

УДК 371.13:78

Уткан Байкал Демір
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ПРАКТИКУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті обґрунтовується сутність поняття «міждисциплінарна координація», представлена як інструмент мобільного узгодження різноманітних і різнорівневих компонентів начального процесу, що реалізується на засадах системно-структурного підходу. Схарактеризовано форми й методи реалізації міждисциплінарної координації, особливості їх утілення у процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики. Наведено результати досвідної роботи, які підтверджують ефективність застосованої експериментальної методики. Висвітлено перспективи подальших розвідок у виробленні механізмів удосконалення фахово-індивідуалізованої підготовки студентів як компетентних фахівців.

Ключові слова: учитель музики, музично-теоретична підготовка, міжпредметні зв'язки, інтегративний підхід, міждисциплінарна координація.

Постановка проблеми. Специфіка багатофункціонального характеру діяльності вчителя музики, стрімке збагачення сучасного інформаційно-культурного поля, можливість використання розмаїття джерельних витоків потребують посиленої уваги до підготовки майбутніх фахівців, здатних до узагальнення й інтеграції набутих на них знань і навичок. Формування цих здатностей найбільш успішно відбувається за умов організації навчання на засадах взаємозв'язку різних дисциплін. Натомість, як показують дослідження науковців і спостереження за практикою, до сьогодні в мистецькій освіті переважає викладання предметів на основі вузькопрофесійного підходу, коли міжпредметні зв'язки, в основному декларуються, а інтеграція розуміється як посилена увага до провідної (стрижневої) навчальної дисципліни або виду діяльності, а в інших заняттях застосовуються, як правило, досить ізольовані завдання, форми й методи навчання, що не сприяє вихованню фахівців, які характеризуються системністю мислення, здатністю до

творчого застосування набутих навичок і знань у мінливих умовах реальної дійсності. Таке становище свідчить про **актуальність** питань, пов'язаних з організацією музично-навчального процесу на засадах взаємної узгодженості його компонентів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання внутрішньої єдності змісту навчання знаходилися під увагою практиків і науковців здавна. Її засади вбачаємо в ідеях мислителів Стародавньої Греції, Китаю, у педагогічних розвідках епох Середньовіччя, Відродження, Просвітництва тощо, у яких відбивалося прагнення досягти цілісності уявлень щодо сутності природних явищ і феноменів людського духу й буття.

На початку ХХ століття ідеї виховання цілісного світосприйняття, глибокого усвідомлення сутності явищ і поєднання теоретичної та практичної складових освіти, спонукали американського вченого В. Кіпатрика до розробки так званого проектного методу. Його головні ідеї полягали в організації навчання на засадах системи «цільових проектів», залучення до яких мало сприяти врахуванню індивідуальних можливостей і нахилів їх учасників, навчати їх діловому спілкуванню й співробітництву, поєднувати освітні та соціально-виховні завдання, а в цілому – готувати, на його думку, «вільних громадян» до успішної життєдіяльності.

Подальшого розвитку ці ідеї знайшли у працях Джона Дьюї, автора прагматичної педагогіки та методу проектів. Вважалося, що колективна діяльність над єдиною темою, її розкриття з різних сторін дозволить суб'єктам освітнього процесу взаємно доповнювати й збагачувати один одного, засвоювати знання з різних галузей у їх взаємозв'язку й цілісності, реалізувати індивідуальні потенційні можливості, поєднуючи теоретичні знання з досвідом їх перетворення на практичну, дієву форму.

У вітчизняній педагогіці ці ідеї знайшли своє втілення в розробці так званого «трудового методу навчання», у якому ідеї проектного методу доповнювались обов'язковим виходом на корисну працю. Н. Крупська, характеризуючи цей метод, писала, що не так важливо, що саме будуть учні вивчати в школі, а більш важливо, щоб школа дала вміння їм самостійно навчатися та працювати, і тоді вони зможуть протягом життя, залежно від необхідності, опанувати ті чи інші знання.

