалізованого й E-Learning-навчання, де роль викладача зводиться до тьютора, а учень бере на себе відповідальність за самоосвіту й самоконтроль, спираючись на власний читацький досвід, пояснення вчителя й онлайн-спілкування (Назаренко Л. А., 2020, с. 169–170). Хоча інтеграція цієї технології у процес вивчен-

ня літератури потребує певної готовності всіх суб'єктів навчання до її використання, значними перевагами такого навчання є спрямованість на активізацію читацької діяльності учнів, формування цілісності їхніх літературних знань на основі залучення інформаційно-комунікаційних технологій, самонавчання та розв'язання проблемних ситуацій у співпраці з педагогом.

Характерні риси інтеграції навчання у практиці шкільного вивчення літератури найяскравіше відображає урок, базовим принципом конструювання якого за сучасних умов є інтеграція змісту навчання. Реалізація цього засадничого положення потребує уточнення змісту й подолання термінологічних розбіжностей у тлумаченні ознак двох споріднених між собою різновидів такого типу уроку: інтегрованого та інтегративного (інтегрального). Сутність *інтегрованого* уроку літератури, як підкреслюють фахівці (Шуляр В. І., 2008, с. 41–42), полягає в одноосібному моделюванні словесником навчального заняття з метою вивчення складних питань, що є предметом розгляду суміжних навчальних дисциплін, наприклад, літератури й мови; літератури й історії; літератури й різних видів мистецтва (живопис, музика, театр і т. ін.); літератури, мови та образотворчого мистецтва тощо. Прикметною ознакою *інтегративного (інтегрального)* уроку літератури є об'єднання зусиль учителів різних предметів у його підготовці й проведенні, а також в інтеграції знань про літературно-мистецькі явища, поняття, факти, що є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін (Шуляр В. І., 2008, с. 38). У дидактиці для позначення цього виду уроку традиційно використовують термін «*бінарний урок*», наголошуючи, що це заняття, яке однозначно проводять два вчителі, використовуючи міжпредметну взаємодію з метою підвищення ефективності навчального процесу, а не заради його зовнішнього ефекту. Класифікація як інтегрованих, так й інтегральних уроків літератури здійснюється за змістом і дидактичною метою, на основі чого розрізняють: а) уроки здобуття нових знань (вивчення

життєпису письменника, художнього твору тощо); б) уроки систематизації та узагальнення знань (за тематичним спрямуванням, за проблемою з позакласного читання чи літератури рідного краю); в) комбіновані уроки (урок – літературно-музична композиція; урок-театралізація). Цілісні моделі компетентнісно-діяльнісних інтегрованих уроків літератури, запропоновані В. І. Шулярем (Шуляр В. І., 2014, с. 316–321), спрямовано не лише на розвиток технологічної, а й інтегральної компетентності словесника, дають йому змогу глибше усвідомити своєрідність інтегрованого вивчення предмета як взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання в системі літературної освіти її суб'єктів для узагальнення й об'єднання в одне ціле, забезпечення систематизації й комплексності знань, формування інтегральної компетентності учня-читача.

Важливим методичним аспектом інтегрованих уроків літератури є визначення продуктивних методів, прийомів і форм навчання, добір дидактичного матеріалу. Методи, що спрямовують інтегроване навчання літератури, мають на меті переважно компаративне вивчення художніх творів у національному та світовому культурологічному контекстах. Найперспективнішим у цьому взаємозв'язку спеціалісти називають метод проєктів, зауважуючи, що навчально-технологічна концепція проєктованого навчального аналізу передбачає розроблення конкретних проєктів аналізу певного твору (Методика викладання літератури: термінологічний словник, 2008, с. 85). Особливістю навчального проєктування шкільної літературної освіти є цілеспрямоване попереднє творче конструювання програми спільної діяльності суб'єктів та її подальшої реалізації в контексті особистісно зорієнтованого компетентнісно-діялісного навчання літератури. Метод проєктів як освітня технологія, що тепер є невід'ємним складником інформаційно-комунікаційних технологій, за висновками американських учених, завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуально, парну, групову), припускає розв'язання