Зазначимо, що, хоча така мета шкільного навчання в цілому відповідає суспільним потребам (підготовка випускників до самостійного навчання й самовдосконалення впродовж життєвого шляху), сама постановка питання провокували на штучний відрив освіти від всебічного розвитку особистості, послідовного та систематизованого засвоєння знань і вмінь. Крім того, досить

скоро стало ясно, що за такої організації освіти навчальні дисципліни втрачають логіку свого предмету й це приводить до суттєвого зниження рівня теоретичної підготовки суб'єктів навчання. Тому не дивно, що в 30-ті роки ХХ століття такий підхід офіційно був скасований, і школа була повернена до традиційної будови навчального процесу.

Починаючи із середини ХХ століття, проблема формування систематизованих знань і вмій, надання їм цілісності й узагальненості набуває гострої актуальності. У науковій думці ведуться пошуки засобів ефективного впливу на процес удосконалення пізнання й мислення особистості, форм і методів розвитку інтелектуальних можливостей школярів на засадах системного підходу, взаємозв'язків між різними структурними компонентами навчально-пізнавальної діяльності. Визначну роль у цьому процесу відіграла розробка теорії та практики утілення в навчальний процес міжпредметних зв'язків, увагу яким приділили Б. Ананьєв, Є. Кабанова-Меллер, В. Давидов, Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін та багато інших науковців. У дослідженнях цього періоду обґрунтовується значущість організації навчання на засадах встановлення загальних для різних дисциплін мети, змістових елементів, споріднених завдань і способів засвоєння знань і навичок; детально досліджуються форми налагодження й утілення міжпредметних зв'язків у навчальний процес; класифікуються різновиди їх прояву на міжгалузевому, цикловому, міжпредметному, внутрішньо-предметному рівнях; розробляються методики навчання на засадах використання зв'язків різного типу тощо (Р. Аббасова, В. Гура, І. Зверев, В. Максимова, О. Савченко, В. Федорова та ін.). Головною метою застосування міжпредметних зв'язків визнається формування цілісного сприйняття й системного мислення, здатності до глибокого й всебічного пізнання дійсності. Отже, на шляху розробки цілісної освітньої системи існують значні досягнення, врахування яких відкриває шлях до подальших розвідок у цьому напрямі.

Мета статті – обґрунтування сутності поняття «міждисциплінарна координація» та значущості її налагодження як засобу досягнення цілісності в підготовці компетентного фахівця, способу зв'язку та взаємного доповнення всіх структурних компонентів навчального процесу, гнучкого та творчого застосування змісту фахової освіти у практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У галузі мистецької, зокрема – музичної педагогіки – організація навчання у єдності всіх його компонентів відіграє особливо значущу роль, що пояснюється розмаїттям видів пізнавальної, технологічно-формувальної, художньо-виконавської,

навчально-творчої діяльності, поєднанням колективно-групової та індивідуальної форм освіти, залежністю перебігу реального навчального процесу від індивідуальних особливостей студентів. Тому не випадково музиканти-науковці й методисти суттєву увагу приділяють навчанню на засадах міжпредметних зв'язків, виробленню в майбутніх фахівців здатності до переносу знань і практичних навичок з однієї дисципліни в іншу, формуванню вмінь комплексно-творчого характеру, засобам розвитку самостійності мислення й діяльності за рахунок синтезування набутих на різних заняттях знань і навичок, форм опрацювання музичного матеріалу за рахунок досягнення цілісності навчального процесу [3, 8].

В останні десятиріччя роль системності пізнавальної діяльності та всебічності знань про навколишній світ реалізується в посиленні потягу до загальнонаукових міжгалузевих досліджень. У педагогічній науці ця тенденція проявляється, зокрема, у застосуванні інтеграційного підходу [1, 4]. Під інтегративністю розуміється міждисциплінарна кооперація, у якій мова йдеться про об'єднання навчальних предметів у цілісні комплекси, що дозволяє утворювати цілісні, узагальнені знання та професійно орієнтовані навички.

У галузі музичної освіти значний внесок у розробку інтеграційного підходу внесли розвідки таких науковців, як Т. Баранова, І. Малашевська, О. Нижник, В. Новоблаговещенський, Г. Побережна, Т. Щериця та ін. Значущість інтеграційного підходу до підготовки майбутніх фахівців пояснюється широкими можливостями щодо виховання системного мислення, здатності сприймати діалектичну багатогранність музичних образів за рахунок того, що центр уваги викладача і студентів зміщується з оволодіння окремими елементами музичної мови на вивчення смислового функціонування їх у контексті твору [2, 5, 6, 7].

У цьому руслі досліджуються принципи об'єднання музично-теоретичних дисциплін на історико-стильовій основі, розробляються програми інтегрованих курсів із сольфеджіо й гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів [5], систематизуються різновиди творчого музикування, які розглядаються як наскрізна форма навчального процесу, шлях поєднання дидактично-методичних, навчальних функцій та художньо-естетичних закономірностей, що закладають міцну базу для художньо-досконалого виконавська та спілкування засобами музичного мистецтва [7].

Незважаючи на ґрунтовні наукові розробки, у широкій практиці організація навчання на засадах міжпредметних зв'язків та інтегративних підходів застосовується не просто й часом суперечливо. Таке становище, на наш погляд, пояснюється, сукупністю об'єктивних і суб'єктивних

чинників. До перших відносимо складність реалізації міжпредметної узгодженості й інтегративності в межах різнорідних напрямів і способів пізнавальної та музично-творчої навчальної діяльності, які охоплюють виховання художньо-ціннісного, аналітичного ставлення (музично-історичні дисципліни, аналіз музичних творів), базову музично-теоретичну підготовку (сольфеджіо, гармонія, поліфонія), опанування здатністю до виконавсько-творчого музикування (гра на музичних інструментах, диригування, спів), методико-практичну підготовку (методика музичного виховання, шкільна практика), Крім того, недостатньо розроблений і механізм реалізації змістових і процесуальних зв'язків, способів формування узагальнених знань і вмінь на різних дисциплінах та їх гнучкого застосування в комплексних формах самостійної діяльності.

До причин суб'єктивного типу відносимо те, що, як показали спеціальні дослідження, значна частка професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів психологічно неготова до перебудови власних дій задля їх узгодженості з програмними вимогами інших дисциплін. Так, 53,4 % викладачів зазначили, що вони не знайомі із програмними вимогами, формами й методами занять на фахових суміжних дисциплінах; 37,6 % опитуваних вважають, що їм достатньо знання програми з власного предмету та орієнтації на визначені в ній форми міжпредметного зв'язку.

Важливими засадами вирішення даної проблеми, на наш погляд, мають стати, по-перше, визначення спільних, не тільки прикінцевих, а і поетапних навчально-виховних цілей, орієнтованих на формування фахово-ключових компетентностей майбутнього вчителя музики. Завдяки таким орієнтирам стає більш ясним внесок окремих дисциплін у спільний процес утворення узагальнено-комплексних знань і навичок, посилюється їх спрямованість на формування у студентів вміння самостійно та творчо застосовувати набуті знання й навички в різноманітних фахових ситуаціях і контекстах.

По-друге – суттєвою рахуємо розробку й актуалізацію спеціального механізму, а саме – організації міждисциплінарної координації, яка б дозволяла враховувати специфіку музично-навчального процесу в усіх його формах і різновидах – колективних та індивідуальних, аналітико-пізнавальних та практично дієвих, досягати зазначеної мети з урахуванням унікальності особистості кожного студента, своєрідності його задатків, попереднього досвіду, рівня загальної та музичної освіченості.