деякої проблеми, передбачає необхідність використання різноманітних методів і засобів навчання, а також інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки й мистецтва (Кендау Д., 2004, с. 24), ґрунтуючись на врахуванні педагогами певних вимог до його використання: а) наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи завдання; б) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; в) самостійна діяльність учнів; г) визначення кінцевої мети проєктів; установа базових знань із різних галузей, необхідних для роботи над проєктом; структурування змістової частини проєкту; г) використання дослідницьких методів; матеріальне оформлення результатів виконаних проєктів. Цілком слушною в контексті означеної проблеми є класифікація проєктів, розроблена Л. А. Назаренко за критерієм *інтеграції предметів*, де визначено такі їхні типи: літературно-лінгвістичні, літературно-топографічні, літературно-природничі, літературно-історичні, літературно-етнографічні, літературно-соціальні (Назаренко Л. А., 2015, с. 89–90). Визначальним методичним аспектом оптимального використання розвивального потенціалу пропонованої системи, наголошує авторка, є розширення функціональності змістового складника через залучення знань із живопису й музики та навіть поєднання декількох типів проєктів, що лише сприятиме духовному збагаченню учнів-читачів, зокрема підвищенню їхньої гуманітарної культури.

Водночас із актуалізацією інтегрованих уроків (окремих занять) із літератури, вивченням інтегрованих курсів (української та зарубіжної літератур; української, зарубіжної літератур та мови; літератури та мистецтва), роботою над міждисциплінарними навчальними проєктами впровадження ідей нової української школи спонукало педагогічних працівників до виходу інтегрованого навчання на ще один рівень – проведення *тематичних днів, тижнів або блоків (кількох тижнів)* (Нова українська школа, 2017). Ідеться про освітні заходи, призначені для інтеграції змісту знань із різних

предметів на основі однієї теми, сутність яких полягає в тому, що щомісяця в один день усі вчителі школи проводять уроки з різних предметів, об'єднаних однією темою, наприклад: «Успішне майбутнє творимо сьогодні», «Театральне мистецтво як засіб творення особистості», «Духовний скарб українського народу – запорука єдності нації» тощо. Методика проведення днів (тижнів) інтеграції визначається взаємодією вчителів різних предметів та передбачає відповідну організацію не лише їхньої урочної роботи, а й позакласної, що допомагає підвищити рівень позитивної мотивації учнів до такого навчання, а також зменшити їхню втомлюваність від пізнавального перевантаження.

Переконливою є аргументація вчених щодо необхідності підготовки майбутніх педагогів-філологів, здатних замість «екстенсивно-поверхового» вивчення художнього твору на основі інтеграції перейти до його «інтенсивно-поглибленого» вивчення (Клочек Г. Д., 2016), та підвищення фахової майстерності словесників із метою вдосконалення їхніх компетенцій, необхідних для роботи в умовах реформованої літературної освіти. Відтак набуває актуальності поняття готовності вчителя української мови і літератури до інтегрованого навчання учнів, що розглядається вченими як стійке інтегративне особистісне утворення, де сконцентровано сукупність мотивів, здібностей, компетентностей та унікальних якостей особистості педагога, спрямованих на забезпечення ефективності його професійної діяльності (Муращенко О. В., 2021). У контексті формування методично-інтегративної компетентності словесника цікаво, що критеріями готовності педагога до інтегрованого навчання визначають: *аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний* компоненти, показниками яких виступають: а) мотивація особистісного зростання та професійного вдосконалення; пізнавальна активність та прагнення до процесу впровадження інтегрованого навчання; б) розуміння змісту інтегрованого навчання; сформованість системи психолого-педагогічних знань з інте-