Під координацією в науковому обігу (від лат. – *cum*- спільно і *ordinatio* - впорядкування) розуміється узгодження, поєднання, приведення в

порядок, відповідність комплексу дій, понять, складових частин певного явища. Проблеми координації всебічно розглядаються у теорії управління й менеджменту. Так, один із засновників теорії управління, А. Файоль, визначає, що координувати – значить «зв'язувати, об'єднувати, гармонізувати всі дії та всі зусилля». У підручнику «Теорія організації» Б. З. Мільнер дає таке визначення: «Координація являє собою процес розподілу діяльності в часі, забезпечення взаємодії різних частин організації в інтересах виконання поставлених перед нею завдань». Отже, можна зазначити, що координація навчального процесу є засобом педагогічного менеджменту, спрямованого на посилення його системності й ефективності на засадах узгодження та взаємного впливу всіх структурних компонентів, їх цілеспрямованості на підготовку компетентного фахівця.

Зазначається, що чим вище ступінь поділу праці й тісніше взаємозалежність її складових, тим більшою є необхідність у координації, а також те, що ця узгодженість має здійснюватися за всіма структурними компонентами, як за горизонталлю, так і за вертикаллю. Отже, в організації навчання на засадах міжпредметної координації суттєву роль відіграє системно-структурний підхід, на засадах якого встановлюється компонентна структура різнорівневих і вертикаллю та різнорідних за горизонталлю компонентів навчального процесу, виявляються різні засоби зв'язку елементів, що входять до нього та, що надзвичайно важливо – механізми постійної поінформованості всіх учасників навчального процесу та ясності щодо внесення необхідних елементів корекції.

Важливим фактором дієвості такої координації вважається ступінь розробленості механізмів її втілення. Сьогодні, завдяки втіленню в життя новітніх інформаційно-комунікативних засобів, можливість ефективної, дієвої, мобільної за часом та актуальної за змістом координації зусиль викладачів різних дисциплін суттєво зросла. Засобами практичної координації різнорідних компонентів у навчальний процес стають розробка спеціалізованого педагогічного сайту, блогу, у яких має міститися як довготривала, так і оперативна інформація щодо навчального процесу. Не меншого значення можуть набути й різні типи соціальних мереж, залучення до яких надає можливість інформування та активної власної участі студентів – членів контактної групи, виклад загальних та індивідуальних завдань для самостійного опрацювання та зворотного зв'язку. Усе це надає можливість актуалізувати різні способи отримання викладачами та студентами інформації, швидкого реагування й внесення змін у планування й хід занять.

У дослідженнях, які здійснювалися кафедрою Наукових основ музичної освіти Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, впродовж 70–80х років ХХ століття, була зроблена спроба організації навчання на засадах алгоритмізованої моделі всіх фахових дисциплін, у якій урахувалася закономірна поступовість розвитку художнього мислення, визначалися способи органічного зв'язку різних складових музично-педагогічної діяльності за предметними циклами й дисциплінами, встановлювалися пріоритети у змісті й прикінцевих вимогах навчання за наскрізною системою музичної освіти – від ДМШ до вищих музично-навчальних закладів України [1; 3; 8].

Узагальнення даних наукових досліджень та практичного досвіду, отриманих у процесі експериментальної роботи, були покладені в основу розробки засобів і форм міждисциплінарної координації, виконані викладацьким колективом кафедри теорії музики і вокалу ПНПУ ім. К.Д. Ушинського на матеріалі дисциплін музично-теоретичного циклу.

Важливим принципом налагодження міждисциплінарної координації стала посилена увага до підготовки студентів як компетентних фахівців, що ґрунтовно володіють музично-теоретичними знаннями, практичними навичками та здатні до творчої музично-практичної діяльності в усіх властивих учителеві музики проявах.