грованого навчання; володіння професійними навичками реалізації інтегрованого навчання; розвиненість інформаційно-комунікаційної компетентності; професійної креативності; професійної мобільності; в) сформованість уміння здійснювати аналіз своєї професійної діяльності; здатність до суб'єктивної оцінки власних результатів, реалізації інтегрованого навчання; самоорганізація в орієнтації на подальший розвиток (Муращенко О. В., 2021, с. 58). Безперечно, реалізація інтегрованого навчання у процесі шкільної літературної освіти має і значні переваги, і певні недоліки. Щонайперше, учителі отримують новий виклик – навчитися навчати по-новому, адаптуватися до не зовсім звичної ролі в навчальному середовищі – бути не лише лектором або тьютором, а й повноцінним членом дослідницької команди, науковим керівником, фасилітатором, інколи навіть менеджером навчального процесу. І на це справді потрібен час та потреба вийти зі звичної зони комфорту, за якою міститься найближча зона розвитку. Утім, як засвідчує досвід успішних країн, усе стає можливим за умов тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Джерело ж натхнення до такої професійної взаємодії словесники, напевно, мають передусім черпати в тому незаперечному факті, що в сучасній динамічній глобальній економіці, зосередженій на розвитку, обміні знаннями та інформацією, перемагають ті, хто за необхідності вміють одночасно й поєднувати, і застосовувати свої знання з декількох дисциплін. Насправді тепер ми живемо по-справжньому міждисциплінарними способами, тому так важливо формувати в учнів на уроках літератури вміння критично мислити, творити, працювати в команді та адаптуватися до змінених умов, що природно й уможлиблюється завдяки інтегрованому навчанню. І хоча «проблем і завдань, як бачимо, багато, – як резюмує Г. Д. Клочек, – але ж відомо, що шлях подолає той, хто йде...» (Клочек Г. Д., 2016).

Отже, ключовими теоретико-методологічними аспектами інтеграції у шкільному навчанні літератури є: 1) усвідомлення

вчителем літератури сучасних освітніх викликів та основних положень інтегрованого навчання школярів у контексті його змістових, процесуальних та організаційних особливостей; 2) запровадження інтеграції в навчанні літератури з опорою на ідеї тематичного та діяльнісного підходів; 3) реалізація тематичного підходу на основі опанування методики проведення уроків із міжпредметними зв'язками, інтегрованих та інтегративних уроків, вивчення інтегрованих курсів, здійснення навчальних проєктів, організації тематичних днів і тижнів; 4) упровадження діяльнісного підходу через раціональне поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання, зокрема використання інтерактивних форм і методів організації навчального процесу, особливо проєктного навчання; 5) формування готовності словесника до інтегрованого навчання.

Методичні умови інтегрованого вивчення художнього твору в школі визначають: а) проєктування цілісної інтеграційної системи шкільної літературної освіти як відображення провідних дидактичних підходів до організації інтегрованого навчання; б) урахування специфіки читацького сприймання сучасних учнів як представників «медійного» покоління та цілеспрямоване формування їхньої читацької грамотності та інтегративного мислення в ході навчання літератури; в) реалізація положень інтегрованого навчання в комплексі з концептуальними ідеями системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, проблемно-пошукового, творчого, культурологічного та технологічного підходів; г) створення інтеграційного освітнього простору завдяки використанню перспективних педагогічних технологій навчання літератури та сучасних медіа-ресурсів; г) високий рівень сформованості методично-інтегративної компетентності словесника.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проєктуванні конкретних навчальних моделей реалізації внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції в навчання літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богосвятська А. І. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва слова / А. І. Богосвятська, 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/emmZam>
2. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Інтегроване навчання / Глосарій. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/JjjEXV>
4. Кендау Д. Інформаційні технології в навчанні / Д. Кендау, Д. Доєрті, Д. Йост, П. Куні / Intel. Навчання для майбутнього : навч. посіб. – Київ : ВНУ, 2004. – 240 с.
5. Клочек Г. Д. Міжпредметна інтеграція навчальних предметів «Українська література» та «Зарубіжна література» як об'єктивна необхідність / Г. Д. Клочек / Портал громадських експертів. – 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/1PPO3g>.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика / Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 6–106.
7. Методика викладання літератури: термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев; [за ред. проф. А. Л. Ситченка]. – Київ : Ін Юре, 2008. – 132 с.
8. Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Запоріжжя : ЗНУ, 2021. – 329 с. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/0QQeyR>
9. Назаренко Л. А. «Змішане навчання» як крок до комфортної освіти, його сутність і переваги / Л. А. Назаренко // *Educological discourse*. – 2020. – № 4 (31). – С. 163–181. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.11>.
10. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій: ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Людмила Анатоліївна. – Миколаїв, 2015. – 304 с.
11. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/PmmERp>.
13. Підласий І. П. Учитель і комп'ютер / І. П. Підласий. – Київ : Знання, 1988. – 48 с.
14. Токмань Г. Л. Не стирайте слово український у шкільному розкладі уроків. Болить / Г. Л. Токмань // Слово «Просвіти». – 8 грудня. – 2016. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/dnndG8>.
15. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
16. Яценко Т. О. Інтеграція в системі сучасної шкільної літературної освіти / Т. О. Яценко. – Режим доступу: <https://inlnk.ru/VooEBy>.

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Мхитарян Ольга,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
языково-литературного и
художественно-эстетического образования
Николаевский областной институт
последипломного педагогического образования
ул. Адмиральская, 4-а, 54001, г. Николаев, Украина
olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

В статье уточнены методологические подходы к решению проблемы интеграции в школьном литературном образовании и определены методические условия этой работы. Выяснено содержание основных дефиниций исследования и дано их толкование в плоскости методики обучения украинской литературе. Ключевыми идеями интегрированного изучения художественного произведения являются: осознание словесником основных положений интегрированного обучения школьников в контексте его содержательных, процессуальных и организационных аспектов; формирование готовности учителя к интегрированному обучению. Методические условия интегрированного обучения литературе составляют: проектирование целостной интеграционной системы школьного литературного образования; учет специфики читательского восприятия современных учащихся; реализация положений интегрированного обучения в комплексе с концептуальными идеями системного, личностно-деятельностного, компетентностного, проблемно-поискового, творческого, культурологического и технологического подходов; создание интеграционного образовательного пространства; высокий уровень сформированности методически интегрированной компетентности словесника.

Ключевые слова: интегрированное обучение литературе; теоретико-методологические и методические аспекты интегрированного изучения художественного произведения.

**INTEGRATED EDUCATION AS A TOOL
TO IMPROVE THE QUALITY OF SCHOOL LITERARY EDUCATION**

Mkhytaryan Olha,
Candidate of Pedagogical Science (Ph.D.),
Associate Professor
Department of Theory and Methods of Language,
Literature, Art and Aesthetic Education
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute
4-a Admiralska Street, Mykolaiv, 54001, Ukraine
olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

The article clarifies the approaches to solving the problem of integration in school literature education and defines its methodological conditions. The content of the core concepts and their interpretation in teaching Ukrainian literature are clarified. The key ideas of integrated

literature study are: 1) teacher's awareness of the literature of the basic provisions of integrated learning, 2) procedure and management of integrated study, 3) the high level of a teacher's competence.

There are such methodological conditions of integrated teaching of literature as designing a holistic integration system for school literary education, specifics of the reader's perception of modern students (who represent «media» generation), implementation of integrated learning in combination with student-base approach, development of problem-solving skills and creativity.