У розробці засобів координації було встановлено певні форми її втілення, орієнтовані відповідно ієрархічним рівням функціонування освітньої системи, а саме:

- фахово-цільовий рівень, який розкривався у визначенні єдиної спільної мети та уточненні внеску кожної дисципліни у процес підготовки студентів; виявлення точок перетину різних предметів і доцільності їх координації без втрати специфічних можливостей,

- програмно-прогностичний рівень, на якому визначається спільність певних компонентів змісту навчання та способів їх перетворення на комплексні навички й уміння, добір форм зв'язку й засобів координації навчального процесу на різних рівнях його прояву – базово-технологічному, художньо-творчому та методико-педагогічному;

- організаційно-регулятивний рівень, на якому описано механізми координації змістових комплексів та їх застосування у навчальному процесі;

- процесуально-змістовий рівень, який відбувається в реальному навчанні;

- превентивна, тобто спрямована на передбачення й урахування характерних труднощів, помилок і похибок у налагодженні координації між комплексом дисциплін і їх запобігання;

- рефлексивно-корекційна, спрямована на визначення недоліків і їх подолання на засадах варіативних способів налагодження міждисциплінарної координації.

У межах статті схарактеризуємо рівні втілення механізму координації змісту навчання фахових, у першу чергу – музично-теоретичних дисциплін.

Фахово-цільовий рівень утілення принципу міждисциплінарної координації відбивається в уточненні навчального плану, сфери відповідальності й внеску кожного предмету у процес формування фахово-ключових компетентностей майбутнього вчителя музики.

Програмно-прогностичний рівень координації реалізується в удосконаленні робочих програм кожної дисципліни та визначенні точок їх перетину. Так, виходячи з того, що вчитель має бути компетентним викладачем співу, на дисципліну сольфеджіо було «покладено відповідальність» не тільки за розвиток музичних здібностей та ладового чуття, а й нетрадиційних для «академічного сольфеджіо» завдань, як-от: формування вокального, вокально-інтонаційного слуху, вміння виправляти інтонаційні похибки тощо.

На організаційно-регулятивному рівні координація навчального процесу здійснювалася на засадах узгодження змістових модулів, кореляції музично-навчального матеріалу, уточнення форм його опрацювання й використання в самостійних і творчих формах музикування, визначенні етапів удосконалення художнього, музично-теоретичного мислення студентів, послідовності формування тих чи інших компетентностей і комплексу відповідних виконавських, методико-практичних технологічних і художньо-творчих навичок. Так, задля формування у студентів здатності створювати інструментальний супровід до мелодії шкільної пісні та виконувати її під власний акомпанемент, було встановлено конкретні завдання для музично-теоретичних дисциплін, а сам процес формування було розподілено на підготовчу та основну фази. На підготовчій фазі на сольфеджіо ставилося завдання формування слухових уявлень, запам'ятовування мелодії, однією з форм якої був її запис у формі диктанту та слухового аналізу гармонічного супроводу, його запису функціональними позначеннями. На головній фазі – на заняттях із гармонії здійснювалася підготовка до виконання акомпанементу в різних типах

інструментального фактури. Надалі опрацьовувалися навички транспонування мелодії (сольфеджіо), транспонування акомпанементу (гармонія) і формування підсумково-комплексної навички співу і транспонування пісні під самостійно створений акомпанемент.

На процесуально-змістовому рівні координація полягала в узгодженому міждисциплінарному формуванні знань і різноманітних форм їх практичного застосування, у єдності процесу формування внутрішніх слухових уявлень певного музичного елемента, здатності свідомо, самостійно й художньо-творчо ними оперувати, застосовувати в різних формах практичного музикування, налагодженні опосередкованих способів обміном інформацією та засобами координації педагогічних дій.