Keywords: *integrated teaching of literature; theoretical-methodological and methodological aspects of integrated study of a work of art.*

REFERENCES

1. Bohosviatska, A. I. (2016). Rozvytok intehratyvnoho myslennia uchniv zasobamy mystetstva slova [Development of integrative thinking of students by means of the art of speech]. Retrieved from: <https://inlnk.ru/emmZam> (ukr).
2. Intehrovane navchannia [Integrated learning]. Glossary. An online course for primary school teachers. Retrieved from: <https://inlnk.ru/JjjEXV> (ukr).
3. Kendau, D., Doerti, D. & Yost, D. (2004). *Informatsiini tekhnologii v navchanni* [Information technology in education]. Kyiv: VNV (ukr).
4. Klochek, H. (2016). Mizhpredmetna intehratsiia navchalnykh predmetiv «Ukrainska literatura» ta «Zarubizhna literatura» yak obiektyvna neobkhdnist [Interdisciplinary integration of subjects «Ukrainian Literature» and «Foreign Literature» as an objective necessity]. Portal of public experts. Retrieved from: <https://inlnk.ru/1PPO3g>. (ukr).
5. Komenskij, Ja. A. (1989). Velikaja didaktika [Great didactics]. In Klarin, V. M. & Dzhurinskij, A. N. (comp.). *Pedagogicheskoe nasledie / Ja. A. Komenskij, D. Lokk, Zh.-Zh. Russo, I. G. Pestalocci* [Pedagogical heritage / J. A. Comenius, D. Locke, J.-J. Russo, I. G. Pestalozzi]. Moskva: Pedagogika, 6–106 (rus).
6. Murashchenko, O. V. (2021). Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pislidyplomnoi osvity do intehrovanoho navchannia molodshykh shkolariv [Preparation of primary school teachers in the system of postgraduate education for integrated teaching of primary school students]. (Candidate's thesis). Zaporizhzhia: ZNU. Retrieved from: <https://inlnk.ru/0QQeyR> (ukr).
7. Nazarenko, L. A. (2015). *Formuvannia predmetnoi literaturnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii* [Formation of subject literary competence of high school students by means of information and communication technologies]. (Candidate's thesis). Mykolaiv: MNU (ukr).
8. Nazarenko, L. A. (2020). «Zmishane navchannia» yak krok do komfortnoi osvity, yoho sutnist i perevahy [«Inverted learning as an innovative form of educational process organization»]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 4 (31), 163–181. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.11> (ukr).
9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2017). [New Ukrainian school: a guide for teachers]. N. M. Bibik (Ed.). Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». Retrieved from: <https://inlnk.ru/PmmERp> (ukr).
10. Pidlasyi, I. P. (1988). *Uchytel i kompiuter* [Teacher and computer]. Kyiv: Znannia (ukr).
11. Shuliar, V. I. (2014). *Suchasnyi urok ukrainskoi literatury* [A modern lesson in Ukrainian literature]. Mykolaiv: Ilion (ukr).
12. Sytchenko, A. L. (Ed.). (2008). *Metodyka vykladannia literatury: terminolohichni slovnyk* [Methods of teaching literature: a glossary]. Kyiv: In Yure (ukr).
13. Tokman, H. (2016). Ne styraite slovo ukrainskyi u shkilmomu rozkladi urokiv. Bolyt

- [Do not delete the word Ukrainian in the school schedule. It hurts]. *Slovo «Prosvity»*, 8 hrudnia. Retrieved from: <https://inlnk.ru/dnndG8> (ukr).
14. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury* [Scientific bases of methodology of literature]. Kyiv: Lenvit (ukr).
15. Yatsenko, T. O. (2002). *Intehratsiia v systemi suchasnoi shkilnoi literaturnoi osvity* [Integration in the system of modern school literary education]. Retrieved from: <https://inlnk.ru/VooE6y> (ukr).
16. Zverev, I. D. & Maksimova, V. N. (1981). *Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole* [Interdisciplinary communications in modern school]. Moskva: Pedagogika (rus).