Так, наприклад, засвоєння теми «альтерація акордів DD» розпочиналася на заняттях із сольфеджіо, у формі узагальнення стихійних уявлень студентів, визначення цих акордів та типових мелодичних зворотів у знайомих студентам творах з інструментального, хорового або вокального репертуару. Наступна фаза – слухове, теоретичне та практичне засвоєння в репродуктивних формах, тобто формування міцних і усвідомлених слухових уявлень у типових формах опрацювання матеріалу, – в ладових вправах, сольфеджуванні одноголосних і багатоголосних прикладів, слуховому та текстовому аналізі тощо. Наступний етап – творче застосування, переважно – у тих формах, яких потребує компетентна праця вчителя музики – у регламентованій імпровізації, варіюванні, вокальному аранжуванні тощо. На гармонії студенти в той самий період засвоювали навички гармонізації мелодії із застосуванням альтерованих акордів DD, аналізували твори, переважно – з власного репертуару, самостійно створювали до шкільних пісень акомпанемент із використанням відповідних акордів, варіювали фактуру, транспонували імпровізований акомпанемент за функціональними позначеннями.

При цьому викладачі всіх фахових дисциплінах (з гри на інструменті, класу постановки голосу, хорового диригування та ін.), мали змогу орієнтуватися на викладені в Інтернеті матеріали та використовувати ці знання задля аналізу студентами репертуарних творів, вивчення їх напам'ять, усвідомлення виразності виконання відповідних елементів тощо.

Таким чином, на молодших курсах основна увага надавалася координації завдань із типових музично-теоретичних предметів із процесом формування навичок, на які студенти спираються у заняттях з інших фахових дисциплін, а також підготовці до компетентного проведення шкільної практики. Прикладом скоординованих форм

останнього типу слугує виконання модуляційних секвенцій як основи транспонування по півтонах мелодії, яка з практичної точки зору складає основу для проведення розспіву школярів.

Інший тип координації являв собою поєднання інтегративного принципу та міжпредметного зв'язку. Предмет інтегративного характеру «Аранжування та імпровізація» було введено за вибором факультету на третьому курсі. Мета предмету полягала у формуванні у студентів комплексних навичок застосуванні накопичених знань і навичок у різних формах музикування, які були пов'язані з формуванням компетентності вчителя музики у виконанні практичних завдань самостійного та творчого характеру.

Основний акцент на цьому етапі містився у координації змісту занять із музично-теоретичної, інтегративної за характером, дисципліни (аранжування та імпровізація) з іншими фаховими заняттями – з постановки голосу, інструментального, диригентсько-хорового музикування, практичних занять з музичного виховання, шкільного пісенного репертуару, у процесі підготовки до проведення студентами занять з шкільної практики. Таким чином, досягалася цілеспрямована координація змісту навчання та його спрямованість на формування ключових компетентностей майбутнього вчителя музики.

Превентивна координація спрямовувалася на передбачення й урахування характерних труднощів у індивідуальній підготовці студентів і припускала доступ зацікавлених викладачів до навчально-інформаційних сайтів. Головними формами забезпечення рефлексивно-корекційної координації педагогічних дій слугували педагогічний блог (з обмеженим доступом), сумісні методичні наради кафедр та індивідуальне спілкування викладачів з метою обговорення проблем та заходів їх вирішення.

У результаті налагодження міждисциплінарної координації було зафіксовано суттєві позитивні зрушення в підготовці майбутніх учителів музики, ступеня їх компетентності в головних сферах музично-педагогічної діяльності.

Так, за даними діагностики, 35,4 % студентів показали на прикінцевому етапі високий, творчий рівень володіння комплексом компетенцій, 42,2 % – достатній, самостійний, 14,1 % – задовільний, репродуктивно-наслідувальний і тільки 8,3 % (проти 41,2 % досліджуваних на констатувальному етапі експериментальної роботи) виконали діагностичні завдання незадовільно, фрагментарно.

Висновки. Узагальнюючи все викладене вище, зазначимо, що, ефективність реалізації як міжпредметного, так і інтегративного підходів суттєво підвищується за умов втілення в навчально-виховний процес механізму міждисциплінарної координації. Його здійснення забезпечується узгодженням навчальних планів, форм, методів, темпу засвоєння навчального матеріалу на всьому комплексі фахових дисциплін, актуалізацією інтерактивних форм педагогічного спілкування із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Подальше дослідження планується спрямовувати на вироблення механізму прогнозування індивідуальної підготовки майбутніх фахівців і способів його корекції задля вдосконалення у студентів здатності застосовувати набуті знання й навички в наближених до шкільних вимог ситуаціях, а в майбутньому досягати успіху в самостійній фаховій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы музыкального образования : сб. статей / Сост. : И. Котляревский, Ю. Полянский. – К. : Музична Україна, 1986. – 128 с.
2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / Іван Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
3. Гура В. В. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музики в умовах сьогодення [Електронний ресурс] / В. В. Гура // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 33. – С. 272–280. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2011_33_34.pdf
4. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Наталя Кьон, Тетяна. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45–51.
5. Малашевська І. А. Інтегрована музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі / Ірина Малашевська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 205–208.
6. Новоблаговещенский В. Я. Интегративный принцип в преподавании музыки (на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей) / Вадим Новоблаговещенский : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1997. – 21 с.

7. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Галина Побережна, Тамара Щириця // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 16–18.

8. Полянский Ю. А. Учебный процесс как система / Юрий Полянский // Актуальные проблемы музыкального образования. – К, 1986. – С. 11–19.

РЕЗЮМЕ

Уткан Байкал Демир. Опыт внедрения междисциплинарной координации в практику подготовки будущих учителей музыки.

В статье обосновывается сущность понятия «междисциплинарная координация», представленная как инструмент мобильного согласования различных и разноуровневых компонентов учебного процесса, реализуемый на основе системно-структурного подхода. Охарактеризованы формы и методы внедрения способов междисциплинарной координации, особенности их воплощения в процессе музыкально-теоретической подготовки будущих учителей музыки. Приведены данные опытной работы, подтверждающие эффективность экспериментальной методики. Освещены перспективы дальнейших исследований в области разработки механизмов профессионально-индивидуализированной подготовки студентов как компетентных специалистов.

Ключевые слова: учитель музыки, музыкально-теоретическая подготовка, межпредметные связи, интегративный подход, междисциплинарная координация.

SUMMARY

Demir Utkan Baikal. Experience in the practical application of interdisciplinary coordination in the training of future musical teacher.

The article deals with different approaches to improve the training effectiveness based on the obtaining of its consistency and integrity. The author has described the actual state of contemporary musical and pedagogical practice particularly the predominance of functional approach, a priori disconnection of different modules of academic disciplines: music theory, musical history, performing and musical practice and methodology.

The appeal to the history of educational ideas lets emphasize a number of major trends in the desire to make the teaching and learning activity systematically, therein the project method proposed by American scientists and modified by John Lewis, particularly the application of the project method at the

beginning of the twentieth century in Ukraine. The problems caused by the project methods application residing in loss of disciplines' own logic, its subordination to the schedule equal for all subjects, reducing the level of theoretical training are mentioned.

The new possibilities can be opened owing to the educational process organization on the basis of interdisciplinary communication, in particular – the attainment of a higher level of knowledge generality and of flexibility and variability in practical skills.

The principle features of the integrated approach to the organization of music theoretical training of the students, the idea of the creation of integrative courses and disciplines aimed at the formation of complex skills that are important for the practical activity as a music teacher are exposed.

The author gives the reasons for proposed principle of coordination of the teaching content allowing accounting the specifics of the program content of each discipline and at the same time reaching their interconnection and coordination at all structural levels in all forms and variety.

The role of interdisciplinary coordination mechanisms, their implementation based on the widespread use of information and communication tools, musical and pedagogical sites, blogs containing both long-term and operational information about content and organization of educational process is defined. Their creation allows the teachers of different disciplines to carry out effective, efficient, mobile and time-to-date coordination of the educational process and tasks, to aim the training at the formation of actual competencies.

The data of experimental work confirming the successful implementation of the interdisciplinary coordination in the process of music-theoretical training of the students as competent music teachers are given.

Key words: *a musical teacher, music-theoretical training, interdisciplinary communication, integrative approach, interdisciplinary coordination.*